

# El «lenguaje integrado» y la educación especial: las dos caras de una misma moneda

Pilar Lacasa



Rx

*¿Hasta que punto los principios que se esconden tras la filosofía del lenguaje integrado resultan válidos cuando se trabaja con niños que muestran necesidades educativas especiales?; ¿acaso en estas situaciones no es necesaria una enseñanza explícita por parte del profesor, algo que casi siempre se trata de evitar desde el enfoque del lenguaje integrado?; ¿pueden esos niños llegar a tomar parte activa e incluso a controlar su propio proceso de aprendizaje? Esta y otras cuestiones son el punto de partida de este artículo.*

---

Raquel es una niña de seis años que presenta graves alteraciones del lenguaje oral. Los primeros dos años la niña, en opinión de la madre, mostró un desarrollo normal. A esa edad, coincidiendo con el nacimiento de un nuevo hermano, Raquel empezó a asistir a una guardería. Los conflictos, siempre en opinión de la madre, comenzaron entonces. La niña manifestaba un comportamiento hiperactivo, no podía relacionarse con los demás y apenas se expresaba. Durante casi todo el curso asistió a la escuela infantil hasta que la situación llegó a ser casi insostenible. La profesora no podía ocuparse de ella, la niña fue enviada al terapeuta y no se observaron trastornos neurológicos de gravedad, sin embargo la niña tenía enormes problemas de expresión. En un momento llegó, incluso, a ser diagnosticada como autista. Los padres insisten en que existe con ella un cierto nivel de comunicación. Raquel les comprende y sigue las instrucciones más elementales de la vida cotidiana. En un momento dado comenzó a asistir a una escuela de educación especial en la que muchos niños manifiestan trastornos de autismo y gran parte de ellos importantes carencias lingüísticas. Es evidente que *sus problemas tienen gran relación con la construcción de su universo simbólico* y es allí donde las intervenciones del terapeuta habrán de orientarse sin duda. ¿Pero cómo introducir a Raquel en ese universo?, ¿hasta qué punto una aproximación basada en la filosofía del lenguaje integrado? Puede ser útil, sobre todo, si tenemos en cuenta que el punto de partida de este

enfoque parte de la inmersión completa del niño en el ámbito del lenguaje natural y, en este caso, Raquel apenas puede utilizarlo y difícilmente comprenderlo?

Hemos de reconocer, sin embargo, que no siempre los problemas de los niños que el profesor encuentra en su clase suponen trastornos tan profundos como el de Raquel. Podemos fijarnos por un momento en el caso de José, un niño de siete años y que está matriculado en segundo curso de E.G.B. Procede de un medio social desfavorecido en el que la presencia de actividades relacionadas con el mundo impreso es muy escaso. Los padres saben leer y escribir pero apenas ponen en práctica estas habilidades, salvo con un uso exclusivamente funcional, es decir, cuando han de firmar algún impreso oficial, leer las ofertas del comercio más próximo o consultar, incluso en las cuñas de la T.V., los resultados de la quiniela. El niño no muestra ningún interés en las actividades relacionadas con el lenguaje y se expresa con dificultad, incluso oralmente. Las tareas de lecto-escritura, como por ejemplo leer en ocasiones su libro de fichas o reproducir algunas de las frases que allí aparecen, son para él excesivamente complicadas.

En suma, las dificultades lingüísticas, quizás las que más interesan cuando nos acercamos a las propuestas del «lenguaje integrado» para la educación especial, pueden secuenciarse desde los más ligeros problemas del habla o dificultades en las tareas de lecto-escritura, hasta los profundos trastornos del lenguaje. La cuestión que ahora abordaremos se refiere a la utilidad de los planteamientos relacionados con la filosofía del lenguaje integrado en el marco de la educación especial.

Recordemos que una de las tareas más importantes al trabajar con Raquel era la necesidad de introducirla en un universo simbólico. Por ejemplo, será necesario que traspase la frontera de la representación y que comprenda que podemos referirnos a las cosas que nos rodean mediante «nombres» o, en su caso, mediante signos. Si continuamos con el ejemplo es interesante saber que los padres de Raquel se han encontrado ante un «conflicto»: mientras que el terapeuta busca que la niña exprese la palabras o sea capaz de «imitar los signos» con relativa perfección, su profesor de apoyo piensa que es preferible que la niña vaya estando inmersa progresivamente en un universo simbólico y, por ello, no es necesario que «aprenda sólo unos pocos signos a la perfección» sino que vaya adquiriendo una pluralidad de ellos y que, incluso progresivamente, intente combinarlos pero, sobre todo, que los utilice incluso en su vida cotidiana. El profesor no tiene ningún inconveniente en que la madre de Raquel asista en ocasiones a las clases y conozca el «mundo» en el que la niña va siendo introducida, de ese modo será capaz de compartir el programa de su profesor. Lo que ahora me interesa resaltar es que quizás el profesor de apoyo se acerca más a la filosofía del lenguaje integrado que el terapeuta y ello porque, en primer lugar, se aproxima al lenguaje como una *forma de comunicación* en la que Raquel, con todas sus limitaciones puede moverse, y, además, porque pretende que sus proceso de comunicación sean, ante todo, *funcionales*.

El caso de José podría abordarse también desde esa perspectiva. Lo que interesará al profesor que adopte el enfoque del lenguaje integrado será que, además de mostrar un interés mayor por el medio impreso, el niño vaya considerándose a sí mismo alguien capaz de manejarlo de un modo similar a sus compañeros. En este caso, insistir en los aspectos funcionales de la lengua sera también lo que interesa a su profesor.

No cabe duda de que, si tenemos en cuenta lo anterior, también la filosofía del lenguaje integrado podría ser válida cuando nos acercamos a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños que muestran dificultades en el uso del lenguaje en sus mas variadas manifestaciones. Las cosas, sin embargo, no son tan sencillas. En términos generales puede afirmarse que la experiencia muestra cómo, en ocasiones, no es suficiente con una inmersión en el lenguaje natural. Más concreta-

mente, resulta difícil entender que los niños puedan aprender a leer y escribir simplemente con un contacto con el medio impreso. A veces, y sobre todo cuando los niños muestran necesidades especiales, precisan una enseñanza explícita. Además, la intervención del profesor habrá de ser más profunda cuando mayor sea la gravedad de los trastornos. En las páginas que siguen revisaré lo que pueden considerarse «los pros y los contra» de esta alternativa.

## LENGUAJE INTEGRADO Y EDUCACIÓN ESPECIAL

No cabe duda de que la perspectiva educativa del lenguaje integrado se orienta ante todo a niños que, al menos a primera vista, no muestran problemas específicos en su desarrollo.

