

EL ROL DEL LOGOPEDA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESCOLARES CON TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN ORAL

/

THE ROLE OF SPEECH THERAPIST IN THE EDUCATIONAL INCLUSION OF THE SCHOOLCHILDRENS WITH DISORDERS OF THE ORAL COMMUNICATION

Merling Murguía Moré

Profesora, Departamento de Educación Especial, Facultad de Educación Infantil

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba

mmurgia@uclv.cu

Tania Hernández Nodarse

Vicedecana, Facultad de Educación Infantil

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba

thnodarse@uclv.cu

Mercedes Alipia Carrera Morales

Profesora, Centro de Estudios de Educación

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Villa Clara, Cuba

mcarrera@uclv.cu

Resumen

Hoy la atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales asume una posición en torno a la inclusión educativa. En el presente artículo se realiza el análisis de estudios publicados sobre el tema. La información recopilada y las evidencias empíricas dan cuenta de las transformaciones que deben operarse en la labor del logopeda para adaptarse a esta realidad y optimizar la atención a los escolares con trastornos de la comunicación oral. Por ello, el objetivo del artículo es proponer cómo redimensionar el rol del logopeda para contribuir a la inclusión educativa de los escolares de la Educación Primaria con trastornos de la comunicación oral.

Palabras clave: logopeda; inclusión educativa; escolares; trastornos; comunicación oral.

Abstract

Today the educational attention to people with special educational necessities assumes a position around the educational inclusion. In this article are analyzed the studies published on the topic. The gathered information and the empiric evidences give bill of the transformations that should be operated in the work of the speech therapist to adapt to this reality and to optimize the attention to the scholars with disorders of the oral communication. Therefore, the objective of the article is to propose how redeemability the role of the speech therapist to contribute to the educational inclusion of schoolchildrens of the Primary Education with disorders of the oral communication.

Key words: speech therapist; educational inclusion; schoolchildrens; disorders; oral communication

Introducción

La inclusión educativa constituye una de las demandas y retos del sistema y educativo cubano y del mundo. Esto significa que, entre los principios que fundamentan la educación, se encuentra el de inclusión (UNESCO, 2008). Su premisa elemental es educar con éxito a todos los niños (Declaración de Salamanca, 1994), teniendo en cuenta que la educación es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa.

En coincidencia con lo que plantean Borges y Orosco (2014), Cuba está transitando a la inclusión educativa, no solo por la reducción de las matrículas en las escuelas de la educación especial y el proporcional aumento de la cantidad de niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) que reciben su atención educativa en instituciones y modalidades de la educación regular; sino por poseer una sociedad que cada vez más acepta las diferencias individuales y valora la diversidad humana.

Lo anteriormente planteado demanda nuevos cambios en la atención a los escolares de la Educación Primaria con trastornos de la comunicación oral asociados o no a una discapacidad. Las transformaciones a realizar no solo implican a los escolares necesitados de una educación de calidad, sino que trascienden contextos y van dirigidas, como muestran Ainscow y West (2008) y Ainscow (2011), a establecer formas y espacios de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (maestros, maestros de apoyo, especialistas, directivos, administrativos, personal de servicios, familias, agentes comunitarios, etc.)

El logro de una tarea común entre tantos agentes educativos está determinado por múltiples prácticas que la van configurando de forma dinámica, compleja y, en ocasiones, contradictoria. Por ello, la participación de los diversos actores, además de ser un derecho es una necesidad. (Monarca y Simón, 2013)

No obstante la dirección eficiente de las prácticas inclusivas, por sus contrastantes concepciones, diferentes puntos de vistas, necesarias transformaciones y

su considerable aumento en el ámbito educacional, constituye un reto para los profesionales de la Educación y, particularmente, para el logopeda.

La revisión y análisis de diferentes fuentes de información relacionadas con el rol del logopeda en la inclusión educativa de los escolares de la Educación Primaria con trastornos de la comunicación y las evidencias empíricas recopiladas por las autoras del estudio que se presenta, dan cuenta de la necesidad de transformar la labor del logopeda.

