

LA INTERVENCIÓN EN AUDICIÓN Y LENGUAJE EN LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE ALMERÍA (ESPAÑA)

INTERVENTION IN AUDITION AND LANGUAGE EDUCATION IN GUIDANCE TEAMS IN ALMERÍA (SPAIN)

José J. **Carrión Martínez**¹
Antonio **Luque de la Rosa**
Juan **Fernández Sierra**

Universidad de Almería

RESUMEN

Habiendo transcurrido 20 años de andadura y desarrollo profesional desde la implantación del especialista en audición y lenguaje itinerante, parece conveniente reflexionar sobre el modelo y tipo de actuación que desempeña esta figura especializada en los equipos de orientación educativa. Para ello se ha planteado un estudio que tiene como objeto central el maestro itinerante de audición y lenguaje destinado en equipos de orientación educativa, su modelo de intervención, los programas y contenidos que ocupan su actividad profesional y qué construcción de su rol profesional están desarrollando.

Nos hemos adentrado en ello a través de un estudio que abarca todos los escenarios de la provincia de Almería en la que se hallan trabajando maestros itinerantes de audición y lenguaje desde los citados equipos de orientación. La metodología cualitativa e interpretativa es la que nos ha permitido acercarnos a una comprensión del fenómeno estudiado, una inmersión que contribuya a comprender la complejidad organizativa que conlleva la intervención de este profesional.

¹ *Correspondencia:* Universidad de Almería. Fac. de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ctra. De Sacramento, s/n, La Cañada de San Urbano 04120, Almería. Correo-e: jcarrion@ual.es

Avanzamos que el proyecto de cambio de un modelo terapéutico a otro asesor-colaborativo está más henchido de intenciones que de una realidad verificable, al igual que sucede la acción a través de programas reparadores frente a la preventiva educativa.

Palabras clave: intervención educativa en audición y lenguaje, orientación educativa, necesidad educativa especial, equipos de orientación educativa, logopeda.

ABSTRACT

After 20 years of career and professional development, since the introduction of the itinerant specialist on hearing and speech, it seems appropriate to reflect on the model and type of action that this professional plays in the educational guidance and counseling teams.

This has posed a study which central object is the itinerant teacher specialist on hearing and speech difficulties aimed at educational counseling teams, his/her model of intervention, the programs and contents this speciality involves, and actually what is the professional role it's being built on daily bases.

We approached this issue through a study that covers all the different contexts in the province of Almeria in which itinerant teachers specialist on hearing and speech are working from the educative guidance teams. The methodology that allowed us to get closer to an understanding of the studied phenomenon is the qualitative an interpretative methodology, contributing to understand the organizational complexity required on the intervention of this professional. In advance seems like the proposed change of a therapeutic model to the advisor-collaborative one is more set of good intentions rather than a verifiable fact, as well as the intervention occurs through programs to solve problems rather than an action of preventive education.

Key words: educational intervention in audition and language, educational counseling, special educational needs, educational counseling teams, speed therapist.

Introducción

Si bien han venido existiendo en nuestro país perfiles profesionales dedicados a la atención específica de problemáticas relacionadas con la pronunciación y el habla (logopedas), surge en España al inicio de la década de los 90 una nueva figura dentro de los equipos de orientación educativa² el especialista en la intervención educativa en audición y lenguaje (en adelante, AL), con formación de maestro, en cuya propia denominación se aprecia el deseo de cambio en dicho rol, promoviendo la superación de los planteamientos recuperadores y rehabilitadores de carácter terapéutico, que afectan a determinados canales de comunicación (audición/fonación), para avanzar hacia una concepción de dicho profesional como agente orientador del desarrollo comunicativo, cognitivo y sociopersonal a través del lenguaje.

El objeto-problema de este estudio consistirá en realizar un estudio de la situación que viven los profesionales itinerantes de audición y lenguaje, analizando el perfil profesional que les caracteriza y su modelo de intervención con el alumnado, así como los factores que lo condicionan.

² Estos equipos con la configuración autonómica del sistema educativo español han recibido denominaciones diversas en las distintas comunidades autónomas, usando en este trabajo una de las denominaciones más identificativa.