«El lenguaje integrado propone un modelo centrado en la «posesión de determinadas destrezas» más que en la carencia de ellas por parte de los niños, incluyendo aquellos que tienen problemas o diferencias de lenguaje. Teniendo en cuenta que la lectura y la escritura se consideran sistemas lingüísticos se asume que muchos niños, si pueden hablar, pueden aprender a leer y a escribir cuando sus interacciones con el lenguaje escrito son comprensibles, significativas y propositivas» (Westby, 1990, p. 229).

Existen algunos presupuestos aceptados desde este enfoque, relacionados con el uso que los niños hacen del lenguaje, que justificarían la introducción del modelo que propone el lenguaje integrado en el contexto de la educación de los niños con necesidades especiales: (Newman, 1985): a) cualquier niño que se expresa mediante un determinado lenguaje espera que éste sea *significativo* en el contexto inmediato de la interacción social; b) los niños *utilizan el conocimiento* que poseen para afrontar las situaciones nuevas, ello produce la presencia de generalizaciones; por ejemplo, cuando intentan expresar un concepto emergente harán un sobre-uso de otros que ya conocen; c) los niños *se arriesgan* en el uso del lenguaje, ello es el origen de que utilicen un lenguaje peculiar que los adultos, en muchas ocasiones, tratan de imitar en un intento de aproximarse al niño; d) los niños *van modificando* su nivel de conocimiento del lenguaje en función de lo que emiten y escuchan. Es evidente que cada uno de estos aspectos tendrá un importante papel en la actividad de maestro.

Pero junto a estos principios se aceptan otros, más próximos al contexto del aula, desde los que en opinión de algunos autores es difícil explicar las ventajas de aplicar el enfoque del lenguaje integrado a la educación especial. Mather (1992) señala que *uno de los aspectos más conflictivos es la idea de que los niños aprenden las reglas del lenguaje sin que se les de para ello una instrucción explícita*. Por ejemplo, el maestro dará instrucciones específicas ante problemas concretos a los que el niño se enfrenta y que de una u otra manera se harán presentes, pero no se anticipará a ellos. La cuestión fundamental es la siguiente: ¿pueden los niños con dificultades especiales aprender a leer y escribir de esta manera? Se ha sugerido que los niños con mayores dificultades, por ejemplo niños de clases desfavorecidas, inmigrantes con problemas de lenguaje o niños con dificultades especiales no aprenderán desde la perspectiva del lenguaje integrado, ya que necesitan una *instrucción explícita*.

Pero realmente, ¿cuáles son las peculiaridades del lenguaje integrado cuando el objetivo es trabajar con niños que manifiestan necesidades educativas especiales?

«Básicamente la estructura del programa de aprendizaje es la misma para niños con nivel medio de aprendizaje y con aquellos que manifiestan dificultades. Sin embargo, los niños con necesidades especiales requieren un mayor apoyo por parte de los maestros y deberían recibir mayores demostraciones de los usos del lenguaje oral y escrito. Los niños con difi-

cultades de aprendizaje requieren instrucción específica en relación con el desarrollo de sus habilidades cuando leen y escriben» (Lerner, Cousin, & Richeck, 1992, p. 228)

Pero, en cualquier caso, no podemos negar que el enfoque del lenguaje integrado responde a una determinada manera de comprender la educación de los niños con dificultades de aprendizaje. En este contexto Salvage y Brazee (1991) se refieren a *dos tipos de paradigmas*. El primero tiene sus raíces en el campo de la *medicina*. Desde él se considera que los estudiantes carecen de determinadas habilidades. El educador diagnostica la deficiencia, que está en el individuo y prescribe una terapia adecuada con el fin de apoyarle en aquellos aspectos en los que necesita mayor ayuda. Se asume que algo «funciona mal» en sus habilidades para procesar la información, para comunicarse con los demás, etc. y por ello es preciso aproximarle a las destrezas relacionadas con la lecto-escritura utilizando estrategias que tal vez no sean necesarias cuando los niños manifiestan un desarrollo sin problemas lingüísticos. En último extremo el educador es un experto en «conocimientos especiales», alguien que trata de corregir algo que los padres y el niño no llegan a entender porque sólo el educador será capaz de comprender el proceso de aprendizaje del estudiante.

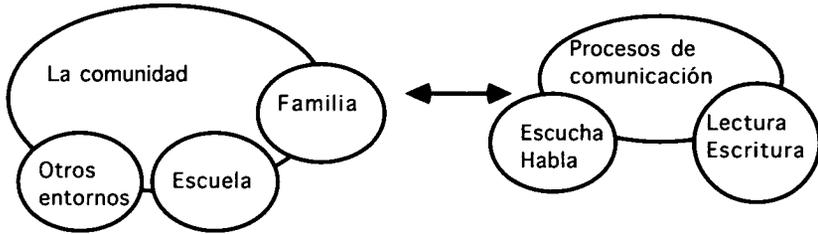
Pero muchos educadores no están de acuerdo con este modelo y buscan comprender al niño que tiene problemas no sólo poniendo el acento en sus dificultades sino señalando la necesidad de analizar éstos en un marco más amplio, dentro del *entorno en el que el niño se desenvuelve*. Será necesario reestructurar el sistema educativo de estos niños de forma que puedan ser educados junto a otros niños, sin ser segregados por su dificultad. Se pondrá el acento, por otra parte, en su proceso de desarrollo. El niño no es visto como deficiente, sino como alguien que se desarrolla a través de un continuo. No se pretende tanto prescribir como utilizar sus errores para, a partir de ellos, ofrecerle una ayuda significativa. Más que intentar descubrir deficiencias, se trata de ver lo que el niño ya sabe sobre el texto impreso, el uso del lenguaje, la estrategias de lecto-escritura y las convenciones del lenguaje escrito. El educador es un observador que se interesa por sus creencias, actitudes, autoconcepto, etc. Hay que señalar, además, que se trata de favorecer la autonomía del niño de forma que llegue a controlar progresivamente su propio proceso de aprendizaje. Los niños aprenden a tomar decisiones y no se les da un programa completamente hecho, por ello han de llegar a seleccionar sus materiales de lectura y a responder a ellos desde su propia perspectiva. La clase es una comunidad en la que el maestro participa del aprendizaje de los niños y éstos lo comparten con sus compañeros.