En correspondencia, el objetivo del artículo es proponer cómo redimensionar el rol del logopeda para contribuir a la inclusión educativa de los escolares de la Educación Primaria con trastornos de la comunicación oral.

La inclusión educativa. Concepciones.

A mitad de la década de los 80 y principios de los 90, en el contexto internacional, se inicia un movimiento que lucha contra la idea de la concepción de la educación especial dedicada a la atención reducida de los escolares clasificados como deficientes o con necesidades educativas especiales. Este movimiento fue materializado por profesionales, padres y personas con deficiencias.

Constituye un paso previo a la inclusión educativa en los Estados Unidos el movimiento denominado Regular Education Iniciative (REI) cuyo objetivo es la inclusión, en la escuela común, de los escolares con algunas deficiencias. Sus principales exponentes, Stainback y Stainback (1989); Reybolds, Wang y Walberg (1987), en sus escritos defienden la necesidad de una unificación entre la educación especial y la educación regular como un único sistema educativo. De esta manera, surge significativamente para la época la defensa a la prevalencia de un sistema educativo para todos.

Al respecto, Borges y Orosco reconocen que:

“La propuesta de REI fue clara para su tiempo, todos los alumnos¹, sin excepción, deben estar escolarizados en el aula regular y recibir una educación eficaz en ellas. REI defiende la necesidad de reformar la educación general y especial para que se constituya en un recurso de mayor alcance para todos los alumnos” (2014:53).

Como continuación de ese movimiento en el contexto americano, aparece en otras partes del mundo, a finales de los años 80 y principios de los 90, el de integración escolar y asociado a este, el movimiento de la inclusión.

Surgen paralelamente en los autores representantes del REI marcadas insatisfacciones por la trayectoria de la integración; cuestionándose el tratamiento que reciben los escolares con NEE en el sistema de enseñanza inmerso en un modelo médico de evaluación y que considera las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit de estos, obviando el papel de la escuela en su educación.

Estas inquietudes permiten:

- La redefinición del concepto de NEE.
- La necesidad de un cambio de paradigma.
- El reconocimiento de las dificultades de algunos escolares en el sistema de enseñanza como consecuencia de determinadas formas de organización escolar y de las formas de enseñar delineadas por la escuela.

Esta situación precipita el interés por este tema provocando “cambios en el pensamiento pedagógico norteamericano y de la época, la revisión de numerosos sistemas educacionales y la implementación de acciones conducentes a que la educación llegue a todos los alumnos en contextos regulares y no segregados. Esto

¹ Se emplean los términos “alumno(s)/ alumna(s)” y “niño(s)/ niña(s)” solo para respetar las citas textuales. Las autoras del presente artículo emplean el término “escolares” por ser el que se utiliza en el Sistema Nacional de Educación para referirse a los alumnos/alumnas y/o niños/niñas que cursan estudios en el subsistema Educación Primaria.

fomentó el surgimiento y defensa de la llamada inclusión educativa” (Borges y Orosco, 2014:48).

Las acciones que realizan los organismos internacionales como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO) a favor de que la educación llegue a todos los escolares posibilitan que esta orientación de la educación adquiera un carácter internacionalmente avalado. (AuCoin, 2014).

En el programa general de la UNESCO la inclusión educativa es un tema transversal. Es considerada además como el principio guía para el trabajo a desarrollar con los gobiernos si se quiere lograr Educación Para Todos (EPT).

En algunos países, la educación inclusiva se percibe como una modalidad destinada a atender a los escolares con discapacidad dentro del ámbito de la educación general. Sin embargo, internacionalmente se considera cada vez a nivel más amplio como una transformación que apoya y celebra la diversidad entre todos. (UNESCO, 2005).

Esta visión más amplia asume que el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades (Vitello y Mithaug, 1998). De este modo, la inclusión educativa se presenta como un derecho tanto de los escolares con NEE como de aquellos que aparentemente no las tienen. Asume así que las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Ofrece una panorámica diferente con respecto a la diversidad; lo diverso es parte de lo normal, y defiende la equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

Así, la educación inclusiva no sólo postula el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. Por tanto, la inclusión educativa comienza aceptando las diferencias, celebrando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada escolar.

