



ORIGINAL

El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje

Manuel Sánchez Cano*

Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) de la Catalunya central, Barcelona, España

Recibido el 9 de junio de 2010; aceptado el 15 de diciembre de 2010

PALABRAS CLAVE

Dificultades de lenguaje;
Escuela ordinaria;
Asesoramiento;
Intervención naturalista

Resumen

Las escuelas solicitan cada vez con mayor frecuencia la intervención de los servicios públicos de logopedia para atender a los alumnos con dificultades de comunicación y lenguaje. De todos es conocido el desequilibrio entre las demandas de las escuelas para recibir atención logopédica y los recursos de que dispone la administración.

El artículo que se presenta a continuación es, al mismo tiempo, una propuesta y una reflexión a partir de la experiencia llevada a cabo en las escuelas de una zona concreta. Durante tres cursos los profesionales de nuestro servicio externo de audición y lenguaje hemos llevado a cabo un trabajo para atender a los alumnos con dificultades a través del asesoramiento a centros y maestros, en colaboración con los propios centros y con los equipos psicopedagógicos. La distribución de recursos pasa por un cambio de cultura en el que se pueda entender que serán más numerosos los alumnos con dificultades de lenguaje que podrán recibir ayudas mediante el asesoramiento a las escuelas.

El objetivo de tal asesoramiento es ampliar la capacidad de los maestros para contribuir al desarrollo del lenguaje oral de sus alumnos. El método de asesoramiento usado, la intervención naturalista mediada, está en consonancia con la filosofía de la escuela inclusiva y requiere la incorporación de nuevos procedimientos educativos y la colaboración entre los diferentes profesionales implicados.

© 2010 AELFA. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

KEYWORDS

Language difficulties;
Mainstream schools;
Consulting;
Naturalistic intervention

Consulting as an intervention in students with language difficulties

Abstract

Schools are increasingly requesting the intervention of language remediation services in children with language and communication difficulties. It is well known that the demand for these services in public schools far exceeds the available supply.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: sanchezcano.manuel@gmail.com (M. Sánchez Cano).

The present article provides both a proposal for language and communication services based on our project in public schools in a specific area, and a reflection on these services. For the past three school years, we have conducted a project based on providing consulting and guidance services in language and communication to public school teachers and other professionals working with schools. To distribute the available resources evenly, there must be a change in the school services culture. Providing assistance and guidance, through consulting, to the classroom teacher would increase the help available to students with language and communication difficulties.

The main objective of this consulting project is to assist regular classroom teachers in developing their students' oral language. The method used, mediated naturalist intervention, is in agreement with the principles of the inclusive school and requires the use of new educational procedures and increased collaboration among the various professionals involved.

© 2010 AELFA. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Introducción

En este trabajo nos situamos en un escenario educativo y de un modo más específico, en el contexto escolar. Concretamente nos referiremos a la atención a un alumnado que tiene dificultades en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y que ayudamos a desarrollar las competencias en el uso del lenguaje y la interacción con las personas de su entorno. En los años precedentes, la concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje orientaba toda actividad educativa. Este marco teórico nos convidaba a pensar en la acción docente y la iniciativa del alumno como coprotagonista de la adquisición de los aprendizajes. La interacción entre ambos se movía en una zona de desarrollo próximo en el que el más experto cede parcelas de responsabilidad y control en la medida en que el aprendiz se va haciendo más competente. Actualmente, el foco de la atención en el escenario educativo está centrado en el desarrollo de las competencias como norte que guía la redefinición de objetivos, metodología y actividades que tienen lugar en el contexto escolar. No obstante, cuando se definen las competencias como “la capacidad de poner en práctica de manera integrada las habilidades y actitudes aprendidas” (Relació de competències bàsiques. Generalitat de Catalunya, 2003), no podemos menos que celebrar la continuidad conceptual con la concepción constructivista y que esta nueva mirada ayude a centrar las actuaciones educativas en el desarrollo de las competencias de la persona.