No pretendo ahora exigir al lector que opte por uno u otro enfoque, sino, simplemente, sugerir algunos de los aspectos que pueden resultar útiles al educador que tiene en su aula algunos niños con dificultades de aprendizaje relacionados con la lecto-escritura y, posteriormente, señalar algunas de las críticas que se han hecho al enfoque del lenguaje integrado en este contexto.

## ¿QUÉ APORTA LA PERSPECTIVA DEL LENGUAJE INTEGRADO?

Diferentes autores (por ejemplo, Chaney, 1990; Lerner, *et al.*, 1992; Zucker, 1993) aluden explícitamente a las principales aportaciones del movimiento cuando se trata de ayudar al niño de educación especial. La figura 1 nos ayudara a comprenderlo, en ella se observa que el proceso de aprendizaje del niño no puede aislarse de su entorno ni del contexto comunicativo en el que se produce

FIGURA 1  
*El lenguaje integrado y la educación especial*



### Buscar auténticas situaciones de comunicación

La función comunicativa del lenguaje oral ocupa un lugar fundamental de forma que se considera que el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lecto-escritura responden a necesidades personales y sociales de comunicación a través del medio impreso. Cuando se adopta la perspectiva del lenguaje integrado todos los niños participan de auténticas experiencias de comunicación. Aunque estos niños muestran gran necesidad de leer y escribir, a menudo su instrucción escolar les ofrece pocas expectativas en los campos. Suelen emplear gran cantidad de tiempo rellenando libros de ejercicios o lecciones escolares.

En ese contexto comunicativo los niños con dificultades de aprendizaje aprenden a concentrarse en las funciones del lenguaje. Se trata de evitar que se sientan frustrados por problemas que se relacionan exclusivamente con su forma. A través de su participación activa en situaciones de comunicación llegan a comprender «la forma del lenguaje»

### La lecto-escritura y el entorno

Frente a los métodos más habituales de educación especial que se fijan únicamente en el niño, el lenguaje integrado pone el acento en los aspectos del entorno más directamente relacionados con las habilidades lingüísticas. El niño problema es considerado en un entorno que va más allá de él mismo, un contexto social en el que su trabajo va a adquirir sentido. Tanto sus éxitos como sus fracasos les sirven para llegar a ser personas que utilizan el lenguaje con más eficacia en situaciones que van más allá de la escuela.

La lectura y la escritura son actividades que pueden practicarse fuera del aula y se valoran especialmente las relaciones de los niños con los adultos, no sólo con el maestro. Por ejemplo, cuando los padres leen libros con sus hijos pequeños les ayudan a conocer distintos aspectos del medio impreso, por ejemplo, como sujetar el libro, las diferencias entre textos y dibujos, etc. Es decir, tienen en cuenta muchos aspectos que, de otro modo, pasarían desapercibidos.

### La enseñanza del lenguaje está integrada a través del currículum

La lengua es relevante en cada situación de clase y deja de ser simplemente un tema de estudio al que los estudiantes le dedican expresamente algunos momentos del día. Así, cada área temática se enseña con un doble objetivo: por una parte, los niños se comprometen en el uso del lenguaje, por otra, aprenden los más variados contenidos, por ejemplo, matemáticas, ciencias naturales, etc. Cada clase tiene una pequeña biblioteca, con los más variados materiales impresos, literarios o científicos; además, los niños se comprometen en diversas actividades de creación literaria, escribir periódicos, historias, poemas e, incluso, producir sus propios libros. Se desacon-

sejan los libros en los que el lenguaje infantil se fuerza al extremo de forma que se produce una super-simplificación.

En suma, se trata de que participen en múltiples experiencias de aprendizaje, lo que permite que éste sea significativo para los niños por más de un camino. Incluso una coordinación de los servicios de apoyo sustituye su fragmentación de esas experiencias.

### Se insiste en lo que el niño puede hacer

Esta perspectiva pone un acento especial en lo que los niños pueden hacer y trata de cambiar de cambiar el punto de vista que el que aprende tiene de sí mismo. Se trata de que el niño se vea a sí mismo como algo más que un aprendiz pasivo y dependiente. Se busca que llegue a ser consciente de que puede utilizar de manera eficaz la lectura y la escritura.

El aprendizaje, por otra parte, se analiza en el contexto del desarrollo y en el marco de un continuo a través del cual los niños pueden progresar. Se propone, además, un enfoque individualizado de enseñanza lo cual aumenta la probabilidad de que el estudiante tenga éxito, sobre todo los alumnos con dificultades que tienen problemas en seguir un esquema uniforme de enseñanza-aprendizaje, el mismo para todos los niños de la clase.

Hay que insistir también en que la filosofía del lenguaje integrado se mueva fuera de principios reduccionistas que ponen el acento en habilidades fragmentadas. Frente a ello se propone un acercamiento integrado al tema del aprendizaje.

### ¿Por qué se le ha criticado?

Pero no cabe duda que existen diversos aspectos en la filosofía del lenguaje integrado que resultan problemáticos cuando nos aproximamos desde este enfoque a la educación especial. Resumiremos los más significativos.

En primer lugar, *es difícil aceptar que el lenguaje oral y escrito son directamente comparables*. De esa idea se deriva la creencia de que los niños aprenden a leer y escribir de la misma manera que aprenden a hablar. Por ello, se considera innecesario centrarse explícita y sistemáticamente en la estructura de las palabras. Pero, ¿hasta qué punto aprender a leer y a hablar siguen caminos similares? En este contexto Liberman y Liberman (1990), señalan que sólo el lenguaje oral es universal, ya que todas las lenguas emplean estrategias fonémicas. Existe una especialización biológica que permite a los humanos producir el lenguaje oral con una cierta especialización, sin embargo el lenguaje escrito requiere adquirir un conocimiento fonológico y ciertas habilidades de procesamiento visuales y ortográficas. Ese conocimiento fonológico que los niños precisan para llegar a leer y escribir parece adquirirse de una forma menos natural que el lenguaje oral. Muchos niños lo alcanzan como consecuencia de su exposición natural al lenguaje, sin embargo otros no lo consiguen por sí mismos y necesitan el apoyo de una enseñanza directa.