Por estas razones, frecuentemente el concepto de inclusión educativa no es bien comprendido y es interpretado de variadas formas en todo el mundo.

En Cuba la inclusión educativa “es entendida como una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento” (Borges y Orosco, 2014:13).

Por ello, el concepto de inclusión educativa se asume dejando de pensar en el individuo que se integra, para pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de este.

Desde esta postura, resultan criticables, por su carácter excluyente, los modelos de integración basados en el uso de espacios y tiempos separados para el trabajo con determinados escolares. Se favorecen, a cambio de ello, las prácticas educativas y didácticas que acojan y saquen provecho de la diversidad.

Es apreciable, entonces, cómo la inclusión educativa va más allá de la integración. Por ejemplo, en la práctica educativa, la integración significaría, sencillamente, admitir a los escolares con NEE en las escuelas generales. Lo que no se puede considerar inclusión, pues esta solo es posible cuando la organización y la dirección de las escuelas permiten que todos los escolares participen juntos de una educación de calidad y disfruten de las mismas oportunidades.

Por ello, en Cuba los escolares con NEE asociadas o no a discapacidades se ubican responsablemente en aquellas escuelas que son capaces de dar respuesta a sus necesidades a través de una educación de calidad. Las Direcciones Municipales de Educación son las entidades que determinan cuáles deben ser estas escuelas y aseguran las condiciones físico-ambientales necesarias así como los recursos humanos y materiales que brindarán atención educativa a estos escolares (Borges, 2015).

Razón por la cual constituye práctica habitual que en las escuelas generales cubanas de la Educación Primaria se promueva la participación y el disfrute de las

mismas oportunidades para un número significativo de escolares con trastornos de la comunicación oral.

Los trastornos de la comunicación oral en los escolares.

La comunicación oral es definida por Cabanas(1979), como aquella en la cual un mensaje, concebido mediante los complejos procesos corticales superiores del sujeto codificador, viaja en forma de energía nerviosa por la vía motriz (eferente) y al llegar a los órganos fonoarticulatorios los movimientos de los músculos de estos últimos lo convierten en ondas acústicas específicas, las que, propagándose a través del medio aéreo, alcanzan los receptores auditivos periféricos del sujeto decodificador y, transformándose nuevamente en energía nerviosa, siguen esta vez la vía sensorial (aferente) hasta arribar a las zonas corticales correspondientes (temporales), donde es recibido y comienza su comprensión. (14)

El propio autor, más adelante define el concepto lenguaje oral y expresa que es la capacidad superior exclusiva del hombre, de abstraer y generalizar los fenómenos de la realidad, reflejándola por medio de signos convencionales. De esta manera, el lenguaje es humano por excelencia, siendo esencialmente un hecho psicológico, pero a la vez, un hecho social. (Cabanas, 1979:14)

Como puede apreciarse, la comunicación oral es un concepto más abarcador y amplio que el de lenguaje oral.

La clasificación de los trastornos de la comunicación y el lenguaje constituyen una premisa para el logro de una atención logopédica de calidad, que satisfaga las necesidades y potencie el desarrollo integral de los escolares.

Desde la antigüedad y la Edad Media existen intentos en este empeño de clasificar y/o agrupar las alteraciones del habla. Posteriormente, como resultado de las ciencias en cada momento histórico concreto, surgen diferentes clasificaciones que agrupan los trastornos atendiendo a diversos criterios.

En 1979 Cabanas plantea que la comunicación oral tiene tres niveles: el lenguaje oral, el habla y la voz. Consecuentemente, Fernández y Rodríguez (2012) proponen la clasificación de los trastornos de la comunicación oral, con la que las autoras concuerdan, y que se muestra en la siguiente tabla:

Comunicación oral. Niveles	Trastornos
Lenguaje:	Retrasos del lenguaje, afasias
Habla:	Tartamudez, tartaleo, disartria, dislalia, rinolalia
Voz:	Afonía, disfonía, rinofonía, entre otras.

Tabla 1. Comunicación Oral. Niveles. Fuente: Fernández y Rodríguez (2012:36)

Es pertinente destacar que en la edad escolar los trastornos más comunes son los correspondientes al nivel habla, que por su etiología y su sintomatología no privan a los escolares de asistir a una escuela general.