La variable contexto escolar también implica que la intervención logopédica no se puede entender sólo como una iniciativa que lleva a cabo un profesional de manera individualizada, sino que también forma parte del conjunto de influencias educativas que tienen lugar en el aula y en el centro educativo. En este sentido, la intervención se entiende como “tomar parte” en el proceso de ayuda al aprendizaje de los alumnos. Las propuestas de intervención logopédica llamadas naturalistas (Lowenthal, 1995; varios autores, 1999) han supuesto un punto de inflexión al considerar que los enseñantes son interlocutores y participantes privilegiados en el proceso del desarrollo y aprendizaje lingüísticos. Estas teorías nos aportan procedimientos de intervención indirecta o mediada (Del Rio, 2006; Del Rio y

Torrent, 2006), orientados a mejorar las habilidades interactivas de los maestros de modo que ayuden a los niños con dificultades durante sus intercambios cotidianos. De modo similar, los principios de la escuela inclusiva inducen a la reflexión sobre la mejor manera de satisfacer las necesidades de los alumnos con dificultades de lenguaje (Castejón y España, 2004) desde el sistema escolar.

La parcela o cuota de responsabilidad de cada profesional y la coordinación con los diversos sistemas y/o profesionales que intervienen en el proceso educativo de cada alumno son temas que habría que desarrollar con amplitud en otro momento. En este trabajo nos referiremos a la importancia de garantizar tal coordinación como medida indispensable para que el asesoramiento sea eficaz.

Tomando como puntos de referencia la intervención en el contexto educativo, debemos considerar también con una mirada reflexiva que las necesidades educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje son numerosas y diversas. No será igual atender a las necesidades derivadas de un trastorno grave del desarrollo que las que surgen cuando el alumno simplemente no habla la lengua de la escuela. Por esta razón, las administraciones también han puesto en marcha diversas iniciativas en forma de servicios educativos y/o figuras profesionales de apoyo para dar respuesta a estas necesidades diferentes (Fernández y Acosta, 2007). La creación de distintos recursos y figuras profesionales para atender necesidades cada vez más diversificadas ha dado lugar a que estos equipos de apoyo se definan según funciones y perfiles profesionales diferenciados atendiendo a las características que dan origen a la necesidad de atención y dejando, tal vez, en segundo término los aspectos comunes, como el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística.

Para poder discutir estos temas con mayor precisión y especificidad, tomaremos como ejemplo la situación de un territorio concreto, la Comunidad Autónoma de Cataluña donde, desde hace más de dos décadas, se crearon los CREDA (Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditiu) con la finalidad de atender al alumnado con dificultades en la adquisición del lenguaje derivadas de la pérdida auditiva o del trastorno de lenguaje. Avanzando en el tiempo y en la diversificación y el incremento de necesidades

educativas, se crean los ELIC (Equips d'assessorament en Llengua Interculturalitat i Cohesió social), que contemplan, entre sus funciones, el asesoramiento a los centros en relación con los aspectos lingüísticos, interculturales y de cohesión social. En esta misma línea podemos definir la función de las aulas de acogida o de los profesionales MALL (Mestres d'Audició i Llenguatge), cuyos objetivos incluyen ayudar al alumnado a usar el lenguaje con una finalidad comunicativa y como instrumento de integración social.

Si miramos esta situación desde la perspectiva del marco competencial y asumimos que en todos los casos se persigue el objetivo de integrar los aprendizajes y habilidades que permitan una mayor competencia en la comunicación y en el uso del lenguaje, hallaremos numerosos puntos en común que permitirán rentabilizar los saberes y experiencia que cada servicio educativo ha atesorado a través del ejercicio de sus funciones y permitirán una atención integrada a los centros basada en el desarrollo de las competencias más que en los aspectos que generan dificultades comunicativas.

La intervención a partir del asesoramiento

En este artículo pretendemos ampliar el horizonte de la intervención en las dificultades del lenguaje, planteando el asesoramiento como una modalidad de intervenir. Ampliar el radio de acción de una práctica logopédica otrora circunscrita a la atención directa *face to face* ha sido empeño de los trabajos de diversos autores. Así, por ejemplo, los trabajos de Acosta (2003, 2008) reflejan los esfuerzos invertidos en integrar la atención logopédica en el marco curricular del centro de manera que se conjuguen el desarrollo del lenguaje con el de los aprendizajes en el marco escolar. Desde este punto de vista, no se entiende la intervención logopédica en el centro sin tener en cuenta los procesos de aprendizaje. Por otra parte, el centro se beneficia de los conocimientos y estrategias interactivas que aporta la logopedia y que son determinantes en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Nosotros mismos (Sánchez-Cano, Cabra, Comallonga, Escudé, Font, Foré y cols., 2009) ilustramos el trabajo de los compañeros que desde un CREDA intentan dinamizar el uso de la lengua oral en el aula a través de actividades como la conversación en pequeños grupos.