En segundo lugar, por tanto, *no puede compartirse la idea de que determinadas habilidades, relacionadas con la lecto-escritura, no han de enseñarse directamente*. Entre ellas están, como hemos visto, el análisis fonético, las relaciones entre sonido y letras, el uso de las reglas relacionadas con la ortografía, etc. Podemos recordar que, de acuerdo con este enfoque (Goodman, 1985), en la lecto-escritura no existe una jerarquía de sub-habilidades ni tampoco una secuencia de acuerdo con la cual han de ser enseñadas. No es posible negar, en cualquier caso, que en ocasiones los programas desde los que se enseñan a los niños aspectos fonéticos no son quizás los más adecuados. Mather (1992) ha sido también muy explícito, en esta línea, en sus críticas al lenguaje integrado en el contexto de la educación especial:

«Para que la aproximación que aporta el «lenguaje integrado tenga éxito es necesario que los niños puedan retener las palabras que encuentran y desarrollar una comprensión de las relaciones estructurales entre el lenguaje oral y escrito ... el éxito en este método supone retención de las palabras y adquisición natural de las relaciones entre las letras y los sonidos. Este método asume que los niños poseen el concepto básico de existe una correspondencia entre la combinación de sonidos y la combinación de letras y que ciertas combinaciones de sonidos y/o símbolos llevan consigo un significado» (Mather, 1992, p. 90)

En suma, en enfoques que eluden la instrucción fónica, los niños de los primeros niveles educativos, en sus aproximaciones iniciales a la lecto-escritura, se fijan sobre todo en los índices visuales mas que en los auditivos para reconocer las palabras. Ello supondría una gran desventaja para los niños con dificultades debido a que será extremadamente difícil para ellos llegar a comprender los cambios en el vocabulario, es decir la aparición de palabras diferentes con el mismo significado o llegar a analizar palabras que no les resulten familiares.

En tercer lugar, quienes critican el lenguaje integrado aluden al hecho de que *fijarse en el lenguaje como un todo y, especialmente, en el significado, impide prestar atención a su estructura*. Recordemos que, siguiendo a Goodman (1985), esta perspectiva considera que fijarse en las unidades lingüísticas, sonidos, sílabas o palabras distrae la atención del que aprende de la función comunicativa. Esta idea está en conflicto con otras investigaciones, por ejemplo las relacionadas con los procesos de metacognición -facilitadores del aprendizaje- de acuerdo con las cuales los buenos lectores tendrían en cuenta tanto los aspectos formales como significativos del lenguaje. Por ejemplo, cuando no se comprende el significado de una frase, el lector puede fijarse en los aspectos formales para decidir si existe algún problema, etc. Todo ello significa que las habilidades para promover el conocimiento meta-lingüístico no tienen por qué ser independientes de la actividad significativa del aula.

Finalmente, los defensores del lenguaje integrado sugieren que la enseñanza inicial de la lectura debe basarse en estrategias contextuales (Shapiro, 1992). A los niños, en el entorno del lenguaje integrado se les enseña a utilizar las ilustraciones, el contexto y el conocimiento previo para descubrir o predecir una palabra, *lo impreso en sí mismo pierde importancia*. Aunque los buenos lectores tienen en cuenta el contexto, y responden a él más que a aspectos muy detallados de la información visual, las hipótesis del lenguaje integrado van en contra de muchas investigaciones. Los buenos lectores atienden a la palabra impresa para buscar información, aunque a la vez se fijen en el contexto. El hecho de que a los niños no se les oriente a fijarse en lo impreso por sí mismo puede hacerles perder una habilidad que realmente necesitarán: reconocer las palabras con rapidez. Además, fijarse sólo en el contexto puede hacer olvidar la presencia de nuevas palabras.

## ALGUNAS APLICACIONES PRÁCTICAS

Pero, podemos preguntarnos hasta qué punto el enfoque que aporta el lenguaje integrado es totalmente incompatible con otras aproximaciones a la educación especial, sobre todo con aquellas que orientan la atención del que aprende hacia habilidades específicas o con las que insisten en una enseñanza explícita de aquello que el niño necesita aprender. Chaney (1990) considera que no estamos ante enfoques plenamente opuestos:

«Si tenemos en cuenta lo que sugieren las investigaciones sobre la lectura no es posible ayudar sin tomar una aproximación integrada: una aproximación que acentúe la importancia de exposiciones tempranas a la lecto-escritura; una aproximación que utilice los materiales de instrucción que son interesantes, naturales en su uso del lenguaje y no demasiado fáciles o difíciles; una aproximación que aporte instrucción y práctica en las habilidades metafonoló-

gicas y utilice el código alfabético, vocabulario y comprensión, una aproximación que ponga el acento en la lecto-escritura en todas las áreas del currículum. Esta aproximación ayudará a desarrollar las habilidades próximas a la lecto-escritura, incluso en aquellos que tienen problemas en relación con el lenguaje» (Chaney, 1990, p. 248)

Un buen camino para mostrar en qué medida ambas aproximaciones pueden resultar compatibles es aludir a algunos programas concretos que han tratado de aplicar la filosofía de lenguaje integrado a la educación especial.

### Lograr la autonomía en el aprendizaje

Salvage y Brazee (1991) se refiere a la introducción de un programa de enseñanza-aprendizaje, inspirado en la filosofía del lenguaje integrado, que resultó especialmente eficaz para favorecer en los niños la capacidad de controlar su propio proceso de aprendizaje en tareas relacionadas con la lecto-escritura. En este caso los principales problemas del grupo se relacionaban con el hecho de que procedían de un entorno conflictivo, por ejemplo, muchos niños tenían problemas familiares, eran víctimas de malos tratos, etc., ello se traducía en una falta de autocontrol y desmotivación en el proceso de aprendizaje. Tenían en la clase serios problemas de conducta. Dos aspectos esenciales de la filosofía del lenguaje integrado estaba ausente del repertorio de aprendizaje de estos alumnos: a) las habilidades necesarias para tomar ciertos riesgos en el proceso y b) la capacidad de tomar decisiones. Tras aplicar con ellos un programa inspirado en la filosofía del lenguaje integrado se produjo en ellos un progreso, aunque ello ocurrió lentamente.

El profesor prestó especial atención a los procesos de escritura, y trató de manejar las fases clásicas que están presentes en estas tareas: pre-escritura, borrador, discusión, revisión, edición y publicación. Cada uno de estos momentos planteaba problemas específicos. Por ejemplo, tenían dificultades para elegir el tema, planificar lo que iban a decir, decidir cómo empezar o determinar la estructura del texto. Mientras los alumnos parecían incapaces de escribir, el profesor quería que se sintieran a gusto con la tarea y que progresivamente fueran adquiriendo confianza en sí mismos. Se comenzó utilizando la escritura como un modo de responder a la carencia de información. Las preguntas surgían a través de una lectura compartida, por ejemplo a través de la lectura en voz alta, y también de una lectura individual. Los niños leían los más variados textos, por ejemplo, periódicos, textos de ciencias sociales o naturales, etc. Tras comprender las cuestiones que surgían y cuando la información comenzaba a ser significativa los niños iban tomando notas, escribiendo trabajos de clase, etc. Los profesores descubrieron que en determinados aspectos los niños necesitaban una instrucción explícita, por ejemplo, ésta era imprescindible para que los niños llegaran a componer textos expositivos.