En la provincia de Villa Clara, en el curso escolar 2014-2015 se atendía una cifra de 487 escolares con trastornos de la comunicación oral (Murguía, 2016), lo que representa el 100% de los diagnosticados y un 1,13% de la población total de escolares. En el curso 2015-2016, la cantidad asciende a 499 (100% de los escolares diagnosticados y un 1,16% del total de esta población). Los trastornos con una marcada incidencia son la dislalia, la tartamudez y el retraso del lenguaje, en este orden de prioridad. Todos estos escolares asisten a escuelas generales de la Educación Primaria y requieren de atención logopédica.

Morales, 2005, en su libro Enfoque práctico de la logopedia, define la atención logopédica como un “sistema de acciones o tareas basadas en el diagnóstico

logopédico que tiene un carácter psicopedagógico y están dirigidas a la prevención, atención, evaluación e investigación científica de la comunicación humana y sus trastornos” (21).

Si bien es pertinente la definición del concepto, no resulta ocioso señalar que esta atención en la Educación Primaria tiene al escolar como centro, pero va dirigida a todos los agentes educativos que intervienen en su formación, lo que implica elaborar acciones para la orientación y el seguimiento de la labor del maestro con el escolar, para la familia y la comunidad, y de conjunto ejecutar las acciones.

Desde esta perspectiva, la atención logopédica se considera un proceso pedagógico dirigido por el logopeda, de carácter integral, multi e interdisciplinario que se desarrolla, preferentemente, en los diferentes contextos educativos escolares, la familia y la comunidad.

Al respecto, España y Castejón, 2004, reconocen que la escuela inclusiva, al pretender dar respuesta a las NEE de los escolares con trastornos de la comunicación oral, sitúa al logopeda ante el reto de adaptarse a la realidad escolar para su atención. De esta adaptación surge la demanda de elaborar un modelo de intervención logopédica escolar que, tanto en la forma como en los contenidos, se ve determinada por el contexto escolar y se diferencia del modelo de intervención clínica propio de contextos sanitarios.

Como respuesta a esta demanda, las autoras del presente artículo identifican como una necesidad caracterizar el rol del logopeda ante los retos que impone la inclusión educativa, como evidencias de un redimensionamiento que se concreta en la precisión de las particularidades de su labor.

Redimensionamiento del rol del logopeda en la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral.

Desde la mirada cubana, el carácter inclusivo a una escuela se le atribuye a partir del análisis y evaluación de la calidad de la educación que brinda y no exactamente por el tipo de escuela.

Al respecto, Escudero (2005) y González (2006) se refieren a aspectos ligados a la organización de las escuelas que pueden contribuir a que estas constituyan un “entorno de riesgo” para ciertos escolares.

En una misma línea, González (2008), alude a las siguientes condiciones organizativas que constituyen una barrera para la inclusión en las escuelas:

- “Tendencia a la homogeneización y fragmentación del currículo.
- Estructuras para la coordinación y trabajo docente infrutilizadas y tendencia al individualismo.
- Formas de agrupamiento de alumnos que promueven la inclusión.
- Condiciones organizativas que generan un clima escolar inhóspito para los alumnos.
- La escasa conexión y trabajo con las familias.
- Dinámicas de liderazgo” (86-89)

El hecho de que en la provincia de Villa Clara se evidencie la inclusión educativa en las escuelas generales de la Educación Primaria de un número significativo de escolares, hacen volver la mirada hacia las condiciones existentes en estas escuelas en función de la calidad de la educación que brindan.

Al respecto, Murguía, Hernández y Carrera (2015), a partir de los referentes de la práctica pedagógica y, en particular, de la experiencia profesional de una de las autoras del presente artículo durante su desempeño como logopeda en una escuela de la Educación Primaria, identifican como principales necesidades en el proceso de

inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral las siguientes:

- Las limitaciones en el ordenamiento del currículo, en función de las particularidades de cada escolar con trastorno de la comunicación oral.
- Las carencias en el diseño de la orientación familiar, con la utilización de diferentes vías, para la participación protagónica de los padres en la solución y/o atenuación de los trastornos de la comunicación oral que presentan sus hijos.
- Las insuficiencias en la organización de los diferentes procesos que transcurren en la escuela, para favorecer la participación activa de los escolares con trastornos de la comunicación oral en los distintos espacios de socialización.
- Las fallas en la concepción de acciones con carácter intersectorial y comunitario que involucren a la multiplicidad de agentes educativos que inciden en el desarrollo integral del escolar.

