

DOCUMENTO SOBRE LAS INSTRUCCIONES POR LAS QUE SE ESTABLECEN CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA PROPORCIONADA POR EL PROFESORADO ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA Y AUDICIÓN Y LENGUAJE

Santander, a 6 de febrero de 2026



**ASOCIACIÓN CÁNTABRA DE MAESTROS Y
MAESTRAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE DE
CANTABRIA (ACMAL)**



**ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTACIÓN
EDUCATIVA DE CANTABRIA**

*La evidencia científica respalda la necesidad de una **intervención temprana, explícita, sistemática e individualizada** en los trastornos y alteraciones de la comunicación, el habla y el lenguaje. Sin embargo, en nombre del paradigma de la inclusión, se legitiman con frecuencia prácticas de intervención implícita, generalista y poco definida, desarrolladas exclusivamente en el contexto del grupo clase.*

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
1) EN CUANTO A LOS CONCEPTOS UTILIZADOS	4
2) EN CUANTO A LOS CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE LOS APOYOS	4
3) EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA	5
4) EN CUANTO A LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA	5
5) EN CUANTO A LAS INTERVENCIONES ESPECIALIZADAS	6
6) EN CUANTO A LOS “SISTEMAS ALTERNATIVOS”	6
7) EN CUANTO AL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN	6
8) EN CUANTO A LA FORMACIÓN NECESARIA	7
9) EN CUANTO A LA DETECCIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA	7

INTRODUCCIÓN

Reunidas las representantes de la Asociación Cantabra de Maestros y Maestras de Audición y Lenguaje de Cantabria (ACMAL) con las representantes de la Asociación Profesional de Orientación Educativa de Cantabria (APOE-CANT) acuerdan trasladar las siguientes reflexiones en relación con las Instrucciones por las que se establecen criterios de organización de la atención educativa proporcionada por el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, publicadas por la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades.

1) EN CUANTO A LOS CONCEPTOS UTILIZADOS

Creemos importante un tratamiento riguroso de los conceptos en unas instrucciones que pretenden ordenar un aspecto tan importante de la atención inclusiva al alumnado: el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) forman parte del alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ANEAE).

2) EN CUANTO A LOS CRITERIOS DE ASIGNACIÓN DE LOS APOYOS

En relación con el primer punto de las instrucciones, nos parece adecuado utilizar los **dos criterios** que se señalan: número total de alumnado escolarizado en el centro y porcentaje de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ANEAE), si bien no se define cuál es la **fórmula** utilizada para combinar ambos criterios. Consideramos imprescindible que dicha fórmula se exprese de manera explícita, ya que su conocimiento resulta necesario para que los centros puedan planificar y organizar adecuadamente sus recursos personales con criterios de equidad, previsión y transparencia.

No en todos los casos el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) precisa mayor **intensidad** en los apoyos que el alumnado con otro tipo de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE). Por ejemplo, alumnado con NEE por trastorno de comunicación y del lenguaje, con TEA nivel I, con lenguaje oral expresivo y comprensivo ajustado a su nivel de desarrollo, adecuada intención comunicativa y autonomía suficiente en el contexto escolar, que precisa ajustes metodológicos ordinarios, apoyos en habilidades pragmáticas y estructuración del entorno; frente a alumnado con NEAE que presenta trastorno de atención o aprendizaje con dificultades en la lectura y expresión escrita; o alumnado con NEAE asociadas a condiciones personales o de historia escolar por inmadurez con dificultades educativas y de adaptación. Estas últimas son etiquetas que, pese a no tener NEE, pueden requerir de una intervención más intensiva, continuada y especializada para garantizar el acceso al currículo y la participación en el aula.

Por último, en relación con los criterios utilizados por la administración educativa en la revisión de las **dotaciones de profesorado especialista** nos surgen algunas dudas:

- ¿A qué se refiere cuando habla de la aplicación de los valores 1, 0,5 y 0,33? Se entiende que no se refiere a que la hora trabajada por el especialista en realidad compute como 1/3 en los casos en que la intervención se lleva a cabo con todo el grupo.

- ¿Cuál es el motivo para excluir al alumnado con dislalias no evolutivas a partir de tercero de primaria? Si esta dificultad persiste más allá de los 7 años es cuando puede tener consecuencias más negativas para el alumno o alumna.
- Teniendo en cuenta que 3º y 4º de ESO forman parte de la enseñanza obligatoria, ¿por qué este alumnado no tiene derecho a recibir apoyo si es ANEAE?

3) EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA

En cuanto a las consideraciones indicadas para organizar la atención educativa, surgen varias cuestiones que consideramos deben ser replanteadas:

- **La decisión** de dar los apoyos fuera del aula queda supeditada a la determinación del jefe/a de estudios, en conformidad con el profesorado de Orientación Educativa. Se desconoce el criterio técnico que manejaría jefatura de estudios para tomar esa decisión. También se desconoce cómo se articularía la “conformidad” por parte del orientador/a.
- Para la etapa de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria, se establece que los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) lleven a cabo **“una colaboración en la intervención”**, de modo que el apoyo especializado pasa a ser un mero colaborador en la labor desempeñada por los tutores/as o el profesorado de área.
- En Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria se indica la obligatoriedad de realizar los apoyos especializados **dentro del aula ordinaria** excepto con alumnado con NEE que precisa un sistema de comunicación alternativo. En el segundo y tercer ciclo de nuevo se establece que solo el alumnado con NEE podrá recibir apoyos específicos fuera del aula. Se debe tener en cuenta que en muchos casos es necesario el trabajo individual en ambientes controlados para instaurar habilidades básicas.