Los intentos de potenciar el trabajo de la lengua oral en el aula, crear talleres, rincones, espacios, grupos pequeños de conversación, etc., no cuestionan de ninguna manera que no se deba intervenir de manera específica en las dificultades de algunos alumnos. Las dicotomías, dentro o fuera del aula, emplazamientos específicos frente a emplazamientos ordinarios, intervención individualizada frente a atención de grupo, etc., que tantas energías han consumido en otros momentos, no dejan de ser superfluas. Las características evolutivas de cada alumno, las dificultades que presenta, los aspectos del lenguaje que haya que trabajar, las disponibilidades del aula o del centro, etc., deben tenerse presentes en la toma de decisiones y en la organización de los recursos, sin perder de vista que la oferta del sistema educativo público no siempre puede suplir la totalidad de las necesidades de atención logopédica de todos los alumnos con dificultades para comunicarse o hablar.

Una mirada a la situación actual

El uso del lenguaje en las aulas presenta en la actualidad algunas características especiales producidas por diversos factores. Es cierto que la necesidad de gestionar la situación plurilingüe que se vive en numerosos centros ha consumido muchos recursos e introducido novedades importantes en la comunicación dentro del aula. Pero al margen de cuál sea su lengua familiar, se constata que una buena porción del alumnado muestra déficit en el uso de las funciones comunicativas más sencillas, como regular el comportamiento, expresar necesidades, establecer contacto con las personas del entorno, preguntar, saludar, pedir un objeto, responder al interlocutor, incluso entender —a veces— las más sencillas instrucciones de funcionamiento en el aula. No hay que olvidar tampoco los retrasos en el desarrollo fonológico que confieren una pronunciación con frecuencia ininteligible hasta edades preocupantes o importantes retrasos en los hábitos que influyen en la respiración adecuada, masticación y deglución, etc.

De la misma manera, podrían ampliarse las competencias comunicativas y lingüísticas de los maestros a fin de dar respuesta a las nuevas situaciones mencionadas. Mediante prácticas reflexivas, por ejemplo, sería importante que los maestros fueran conscientes de la relevancia de acompañar a los alumnos de manera verbalmente más precisa en el descubrimiento del entorno, en la denominación de los estímulos con los que se relacionan a diario y de las acciones que se llevan a cabo o en el establecimiento de vínculos de significado entre los diferentes aprendizajes, etc. El desarrollo de la comunicación y el lenguaje comienza en el seno de la familia y continúa a partir de la entrada en la escuela; ambos entornos, familiar y escolar, suman sus influencias para ayudar al alumno a crecer lingüísticamente. No obstante, a veces, los propios centros pueden asesorar a los padres para ayudarlos a descubrir las inmensas posibilidades de estimulación que entrañan las interacciones cotidianas y animar y ejemplificar para que se hagan efectivas.

Por otra parte, la tendencia al trabajo de “ficha” sigue siendo demasiado frecuente en muchas aulas de educación infantil y, ante la realidad de hallarse con un buen número de alumnos que no hablan, que lo hacen con dificultades o con una pronunciación difícil de entender, se piensa en la atención logopédica buscando la estimulación de lenguaje que no tienen en otros ámbitos. A veces, la demanda de atención logopédica es un grito de auxilio —perfectamente comprensible— ante una realidad que agobia.

En nuestra zona la atribución de estos recursos educativos —la atención de un logopeda— sigue un proceso de análisis en el que se aplican unos criterios determinados en el *Marc d'actuació dels CREDA* (1999) que ayudan a decidir qué alumnos recibirán atención logopédica y qué otros presentan dificultades que debe atenderlas el propio centro. El desfase entre “demanda y oferta” —permitaseme esta licencia— lleva a que un buen número de alumnos, considerados acreedores de este tipo de atención, no dispongan de ella. Por otra parte, aunque necesitaríamos extendernos más y matizar esta afirmación, consideramos que no todas las dificultades de lenguaje deben pasar necesariamente por una atención logopédica directa. Entonces, ¿qué medidas o recursos proponemos para atender a los alumnos que

tienen dificultades de comunicación y lenguaje, sean o no acreedores de atención logopédica?