Entre las estrategias didácticas que utilizó el profesor se señalan las siguientes:

- Fue necesario *separar el proceso de producir la grafía del texto de la expresión escrita propiamente dicha*. Los niños tenían problemas para escribir a mano de forma expresiva, por ello fue necesario crear un entorno en el que estos de problemas se superaran. El hecho de introducir en la clase un ordenador contribuyó decisivamente a resolver las dificultades. Los niños podían dictar su trabajo que posteriormente lo editaba, de ese modo podía leerlo posteriormente y corregirlo. Finalmente se intentaba la escritura a mano. Los niños, poco a poco, descubrieron que eran capaces de producir textos y de leer lo que ellos mismos habían escrito.
- Se aportaron también ayudas relacionadas con la elección del tema. Para ello se utilizó la técnica de crear una historia en torno a una *palabra clave* que resultara muy familiar a los niños. Cuando los niños llegaban a comprender el sentido del tema comenzaban a progresar.

- El hecho de poder *compartir el propio escrito con otros miembros del grupo* resultó también una estrategia muy eficaz. Los niños hacían comentarios y era también importante la intervención del maestro. También los niños podían imitar las historias que habían escrito sus compañeros, llegando progresivamente a individualizarlas.
- En un momento dado el profesor propuso, incluso, utilizar *diarios* que le permitieran *establecer un diálogo con los niños a través de su cuaderno*. La diferencia fundamental frente a los niños de una clase normal era que las respuestas debían ser hechas en el momento. Los niños precisaban una «retroalimentación» inmediata. Si esas respuestas no se daban, los niños escribían muy poco.
- Poco a poco *el programa de escritura llegó a formar parte de la programación de la escuela*. Los niños querían escribir en su tiempo libre o cuando podían disponer de un ordenador. Preferían escribir a leer.
- Paralelamente los niños *participaban en un programa de lectura*. En estas ocasiones era difícil para ellos elegir, incluso, los temas que les gustaba leer y el profesor debía ayudarles en la selección de los libros. Sus temas preferidos eran los de ficción realista o no ficción, en este caso próximos a los temas que trabajaban en la escuela. Las lecturas eran, además, un paso importante para generar en los niños cuestiones a las que ellos mismos, posteriormente, habrían de responder mediante la escritura.

### La poesía, una ocasión para jugar con el lenguaje

Wicklund (1989) señala otra interesante experiencia en la que, adaptando los métodos del lenguaje integrado, la poesía se utiliza como un puente para acercar a los niños con dificultades de aprendizaje a los procesos de escritura.

«Descubrí que el hecho de compartir experiencias relacionadas con la poesía era un medio poderoso de ayudar a los niños que tenían problemas en la lectura a tener éxito en las tareas de escritura, construyendo cambios y significados en el vocabulario y mejorando también la lectura fluida» (Wicklund, 1989, p. 478).

Para esta profesora la poesía ofrece interesantes oportunidades a los niños para aproximarse al aprendizaje del lenguaje. Por ejemplo, posee un ritmo del que carecen otras producciones escritas y, también, pautas que hacen a los poemas piezas adecuadas incluso para cantar, ello ayuda a los niños a memorizarlas y a poner en práctica el lenguaje tanto en el terreno oral como escrito. Además, es descriptiva y puede ser útil para ampliar el vocabulario. Existen también otras razones de carácter práctico, por ejemplo, las poesías son cortas y pueden ser ampliadas fácilmente con ilustraciones, permiten el trabajo en grupo, pueden estar próximas a los intereses y experiencia infantiles, etc. Veamos cuales son las estrategias que la profesora trabajó para introducir la poesía en su aula

- *¿Cómo comenzar?* Seleccionando y leyendo un poema adecuado para la edad, intereses y experiencias de los niños. Se ayuda a los niños a fijarse en las palabras escritas. Sin embargo el apoyo en ilustraciones gráficas, expresiones gestuales, e incluso representaciones del contenido en las que los niños participan puede ser de gran utilidad, especialmente si los niños no conocen el significado. Todo ello se repite una y otra vez, alternando el hecho de prestar atención a las palabras o a su contenido. Todo ello permite lograr que los niños vayan internalizando poco a poco el lenguaje del poema.
- *Posteriormente*, mientras el profesor se pasea entre ellos, los niños *ilustran una copia del poema*. Ello le proporciona una buena oportunidad para evaluar las estrategias que los niños usan cuando tratan de descifrar lo escrito.

- La autora señala *otras ventajas de la poesía* y también algunas estrategias para aproximar a ella a los niños con necesidades educativas especiales: a) La poesía puede «romperse» en sus versos y, junto a un conjunto de dibujos, ser distribuida en un grupo de niños con el objeto de que vuelvan a reconstruirla. La utilidad de esta estrategia deriva de que los cambios en el contexto pueden contribuir a tomar conciencia del significado; b) la poesía puede hacer surgir juegos del lenguaje que haga fijarse a los niños en la estructura de las ideas que manejan; c) no sólo es necesario insistir en el lenguaje oral, sino que también los niños lleguen a re-escribir el poema, así, una vez que lograron discutir las ideas, parafrasearlas, participar en una lluvia de ideas con el fin de buscar nuevas palabras con el mismo ritmo, los niños trabajaron juntos en componer ellos mismos una poesía; d) cuando los niños escriben el profesor puede prestar especial atención a los pasos que habitualmente se siguen en la escritura, existen algunos procesos que resultan especialmente difíciles para los niños, por ejemplo la revisión, a la consideran una tarea aburrida, creyendo que se reduce a «pasar a limpio» el propio escrito.

### La organización del aula de apoyo

Zucker (1993) se refiere también a un programa cuyo interés radica, sobre todo, en la forma en que *se combinan los diversos entornos en los que aprenden los niños de educación especial*. El grupo en el que se realizó a experiencia estaba formado por tres niños de preescolar y dos de primer curso de la escuela elemental. A lo largo del curso se incorporaron también tres niños más de primero. Todos ellos fueron asignados a una clase normal. La escuela seguía un programa de integración y un profesor de apoyo asistía a las clases junto al profesor habitual. Pero en ocasiones los niños salían de su clase y se integraban a un aula de educación especial que seguía también la metodología del lenguaje integrado y que ponía especial atención en las actividades de lecto-escritura.