4) EN CUANTO A LA PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA COMPARTIDA

En cuanto a las consideraciones que hacen referencia a la docencia compartida, coincidimos en que la **coordinación** es fundamental, pero creemos que los **periodos de recreo** no reúnen las condiciones temporales ni pedagógicas necesarias para **garantizar una planificación eficaz**. Es una realidad que cada vez más centros tienen programas de patio que requieren la participación de los especialistas de AL y PT y, por otro lado, la mayoría del profesorado suele estar ocupado en tareas de cuidado de patio, no teniendo disponibilidad para coordinación.

También vemos complicada la **planificación de la docencia compartida en septiembre** en los centros, considerando que:

- Son frecuentes las incorporaciones de docentes una vez iniciado el curso (el cupo de PT y AL no se negocia a finales de curso, como pasa con el resto de especialidades).
- La coordinación de cada especialista de PT o AL con el profesorado del alumnado al que atienden implica la necesidad de establecer procesos de coordinación con todos los docentes implicados, así como de identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, lo que puede suponer la atención simultánea a un número muy elevado de grupos, en un periodo muy breve de tiempo.

5) EN CUANTO A LAS INTERVENCIONES ESPECIALIZADAS

Desde ambas asociaciones consideramos que hay **intervenciones especializadas** que si son realizadas dentro de las aulas ordinarias no solo no resultan eficaces, sino que en muchos casos no se podrían considerar inclusivas puesto que el efecto que produciría sería, por el contrario, segregador.

En este sentido, si bien los **programas de estimulación del lenguaje** (concepto que debemos diferenciar de “habla”) resultan imprescindibles desde un **enfoque preventivo** para todo el alumnado desde edades tempranas, el alumnado con Trastornos de Sonidos del Habla (“dislalias no evolutivas” según nuestra normativa autonómica) requiere una intervención específica, sustentada en una evaluación para la intervención, ajustada al perfil fonético-fonológico de cada alumno y basada en estrategias especializadas (atención focalizada, control del punto y modo de articulación, instrucción explícita, retroalimentación constante, entorno comunicativo estructurado, etc.). Estas intervenciones no son compatibles con el contexto del aula ordinaria. Por tanto, plantear la intervención en los Trastornos de Sonidos de Habla exclusivamente en gran grupo o de forma integrada en el aula no se ajusta ni a la evidencia científica actual ni a los principios de buena praxis profesional en la intervención educativa en esta necesidad tan específica.

En consecuencia, resulta imprescindible que la administración educativa determine de forma expresa el **enquadre de esta intervención**. Si los Trastornos de Sonidos del Habla se consideran una necesidad **educativa** (tal y como así lo recoge la Resolución de 10 de mayo de 2024), debe garantizarse una intervención especializada, individualizada y realizada en condiciones adecuadas por el profesorado de Audición y Lenguaje. Si, por el contrario, se consideran una intervención de carácter **clínico-sanitario** ajena al ámbito educativo, debe explicitarse claramente que dicha intervención no será asumida por el sistema educativo, evitando así indefiniciones que generan **expectativas irreales** en las familias y situaciones de desatención o mala praxis en los centros.

6) EN CUANTO A LOS “SISTEMAS ALTERNATIVOS”

Por otro lado, en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria, las instrucciones contemplan la posibilidad de intervención fuera del aula ordinaria únicamente para el alumnado que utiliza un sistema **“alternativo”** de comunicación, excluyendo de forma implícita a otros perfiles de alumnado que requieren sistemas **“aumentativos”** o el uso de una comunicación multimodal. Esta delimitación no se ajusta a la realidad de las necesidades comunicativas del alumnado, ya que la implantación, ajuste y uso funcional de un SAAC (tanto en su modalidad alternativa como aumentativa) exige, en determinadas fases del proceso, intervenciones específicas, individualizadas o en pequeño grupo, fuera del aula ordinaria, que permitan la enseñanza explícita del sistema, el modelado de su uso y el trabajo intensivo de funciones comunicativas.

7) EN CUANTO AL MODELO DE RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN

Así mismo, la fórmula planteada por la administración educativa para la intervención en las necesidades específicas, alineada con la metodología RTI (Respuesta a la Intervención), **no apuesta de manera**

explícita por el tercer nivel de intervención, correspondiente a la atención especializada e individualizada. Tal como señala la literatura científica, este nivel resulta imprescindible para aquel alumnado que no encuentra respuesta educativa en el nivel 1 (instrucción de calidad en aula) ni en el nivel 2 (refuerzo ordinario en pequeño grupo). La ausencia de este nivel de intervención dentro del ámbito escolar conlleva que dicha atención deba ser compensada, en muchos casos, en servicios externos al centro y en horario no lectivo, lo que supone un coste económico que no todas las familias pueden asumir, **generando situaciones de desigualdad en la respuesta educativa**.