Antes de intentar responder a esta cuestión, nos gustaría introducir el concepto de “diferencia” para romper el binomio entre trastorno y retraso que se ha ido manejando tradicionalmente para discernir entre las dificultades de lenguaje. La American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) distingue entre retraso, trastorno y “diferencia”, que define como una variante del sistema lingüístico utilizada por grupos o individuos que refleja y está determinada por compartir factores regionales, sociales, culturales o étnicos. Esta variación no puede atribuirse, en modo alguno, a un trastorno de lenguaje. En nuestros centros no se pueden considerar como trastorno de lenguaje las diferencias formales que se apartan del lenguaje normativo derivadas, por ejemplo, del código lingüístico familiar o de determinados grupos sociales las variantes del español según las diferentes procedencias, etc. Esto no implica que no se necesite un trabajo específico sobre las habilidades expresivas, el desarrollo de la fonología, el dominio del léxico, las implicaciones semánticas en la lengua vehicular de los aprendizajes, etc.

Asimismo, tampoco se pueden considerar como trastorno de lenguaje las diferentes dificultades que provienen del desconocimiento de la lengua del país de acogida, en el caso del alumnado inmigrante de incorporación tardía. La ASHA (2000) considera que hacen falta, al menos, 2 años de contacto sistemático con la lengua del país para que se pueda hablar de un aprovechamiento adecuado de la lengua vehicular del centro. De hecho, recomienda no iniciar actuaciones de terapia del lenguaje en un período anterior al señalado.

A partir de estas reflexiones a continuación podremos plantear la pregunta ¿qué se puede ofrecer desde el sistema escolar a los alumnos con dificultades de lenguaje, sean o no acreedores de atención logopédica específica? La respuesta no es única ni sencilla, pero a continuación esbozamos algunas ideas sobre cómo potenciar el desarrollo de la lengua oral en el aula, como ya hemos propuesto en algunos trabajos anteriores (Sánchez-Cano, 2001), abriendo espacios de asesoramiento para potenciar el papel del profesor.

Una experiencia: el asesoramiento respecto a las dificultades de lenguaje desde el CREDA

En nuestro trabajo, lejos de entender el hecho de asesorar desde una perspectiva unidireccional, lo entendemos como un acompañamiento realizado desde la proximidad entre dos profesionales que comparten un objetivo común: contribuir al desarrollo lingüístico del alumnado, en el que ambos aportan saberes y actuaciones específicas en función del papel que desempeñan en el entorno escolar. Si por parte del asesor se proponen estrategias y maneras de abordar las dificultades de lenguaje, por parte del asesorado se aporta el conocimiento del alumno en los diversos momentos de la jornada escolar, amén de las relaciones que mantiene con los compañeros de clase, los temas que lo motivan, los aprendizajes curriculares que se llevan a cabo, etc. A partir de las aportaciones de los diferentes profesionales, se pueden tomar las decisiones adecuadas sobre los cambios que conviene introducir, las mejoras que cabe esperar y los criterios con los que se puede evaluar.

Por otra parte, el asesoramiento que hemos llevado a cabo no está orientado a indicar materiales o ejercicios con los que el docente pueda hacer el papel de logopeda y suplir así la escasez de estos profesionales. Se trata más bien de descubrir, ilustrar y ejemplificar cómo se pueden aprovechar las interacciones cotidianas, con la finalidad de que se conviertan en situaciones que potencien el desarrollo del lenguaje. ¿Cómo conseguirlo? Vamos a describir una experiencia que, si bien no resuelve todas y cada una de las posibles situaciones, ofrece unos resultados generales esperanzadores.

Desde hace cuatro cursos realizamos en nuestra zona de CREDA un asesoramiento dirigido al alumnado con dificultades lingüísticas que, por diversas causas, no recibe atención logopédica específica. El asesoramiento ha tenido como objetivo dar apoyo al profesorado con la finalidad de plantear conjuntamente si podemos potenciar, en el contexto del aula o en los espacios de un ciclo o etapa educativos, las actividades y estrategias que enriquecen las interacciones lingüísticas entre docente y alumno y de los alumnos entre sí y que contribuyen, de manera decisiva, al desarrollo del lenguaje (Del Rio y Torrens, 2006).

En cuanto al procedimiento llevado a cabo, hemos pensado que el asesoramiento tenía que realizarse con la participación del equipo de asesoramiento psicopedagógico (EAP). Se intenta ir al centro el mismo día que el profesional del equipo psicopedagógico asiste, ya que tal día la escuela ya cuenta con espacios y horarios para las oportunas reuniones entre los profesionales. Por otra parte, la realización conjunta del asesoramiento, además de reforzar la actuación coordinada, garantiza que haya una continuidad de los acuerdos que se tomen en la sesión de trabajo y que se puedan llevar a la práctica las propuestas comentadas.