El objetivo de esta clase de educación especial, cuyo funcionamiento se describe con cierto detalle (Zucker, 1993), era que los niños tomaran confianza en sí mismos como aprendices del lenguaje cobrando conciencia de que podían tener éxito en el proceso de lecto-escritura. La clase se regía por los principios habituales del lenguaje integrado. Estaba organizaba de forma que era un entorno muy rico en materiales impresos. En ella los niños podían acceder a las producciones de otros y se hacía presente, con las más variadas técnicas de expresión, el tema sobre el que se trabajaban en un momento dado. Tanto el profesor como los alumnos se consideraban aprendices activos y cada uno tenía sus propias responsabilidades. Un programa de trabajo personalizado, preparado por el profesor, se adaptaba a las necesidades infantiles. Leer y escribir eran las actividades fundamentales y los niños las practicaban tanto en el grupo grande como en otros más pequeños o también individualmente. Hay que resaltar, además, que tanto las profesoras de las clases habituales de los niños como la clase de apoyo se programaban conjuntamente para evitar formas adicionales de fragmentación.

### EL PAPEL DEL TERAPEUTA EN EL ENFOQUE DEL LENGUAJE INTEGRADO

Hasta el momento nos hemos detenido, sobre todo, en el papel que el profesor de educación especial puede adoptar cuando se sitúa en la perspectiva del lenguaje integrado. Pero podemos preguntarnos cuál es el lugar que corresponde al terapeuta, cuya intervención es necesaria en múltiples ocasiones, en el marco de estos programas para la educación especial.

## La colaboración entre el maestro y el terapeuta

Algunos autores han señalado también diversos aspectos relacionados con la *intervención en aulas* en los que ambos profesionales podrían colaborar. Veamos como se resumen esos principios:

«La intervención del lenguaje debe estar bien planificada e implementada con el fin de lograr objetivos relacionados con la comunicación. Se deben utilizar estrategias para orientar a los niños hacia una exploración activa de los materiales y al descubrimiento de las funciones de comunicación. Las actividades y las interacciones han de crear un deseo hacia lo que se conoce más. El niño debe estar inmerso en la creación de significado» (Norris & Damico, 1990, p. 215)

En este contexto son interesantes las aportaciones de Chaney, (1990) cuando considera que el especialista en dificultades del lenguaje y el profesor van a poder trabajar juntos y colaborar, en el contexto del aula. Para precisar cómo va a producirse realmente esa colaboración; se señalan algunas tareas que ambos podrían realizar conjuntamente:

*Evaluación y planificación.* Sólo cuando el logopeda, o el profesional de los trastornos del lenguaje, participa del contexto del aula puede tener un cuadro real de los trastornos del niño. En esta línea Johnston (1990), por ejemplo, ha señalado como una evaluación de los trastornos del niño debe tener en cuenta un análisis de su discurso en situaciones naturales, una de las cuales es el aula. Sólo así podrá el logopeda adaptar su programa a las necesidades específicas de cada niño. En suma, se trata de favorecer una evaluación real de los problemas del lenguaje en acontecimientos comunicativos cotidianos y de que el programa de compensación se apoye en intervenciones cotidianas que le aporten al niño las ayudas que precisa en los contextos donde habitualmente se desenvuelve.

*Preparación conjunta del programa de apoyo.* El programa académico que sigue el niño con dificultades será la unidad básica de la intervención. Una intervención del logopeda no tendrá demasiado sentido cuando el niño sale de su aula y trabaja siempre fuera de ella. De acuerdo con Miller (1989) la presencia del logopeda en la clase favorecerá intercambios de información con el maestro, permitiéndole comprender mejor las necesidades del niño con problemas y aportará también sugerencias que le permitan incorporar diferentes variedades del lenguaje oral en su programa.

*Creación conjunta de situaciones en el aula que favorezcan la comunicación.* La intervención no puede ser independiente de los procesos de comunicación del aula. Los maestros pueden aportar sugerencias para favorecer el lenguaje oral en el aula y el logopeda podrá ayudar al profesor a comprender los principios que están en la base del lenguaje oral y escrito, así como a determinar las necesidades lingüísticas de otros niños de la clase. Ambos crearán entornos sociales e interacciones en ese contexto que orienten el aprendizaje del lenguaje. Por ejemplo, se ha sugerido, aunque no existen estudios concluyentes, que los niños con problemas de lenguaje tienen mayores dificultades en aplicar las reglas del discurso durante la conversación; en esta línea, variando las situaciones interactivas será posible orientar la atención a diferentes convenciones. El logopeda puede contribuir al descubrimiento de esas reglas, por ejemplo, para que los niños vean la necesidad de mantener turnos, podrá apoyarse en el uso que hacen del lenguaje otros niños. Algo similar ocurrirá en el lenguaje escrito, el terapeuta puede tener en cuenta las diferentes fases de la escritura y, sobre todo, aportar situaciones en las que sea necesaria una escritura propositiva, todo ello teniendo en cuenta que las convenciones del lenguaje escrito no se enseñarán como piezas independientes sino en el curso de la conversación.

Westby (1990) hace una buena síntesis del tipo de ayuda que el terapeuta puede aportar al maestro cuando en el aula hay niños con dificultades de aprendiza-

je: a) puede evaluar el nivel de desarrollo del niño; b) analizar los requisitos lingüísticos de los materiales y de las actividades que han de llevarse a cabo; c) trabajar con el educador para llevar a cabo estrategias que estén integradas en el conjunto del currículum.

## EVALUAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE INFANTIL EN EL AULA

Las dimensiones en las que el terapeuta va a poder intervenir en apoyo del profesor, cuando se trata de evaluar el desarrollo del lenguaje del niño con problemas, han sido señaladas también por Westby (1990) y Hoffman (1990). No podemos ahora detenemos en un análisis detallado de todas ellas, pero introducimos algunos ejemplos que pueden orientar sus actividades cuando trabajan conjuntamente dentro del aula en la escuela primaria.

### Desarrollo del lenguaje en contexto: la pragmática

Aludir a la dimensión pragmática del lenguaje supone fijarse en las intenciones que subyacen al proceso comunicativo y en el contexto donde dicha comunicación se produce.