La causa de estas necesidades se asocia, esencialmente, a las debilidades existentes en el cumplimiento del rol profesional de directivos, maestros, especialistas y auxiliares pedagógicas (Murguía, 2016), para ofrecer una educación de calidad, a partir de la creación de condiciones organizativas que favorezcan la inclusión educativa en las escuelas.

En este empeño, mención especial merece el logopeda como profesional que debe realizar una labor preventiva y comunitaria desde una concepción de futuro más amplia de la comunicación humana, que incluya todas las formas de comunicación: oral, escrita, no vocal, pictográfica, alternativa y otras variantes que traspasarán las paredes de los hospitales, las escuelas y llegarán a la comunidad.

Sobre el particular, España y Castejón (2004), caracterizan un modelo de logopedia escolar, al señalar que este se debe apoyar en la colaboración del logopeda con el maestro; promover la acción directa del logopeda en el aula más que en la atención individualizada fuera de esta, al margen del proceso de enseñanza aprendizaje y del currículo, para ocuparse de los objetivos, contenidos y actividades

que plantea el currículo ante los que el escolar presenta dificultades de aprendizaje o NEE relacionadas con los trastornos de la comunicación oral.

Es por ello que, a juicio de las autoras del presente artículo, el redimensionamiento del rol del logopeda en la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral, se puede concretar en las siguientes acciones:

- Asesorar a los directivos para que estos ejerzan un liderazgo compartido que favorezca la resolución de situaciones problemáticas que pueden presentarse en la escuela.

Para ello, el logopeda, desde el desempeño de sus funciones, debe contribuir al desarrollo de una serie de competencias en los directivos, como las propuestas por Gronn (2000):

- Capacidad de favorecer los procesos comunicativos en el ámbito de la escuela.
 - Empatía con los miembros del colectivo pedagógico (maestros, especialistas, auxiliares pedagógicas).
 - Capacidad de promover el crecimiento personal del colectivo pedagógico.
 - Contar con una visión amplia de la realidad.
 - Respeto a todos los escolares, al colectivo pedagógico y las familias.
 - Ser capaz de manejar situaciones estresantes.
 - Confianza en sí mismo.
- Acompañar al maestro en el proceso de determinación e implementación de los principales recursos metodológicos para la atención a la diversidad.

Estos recursos metodológicos, según Iglesias, Márquez y Madrazo (2007), se refieren a:

- La identificación de los logros del desarrollo, potencialidades y necesidades de los escolares.

- La adecuada aplicación de la ayuda y los apoyos pedagógicos.
 - La realización de adaptaciones curriculares de acuerdo con una concepción amplia de currículo.
- Protagonizar el diseño de variadas acciones para la orientación familiar que promuevan el protagonismo de los padres.

De esta forma, el logopeda contribuye a un nuevo modelo de alianza escuela-familia en el "... que no predomine la delegación a la otra parte de todas las responsabilidades y culpas, sino un compromiso compartido y recíproco en beneficio de un interés común: la educación de la infancia... Y esta es una condición necesaria para la buena concreción de políticas inclusivas" (Narodowski, 2008:25)

- Colaborar en la concepción de acciones, de carácter intersectorial y comunitario, que favorezcan la integración de la labor de los especialistas y auxiliares pedagógicas e involucren a otros agentes educativos.

Al respecto, Medina y Rivilla (1999) citados en López (2015), apuntan que también se debe promover la cooperación de toda la comunidad educativa en el proceso educativo. Entre ellos, a todas aquellas instituciones de la sociedad que puedan ayudar, por ejemplo, otros especialistas como educadores sociales, trabajadores sociales, monitores, pedagogos, psicólogos, médicos, organizaciones no gubernamentales.