Para el asesoramiento se dispone de la información previa que los maestros han facilitado en la hoja de demanda y la actualización de la información que se lleva a cabo en la conversación con el profesional del EAP y los profesionales del centro. A pesar de estas actuaciones, con frecuencia es necesario hacer una observación *in situ* del alumno, ya sea en situación de trabajo en grupo pequeño, con la maestra de apoyo o en el contexto del aula. El objetivo de esta observación es actualizar los conocimientos sobre el lenguaje del alumno el mismo día que se hace el asesoramiento y, no menos importante, el tipo de interacción que mantiene en estas actividades y el rol del maestro y compañeros.

¿Quién participa en la sesión de asesoramiento? Además de los profesionales del EAP y del CREDA, se cuenta con la presencia de los profesionales que más directamente se relacionan con los alumnos que son objeto del asesoramiento. No puede faltar nunca el maestro tutor o maestra tutora, que son el eje de las diversas intervenciones que se tengan que llevar a cabo con un alumno en concreto. Además, se pide la participación de otros profesionales que llevan a cabo actuaciones sistemáticas con estos alumnos, como pueden ser los profesionales de apoyo.

De esta manera, el asesoramiento se convierte en una sesión de trabajo con la participación de los psicopedagogos de CREDA y del EAP, como profesionales de los servicios educativos y los diferentes profesionales docentes del centro que están más directamente implicados en la situación de trabajo que se plantea. En esta sesión se estudian los recur-

sos, estrategias y/o actividades que se pueden poner en práctica, así como los criterios de evaluación.

Durante los primeros tres cursos, el asesoramiento a los centros lo ha llevado a cabo el psicopedagogo del CREDA. En el último curso, se ha pensado que era necesario ampliar la experiencia y que una logopeda de cada zona pudiera dedicar una parte de su horario, normalmente una mañana por semana, al asesoramiento de los casos de cada subzona. Al mismo tiempo, se ha constituido un grupo de trabajo formado por los profesionales que llevaban a cabo el asesoramiento con la finalidad de compartir estrategias, analizar casos y compartir los procedimientos de incidencia en los diversos centros.

Resultados y valoración de la experiencia

A continuación se exponen los principales resultados de los cuatro cursos de asesoramiento a las escuelas y las valoraciones correspondientes.

En los centros se considera que se ha recibido atención logopédica de otro nivel. Se descarta la consideración de que el único apoyo es tener atención logopédica individual o no tenerla; como mínimo, se ha creado un espacio en el que se sienten escuchados, pueden hablar de las preocupaciones que tienen con los alumnos con dificultades de lenguaje y se habla de las posibilidades realistas de intervenir a partir de los recursos del propio centro.

Se ha incrementado la posibilidad de implicación de los profesionales del centro que tienen alumnos con dificultades de lenguaje en las actuaciones necesarias para ayudarlos a desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas. Es enormemente positivo romper la tendencia a delegar responsabilidades y pensar que si no actúa directamente un especialista en logopedia ya no se hace nada.

Se comparte una visión sobre las dificultades comunicativas y lingüísticas del alumnado. A veces, la demanda de atención puede deberse a sobredimensionar las dificultades que presenta. Otras veces, se trata de situar el objeto de la preocupación en un nivel evolutivo concreto. Entonces, cuando después de una observación se concretan las dificultades en diferentes aspectos de comunicación, lengua y habla, y se profundiza en cada uno de ellos, es más fácil hallar puntos en común para enfocar las tareas que se pueden llevar a cabo en el aula.

Se trabaja con la idea de que, con independencia de la intervención logopédica, en el aula también se pueden llevar a cabo actividades que redundan en beneficio de los alumnos con dificultades. No todo el trabajo se reduce a tener logopeda o no tenerlo y aún menos al planteamiento reduccionista que se ha perdido un año por no disponer de atención logopédica.

El hecho de realizar el asesoramiento conjuntamente con el EAP visualiza una actuación conjunta en relación con el centro y ayuda a compartir entre los diferentes profesionales un mismo concepto, con los matices que se deban hacer, de la situación educativa de estos alumnos.

Además de las estrategias que se plantearon en relación con casos concretos, frecuentemente hubo que plantearse cómo generalizar propuestas más amplias de estimulación de la lengua oral en el aula como, por ejemplo, crear talleres o espacios de estimulación de la lengua, organizar gru-

pos pequeños de conversación, dinamizar la activación verbal de los conocimientos previos de un nuevo tema que hay que comenzar, etc.