Como aspecto positivo, valoramos de manera favorable la puesta en marcha del programa PRELEO (LEEDUCA), al tratarse de una iniciativa alineada con el modelo RTI que apuesta por la prevención y la detección temprana de las dificultades de aprendizaje, con un impacto significativo en los primeros niveles de intervención.

8) EN CUANTO A LA FORMACIÓN NECESARIA

En esta misma línea, resulta fundamental promover una **formación** específica y sistemática dirigida a **todo** el profesorado en relación con la docencia compartida y las metodologías inclusivas. La práctica diaria demuestra que, con frecuencia, los especialistas nos incorporamos a aulas donde no se aplican los **ajustes metodológicos** necesarios, lo que dificulta un verdadero **trabajo colaborativo** y limita la eficacia de la intervención educativa.

A este propósito también ayudaría establecer de manera clara y precisa las **funciones** de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en el nuevo marco inclusivo. Evitar ambigüedades en nuestras competencias facilita la **coordinación** con el resto del profesorado y garantiza una intervención coherente y eficaz dentro del aula ordinaria.

Para complementar esta formación general, proponemos la organización de **seminarios específicos** para los especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, similares a los que se realizan para orientación o jefaturas de estudios, en horario lectivo y con una frecuencia mensual. Estos encuentros favorecerían nuestra actualización profesional continua, fortalecerían la colaboración entre especialistas y mejorarían la atención a las diferencias individuales dentro de los centros educativos, asegurando que nuestras intervenciones sean cada vez más eficaces y coherentes con los principios de inclusión.

9) EN CUANTO A LA DETECCIÓN Y ATENCIÓN TEMPRANA

Somos conscientes del **aumento notable de las necesidades** específicas de apoyo educativo del alumnado, particularmente en relación con los desafíos en la comunicación y el lenguaje y de que esta circunstancia tensiona los **recursos** disponibles. Esto exige una respuesta cada vez más especializada por parte de orientadores y maestros de Audición y Lenguaje.

Sabemos que la **detección e intervención temprana** son fundamentales para prevenir y minimizar las dificultades posteriores; sin embargo, y a pesar de lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), **la evaluación y la intervención suelen demorarse**, como sucede tras la implantación del requisito de diagnóstico clínico para los trastornos

graves del lenguaje. La evidencia científica respalda la necesidad de una **intervención temprana, explícita, sistemática e individualizada** en los trastornos y alteraciones de la comunicación, el habla y el lenguaje. Sin embargo, en nombre del paradigma de la inclusión, se legitiman con frecuencia prácticas de intervención implícita, generalista y poco definida, desarrolladas exclusivamente en el contexto del grupo clase.

PARA CONCLUIR

La tendencia a sumarse a teorías y prácticas no contrastadas ya ha tenido precedentes en el ámbito educativo, con consecuencias poco favorables para el aprendizaje del alumnado. Por ello, y desde un firme compromiso con los principios que sustentan una educación inclusiva de calidad, consideramos **imprescindible que la administración educativa articule medidas flexibles** que permitan **ajustarse a la realidad** de cada centro, de cada grupo y de cada alumno o alumna.

En este sentido, entendemos que el **debate actual se está abordando de manera excesivamente reduccionista** al centrarse casi exclusivamente en la dicotomía entre la intervención dentro o fuera de los muros del aula de referencia, cuando la reflexión pedagógica de fondo debería atender a cuestiones sustantivas como el cuándo, el cómo, el por qué, el para qué y el con quién se interviene en cada momento del proceso educativo. Limitar el análisis al espacio físico en el que se desarrollan las intervenciones **desvirtúa la complejidad de la intervención educativa** y restringe la posibilidad de tomar decisiones verdaderamente ajustadas a las necesidades del alumnado.

Los profesionales que desarrollan su labor en los centros educativos son quienes cuentan con la formación, el conocimiento del contexto y la experiencia necesaria para determinar, en cada caso, la modalidad de intervención más adecuada, una intervención que, además, evoluciona a lo largo del curso en función del progreso del alumnado y de múltiples variables difícilmente previsibles desde una normativa general. Por ello, consideramos más adecuado que estas decisiones sean justificadas, evaluadas y consensuadas en el marco de las programaciones individuales, entendidas como instrumentos vivos y dinámicos al servicio del derecho de todo el alumnado a recibir la respuesta educativa que necesita en cada momento.

Equiparar la inclusión con la participación sin hacer mención al aprendizaje, supone una vuelta a un modelo de integración física que pone el énfasis en la idea de que es suficiente con que el alumnado con NEAE esté presente en las mismas actividades que el grupo clase.

Consideramos importante que todo lo señalado en este documento sea tomado en consideración por los responsables de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Universidades y desde ambas asociaciones brindamos nuestra colaboración, siempre con el objetivo de ofrecer a cada estudiante una educación que le permita alcanzar su máximo desarrollo personal en un entorno inclusivo y respetuoso.