Desde esta perspectiva, el logopeda ha de colaborar con directivos, maestros, especialistas y auxiliares pedagógicas, para ofrecer una educación de calidad; a partir de promover su accionar en el aula más que en la atención individualizada fuera de esta, de asumir un rol más protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el ordenamiento del currículo, y de convertirse en un ente aglutinador de los esfuerzos de la escuela, la familia y de todos los otros agentes educativos que deben incidir en el logro de la inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral en la Educación Primaria.

Conclusiones

El surgimiento del grupo norteamericano REI y el movimiento de la inclusión (en otras partes del mundo), a mitad de los 80 y principios del 90, marcan un hito en la redefinición del concepto de NEE y en un cambio de paradigma que conlleva a la aparición y defensa del término inclusión educativa.

La inclusión educativa, desde las concepciones pedagógicas actuales, se propone sustituir al concepto integración que aún perdura en la práctica educativa; por lo se asume como un proceso que garantiza una educación de calidad para todos y propicia la participación de todos en la sociedad como individuos plenos capaces de disfrutar las posibilidades que ella ofrece y de contribuir a su perfeccionamiento.

Esta nueva concepción de la inclusión educativa impone nuevos y mayores retos al logopeda, y determinan la necesidad del redimensionamiento de su labor en función de la atención a los escolares con trastornos de la comunicación oral en la Educación Primaria.

Agradecimientos

A todos los profesores del Departamento de Educación Especial, Facultad de Educación Infantil, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
- Ainscow, M. & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.

- AuCoin, A. (2014). Strengthening Inclusion, Strengthening Schools. Building our future one at a time. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 22-35. Recuperado de files.revista-educacion-inclusiva.es/200000130-84f2f86e9a/2_angela_aucoin.pdf. Consultado 9 de febrero de 2015.
- Borges, S. & Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Educación Cubana. La Habana.
- Borges, S. (2015). *Precisiones para la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en el ámbito de la educación inclusiva*. Consejo Científico del CELAEE. La Habana.
- Cabanas, R. (1979). Acerca de una teoría sobre el origen del habla en la humanidad con derivaciones terapéuticas. Nueva interpretación. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*. La Habana. [s.n.]
- Escudero, J. M. (2005). El fracaso escolar. Nuevas formas de exclusión educativa. En: J. G. Molina (Coord): *Exclusión social, exclusión educativa*, pp. 83-108. Xátiva: Diálogos.
- España, Y. & Castejón, L. (2004). La colaboración logopeda-maestro hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 24 (2), pp. 55-66, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=974451>
- Fernández, G. & Rodríguez, X. (2012). *Logopedia*. Primera parte. Texto para los estudiantes de las carreras Licenciatura en Logopedia y Educación Especial. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), pp. 1-15, <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art>
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad,*

- Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 82-99,
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/>
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28 (3), pp. 317-338.
- Iglesias, S. G., Márquez, M. C. S., & Madrazo, M. T. F. (2007). *Pedagogía y Didáctica, su impacto en la Educación Especial*. Paper presented at the Curso 2. CELAEE 2007, La Habana.
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión educativa. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, No.14.
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=70
- Monarca, H. & Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Morales, M. (2005). *Enfoque práctico de la Logopedia*. Editorial Academia de Ciencias, La Habana, Cuba.
- Murguía, M., Hernández, T. & Carrera, M. A. (2015). La inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral. *Revista Electrónica Mendive*, 53, Año 13/sept-dic/2015, <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/articulos/1124-la-inclusion-educativa-de-los-escolares-con-trastornos-de-la-comunicacion-oral>
- Murguía, M. (2016). La inclusión educativa de los escolares con trastornos de la comunicación oral. <http://www.monografias.com/trabajos107/inclusion-educativa-escolares-trastornos-comunicacion-oral/inclusion-educativa-escolares-trastornos-comunicacion-oral.shtml>
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), pp. 19-26,
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/>
- UNESCO. (1995). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, 1994.

- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: ensuring access to education for all*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php>.
- UNESCO. (2008). 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva. *El camino hacia el futuro. Documento Final*. Retrieved from http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/IC
- Vitello, S. & Mithaug, D. (1998) *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.