- El logopeda puede observar tipos y frecuencias de las actividades comunicativas observando a los niños en una gran variedad de entornos. Esquemas sencillos de observación pueden ser de gran utilidad. Por ejemplo se observa si el niño utiliza el lenguaje para: dirigir su propia conducta o la de los otros, transmitir información, razonar, predecir, proyectarse en los pensamientos de los otros, etc.
- Otros autores han sugerido observar al niño en al menos 4 o 5 contextos comunicativos diferentes. Se tienen en cuenta, por ejemplo, las autocorrecciones o la dificultad de tener una expresión fluida, las respuestas inadecuadas, los retrasos al responder, los fallos en aportar suficiente información, la necesidad de que el compañero deba repetir la información o el uso de un vocabulario no específico.
- Brinton y Fujiki (1989) proponen, por ejemplo, diferentes cuestiones para valorar la habilidad de los estudiantes para participar de un modo correcto en la conversación, por ejemplo:
  - cuando el niño quiere introducir un tema, ¿sabe introducir los referentes adecuados?
  - ¿interrumpe a otros hablantes sin dejarles terminar?
  - ¿contribuye rara vez si los otros han introducido el tema?
  - ¿cambia la conversación sin excesiva razón?
  - ¿tiene dificultad en captar los aspectos centrales de la conversación y se queda en lo tangencial?
  - ¿le resulta difícil interactuar con otros niños?

### *La adquisición del significado: el desarrollo semántico*

El desarrollo semántico del niño depende, al menos en cierta medida, de su experiencia con las palabras en contextos significativos. En el lenguaje oral la familiaridad con el entorno permite a los niños comprender lo que se dice sin depender totalmente de la información lingüística. Por el contrario, ante un texto impreso los niños dependen, casi exclusivamente, del contexto lingüístico para comprender el significado. Será necesario que los niños vayan desprendiendo las palabras del con-

texto concreto en el que se encuentran y que las utilicen en una enorme variedad de situaciones.

En la etapa escolar el desarrollo semántico supone: a) la progresiva adquisición de un vocabulario abstracto; b) el refinamiento y descontextualización de los significados; c) la habilidad de definir las palabras; d) el desarrollo de significados múltiples para una sola palabra; e) el desarrollo de una red semántica estructurada.

### La adquisición de las estructuras de la lengua: el desarrollo sintáctico

Una programación adecuada del lenguaje integrado, en el contexto de la educación especial, exige que el niño llegue a comprender las demandas sintácticas que imponen los textos. El profesor y el terapeuta podrán atender, por ejemplo, a los siguientes aspectos.

- La *referencia pronominal* es necesaria para que el niño pueda llegar a comprender el texto y el discurso como un todo coherente. Los niños de preescolar los utilizan décticamente para referirse a los componentes del contexto inmediato. Hacia los diez años son ya capaces de emplearlos para dar cohesión al texto y, por tanto, para referirse a otros elementos lingüísticos del texto.
- El *desarrollo de las conectivas* es otro elemento a tener en cuenta. Se trata de conjunciones o pronombres relativos que establecen nexos entre las oraciones. Requiere conciencia de las relaciones temporales, espaciales y causales. Los niños comienzan a utilizarlas hacia los dos años pero su desarrollo continúa hasta la adolescencia. Las conectivas hacen explícitas las reacciones que existen entre los elementos del texto.
- La *longitud de las frases* es uno de los elementos a tener en cuenta cuando se analiza el desarrollo del niño. Existen diversos aspectos sintácticos que los niños han de aprender a utilizar y que les permiten aumentar la longitud de las frases que utilizan, por ejemplo, modificar una frase utilizando una proposición para construir una nueva oración subordinada: los niños juegan para divertirse; utilizando gerundios, vi a mi mamá subiendo por la escalera; aposiciones, Juan, un niño muy alto, me pegó.

### Desarrollo fonológico y ortografía

El dominio de los principios fonológicos, incluso las relaciones entre grafismo y sonido, comienzan mucho antes de que al niño se le enseñe esa relación de una forma explícita. Las funciones del lenguaje comienzan a adquirirse cuando el niño empieza a darse cuenta de que puede comunicarse a través del gesto o descubre que determinadas marcas en un papel tienen un significado. Esos primeros contactos con el lenguaje escrito van evolucionando hacia intentos de utilizar símbolos más convencionales. ¿Cómo aborda el tema el lenguaje integrado?

«El lenguaje integrado favorece los primeros escritos del niño, incluso aquellos en los que inventa su propia ortografía. La escritura requiere el desarrollo de actividades metalingüísticas. Los niños deben conocer que el lenguaje es un código, que se trata de un código impreso, diferente del figurativo y que la corriente del habla puede ser segmentada en frases, palabra y fonemas» (Westby, 1990, p. 235)

¿Cómo pueden intervenir el terapeuta y el profesor cuando se trata de favorecer en el niño el desarrollo de habilidades relacionadas con la ortografía? Será necesario introducirlo en el contexto de actividades significativas atendiendo a los errores o dificultades que impiden la comunicación entre el lector y el escritor; ayudando al niño a analizar los propios errores.

En este contexto pueden ser útiles las observaciones de Edwards (1985) que ha señalado una serie de estadios de acuerdo con los cuales los niños van adquiriendo la ortografía de la lengua inglesa.

- En un estadio de prelectura el niño escribirá utilizando una combinación de letras al azar sin fijarse en que exista una correspondencia entre el sonido y el símbolo. El uso de letras muestra que el niño ha captado que éstas se corresponden con el lenguaje oral.
- Cuando los niños comienzan a ser más conscientes de los sonidos del lenguaje comienzan a deletrear utilizando las letras más próximas a las palabras
- Los niños usan pautas fonéticas de acuerdo con el sonido de las palabras, tienen más éxito con las consonantes y a menudo omiten las vocales
- Durante un periodo de transición los niños comienzan a utilizar ciertas reglas al azar, a menudo sobregeneralizando reglas
- En 4° o 5° grado los niños comienzan a interiorizar las convenciones del inglés en las palabras más comunes

El maestro debe ser consciente de que en el aula pueden existir niños de diferentes niveles. Por otra parte, será necesario mantener un equilibrio entre el hecho de mantener una cierta fluidez en la escritura, de forma que las convenciones no ahoguen la expresión, aunque en ocasiones habrán de ser tenidas en cuenta, sobre todo cuando el niño pretende hacer presente su escrito ante una determinada audiencia.

## ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Algunas reflexiones finales nos permitirán sintetizar la problemática que surge cuando se trata de aplicar los principios del lenguaje integrado a la educación especial.

1. *¿Por qué hablar de dos caras de una misma moneda?* Es evidente que las principales críticas hacia los principios pedagógicos que defiende el lenguaje integrado se hacen más profundas cuando se aborda desde este enfoque el tema de la educación especial. Las raíces de esto proceden, a mi juicio, de que cuando se trata de favorecer el desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales, se hace más evidente la necesidad de llevar a cabo una enseñanza directa y explícita, principios a los que la filosofía del lenguaje integrado ha querido renunciar.