Cuando los asesoramientos se han realizado durante los primeros meses del curso, se han podido replantear las funciones y la incidencia de los profesionales de apoyo y priorizar áreas de atención que, tal vez, pudieran haber quedado ignoradas.

En la zona de influencia de nuestro CREDA, se ha constatado que, a lo largo de los cursos que se ha llevado a cabo esta modalidad de intervención a través del asesoramiento, se han incrementado las iniciativas de estimulación de la lengua oral en las aulas en diversas formas como, por ejemplo, la creación de pequeños grupos de conversación, talleres de expresión oral y otras actividades similares.

Consideraciones y propuestas finales

Aunque a lo largo del texto se han dejado entrever algunas de las siguientes consideraciones, a modo de resumen deseamos constatar que:

- Es urgente un replanteamiento del trabajo de la lengua oral en el aula, en que se prioricen las competencias comunicativas de maestros y alumnos. Este replanteamiento tiene que ir más allá de una declaración de intenciones y debe concretarse en la incorporación de la oralidad como metodología de trabajo, no como un extra.
- Es necesario revalorizar el papel del docente como interlocutor competente que escucha, retorna una información ajustada, aplica estrategias lingüísticas en sus intervenciones, potencia actividades de expresión oral, responde de manera contingente a las necesidades del alumnado, etc.
- La función de interlocutor competente se puede potenciar desde actividades de formación internas o externas al centro y del asesoramiento.
- El ejercicio de esta función debe complementarse con los apoyos profesionales necesarios a fin de llegar a las necesidades derivadas de las diferentes dificultades y diferentes grados de trastorno de los alumnos.
- Es necesario plantear una actuación coordinada de los distintos profesionales y servicios que tienen, entre sus funciones específicas, el objetivo de mejorar las competencias comunicativas y lingüísticas del alumnado. Esta actuación puede surgir, como siempre, por parte de la iniciativa de los profesionales implicados en el tema. No obstante, sería de gran ayuda una implicación de carácter institucional.
- También hay que pensar, de manera decidida, en ampliar el ámbito de la intervención de los servicios educativos de logopedia para incorporar el asesoramiento a profesionales y no limitarse, casi en exclusiva, a intervenir de manera individual con el alumno.
- Por la misma razón, proponemos que se amplíen las modalidades de atención de forma que se permita el agrupamiento de alumnos que tienen necesidades lingüísticas semejantes en cuanto a complejidad de lenguaje, y pensar en intervenciones que combinen la atención individual con otras modalidades de atención compartidas con otros alumnos del centro.

- Sólo un profundo estudio que determinara las características actuales del uso del lenguaje en las aulas, tanto por parte de profesores como de alumnos, así como las causas de las que deriva la situación actual, permitiría hallar las directrices y las orientaciones necesarias para planificar y distribuir los recursos educativos de logopedia de manera justa y, a la vez, ajustada a la situación actual.

Bibliografía

- Acosta, V. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica.
- Acosta, V.M. (2008). La intervención en niños con dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 203-206.
- ASHA (2000). *Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School-Based Speech-Language Pathologist*.
- Castejón, L.A. y España, Y. (2004). La colaboración logopédica: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 67-80.
- Del Rio, M.J. (2006). Consideraciones sobre el uso de los procedimientos naturalistas para la intervención logopédica. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 3, 139-145
- Del Rio, M.J. y Torrens, V. (2006). *Lenguaje y comunicación en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pearson Educación.
- Fernández, C. y Acosta V. (2007). Un estudio cualitativo sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, 126-139
- Generalitat de Catalunya (1999). *Marc d'actuació dels CREDA: Criteris i objectius d'intervenció*.
- Generalitat de Catalunya (2003). *Relació de competències bàsiques*.
- Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic*, 31, 14-18
- Sánchez-Cano, M. (2001). *Aprendiendo a hablar con ayuda*. Lleida: Milenio.
- Sánchez-Cano, M, Cabra, C., Comallonga, L., Escudé, N., Font, E., Foré, N., y cols. (2009). *La conversación en grupos pequeños en el aula*. Barcelona: Graó.
- Tema Monográfico (1999). *El desenvolupament del llenguatge i l'enfocament de la intervenció naturalista*. Suports, Vol.3, Núm. 1. Vic: EUMO