2. *Evidentemente, no todos los niños ni todas las situaciones permiten llevar a la práctica este enfoque con la misma profundidad.* Los niños con trastornos severos, como por ejemplo el caso de Raquel que presentábamos al inicio de estas páginas, cuando se trata de introducir los problemas de esta niña para acceder al sistema simbólico, necesitarán una adaptación mucho mayor de esta metodología que otros niños con ligeras dificultades escolares, cuando se trata de acercarlos a la lecto-escritura.

3. Pero, ¿cuáles son *los principios* que van a aceptar quienes proponen la introducción del enfoque adoptado por el lenguaje integrado en la educación especial? Básicamente, se nos dice, la estructura del programa de aprendizaje es la misma para niños con nivel medio de aprendizaje y con aquellos que manifiestan dificultades. Sin embargo, los niños con necesidades especiales requieren un mayor apoyo por parte de los maestros y deberían recibir mayores demostraciones de los usos del lenguaje oral y escrito.

4. *¿Cuáles son las aportaciones específicas* de esta perspectiva en este contexto? Es conveniente insistir en la necesidad de considerar el lenguaje como un instrumento capaz de facilitar la comunicación que puede tener lugar en los diferentes contextos en los que el niño participa. Hemos de reconocer que este enfoque ha adoptado, ante todo, una dimensión funcional de la lecto-escritura que, con todas sus ventajas e inconvenientes puede ser útil en determinadas ocasiones.

5. El aprendizaje del niño que asiste a un programa de educación especial deja de estar centrado en un niño que se define por aquello de lo que carece y que, además, aprende aisladamente para adoptar la perspectiva del *aprendiz capaz de realizar determinadas actividades y progresando a través de un continuo*. El niño, además, está inmerso en una comunidad dentro de la cuál tienen sentido sus actividades.

6. Existen, sin embargo, otros aspectos que plantean mayores *problemas* cuando se ha de aplicar el enfoque del lenguaje integrado a la educación especial. Entre ellos cabe resaltar las dificultades de aceptar que el lenguaje oral y escrito son directamente comparables en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien los niños aprenden el lenguaje oral por inmersión en una comunidad, la lengua escrita supone una reflexión, proceso de control y toma de conciencia que resultan difíciles de adquirir sin una enseñanza explícita.

7. Aunque hemos de reconocer que, desde un enfoque teórico, resultan difícilmente justificables algunas de las tesis del lenguaje integrado, en el nivel de la práctica, muchos profesores han logrado facilitar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales llevando a cabo una adaptación de sus propuestas. *Facilitar un aprendizaje autónomo y significativo del lenguaje oral y escrito* es el objetivo fundamental de dichas adaptaciones.

8. Podemos preguntarnos también cuál es el papel que va a corresponder al *terapeuta* en este contexto. Sin duda la colaboración con el maestro se convierte en un pilar esencial, algo que, por otra parte, sólo será posible cuando ambos profesionales participen en la programación del currículum que está presente en el aula.

9. Esa colaboración será, sin duda, ventajosa tanto para el *maestro* como para el *logopeda*. El primero podrá beneficiarse, por ejemplo, de la posibilidad de manejar y discutir determinados criterios para evaluar el desarrollo lingüístico del niño, el segundo captará con más facilidad las necesidades y problemas del niño con dificultades cuando se desenvuelve en el contexto cotidiano de aula.

10. En suma, el enfoque del lenguaje integrado puede resultar *útil en la práctica* cuando se aplica a la educación especial. Sin embargo, la revisión de algunos de sus principios fundamentales se hacen necesaria en este contexto.

## Referencias

- BRINTON, B., y FUJIKI, M. (1989). *Conversational management with language-impaired children*. Rockville, MD: Aspen.
- CHANEY, C. (1990). Evaluating the whole language approach to language arts: The pros and cons. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 244-249.
- EDWARDS, J. (1985). Spelling corrections alter children's voices. *Highway One: Canadian Journal of Language Education*, 8(3), 6-14.
- GOODMAN, K. (1985). *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- HOFFMAN, P. R. (1990). Spelling, phonology, and the speech-language pathologist: A whole language perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 238-243.
- JOHNSTON, J. (1990). Narratives: A new look at communication problems in language disordered children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 301-307.
- LERNER, J. W.; COUSIN, P. T., y RICHECK, M. (1992). Critical issues in learning disabilities: whole language learning. *Learning Disabilities Research & Practice*, 7, 226-230.
- LIBERMAN, I. Y., y LIBERMAN, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instructions. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- MATHER, N. (1992). Whole language reading instruction for students with learning disabilities: caught in the cross fire. *Learning disabilities practice*, 7, 87-95.
- MILLER, L. (1989). Classroom-based language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 20, 153-169.
- NEWMAN, J. (1985). *Whole language: Theory in use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- NORRIS, J., y DAMICO, J. (1990). Whole language in theory and practice: implications for language intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 212-220.
- SALVAGE, G. J., y BRAZEE, P. E. (1991). Risk taking, bit a bit. *Language Arts*, 68, 356-366.
- SHAPIRO, H. R. (1992). Debatable issues underlying whole-language philosophy: A speech-language pathologist's perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 308-311.
- WESTBY, C. E. (1990). The role of the speech-language pathologist in whole language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 21, 228-237.
- WICKLUND, K. (1989). Shared poetry: a whole language experience adapted for remedial readers. *The Reading Teacher*, March, 1989, 478-481.
- ZUCKER, C. (1993). Using whole language with students who have language and learning disabilities. *The reading Teacher*, 46(8), 660-670.

## El lenguaje integrado y la educación especial: las dos caras de una misma moneda

*Pilar Lacasa*

*CL&E*, 1995, 25, pp. 65-80

**Resumen:** La perspectiva del lenguaje integrado ha sido aceptada con gran entusiasmo por muchos profesores porque plantea alternativas a una enseñanza excesivamente tradicional que no consigue motivar a los alumnos y comprometerlos en su proceso de aprendizaje. Pero también este enfoque ha recibido serias críticas desde quienes trabajan con niños que muestran necesidades educativas especiales. Este artículo analiza hasta qué punto la filosofía del lenguaje integrado puede ser útil en ese contexto.

**Datos sobre el autor:** Pilar Lacasa es Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Actualmente trabaja en temas relacionados con el desarrollo, aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura desde un enfoque socio-cultural.

**Dirección:** Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Priego de Córdoba, nº 4. 14013 Córdoba. Fax: 957 218923. E-Mail: Pilar.Lacasa@uned.es

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67