Se pueden realizar diferentes sistemas de clasificación de las opciones de intervención según los parámetros y criterios que se consideren. Así, Gallardo Ruiz y Gallego Ortega (1993) señalan inicialmente cuatro modelos de intervención en la faceta lingüística – comunicacional: lingüístico, conductual, cognitivo y clínico- que pueden entenderse como referencias para la actuación de estos profesionales en los equipos de orientación.

Frente a la parcialidad de modelos más o menos biomédicos (causas) o conductuales (síntomas) que centran la atención en una faceta del problema, la actual visión multidimensional y ecosistémica del hecho educativo y del ser humano, así el propio perfil del maestro de audición y lenguaje, nos hace inclinarnos por un modelo ecléctico como el más idóneo para abordar el desarrollo del lenguaje en el ámbito escolar, inspirándose en las teorías socio interactivas, que aceptan la diversidad como punto de partida, y cuyo objetivo principal es el desarrollo global del lenguaje (Lindsay y Dockrell, 2002; Castejón Fernández y España Ganzaráin, 2004; Acosta Rodríguez, 2005, 2006; Manzano Soto, 1997; Oliva, Martín y Vélaz de Medrano, 2005).

Este modelo de carácter integrador responde a un criterio de funcionalidad del tratamiento, adquiriendo una vertiente holística y global que selecciona aquellos planteamientos más convenientes para orientar un específico proceso de intervención. Se parte de una valoración integral de las aptitudes del alumnado en todos sus ámbitos de desarrollo, con el objeto de comprobar sus potencialidades y alteraciones tanto a nivel cualitativo como cuantitativo, concibiéndolas más como dificultades situadas en un contexto que como déficits vinculados al individuo (Acosta-Rodríguez, 2005, 2006; Acosta-Rodríguez y Moreno-Santana, 2003; Castejón-Fernández y España-Ganjaráin, 2004; Lindsay y Dockrell, 2002).

En cuanto a la temporización de la intervención, como criterio general se aconseja la actuación tan pronto como se aprecie la dificultad o se perciba inicialmente la posibilidad de su manifestación, estableciendo procedimientos sistemáticos de aprendizaje en el ámbito comunicativo, lingüístico y prelingüístico (Acosta-Rodríguez, 2005, 2006; Acosta-Rodríguez y Moreno-Santana, 2003; Castejón-Fernández y España-Ganjaráin, 2004; Lindsay y Dockrell, 2002; Prelock, 2000). Siendo conocedores de la correlación existente entre éste y el desarrollo cognitivo o afectivo-social, se vuelve relevante aunar esfuerzos no sólo asistenciales sino de carácter preventivo.

Desde esta perspectiva, un tratamiento educativo no es simplemente una intervención logopédica para que el alumno consiga una conducta lingüística, sino para que pueda utilizar y servirse del lenguaje en los distintos contextos y circunstancias de su vida escolar, familiar y social, debiendo considerar en su plan de actuación el conjunto de variables que conforman dicho entorno (Acosta-Rodríguez, 2006; Gallardo-Ruiz y Gallego-Ortega, 1993).

Al confirmar como idónea esta perspectiva multidimensional, es esencial que los tratamientos en AL se coordinen lo más estrechamente posible con el trabajo general del aula, al ser éste el contexto donde el alumno pasa la mayor parte del tiempo y donde se encuentran mensajes e interlocutores más significativos para su mundo. Es fundamental promover la participación activa del alumno, su naturalidad y espontaneidad en el proceso de aprendizaje, potenciando así su carácter funcional. (Acosta-Rodríguez, 2003a, 2004, 2005)

Estos planteamientos exigirían del maestro de AL sólidos fundamentos sobre el desarrollo del lenguaje y la comunicación, suficiente formación psicopedagógica, experiencia y trabajo personal, toma de conciencia de las propias posibilidades y limitaciones, rigurosos controles sobre la práctica, talante integrador y asertividad (Gallardo-Ruiz y Gallego-Ortega, 1993).

Los objetivos de esta investigación han sido:

- Evidenciar el modelo de intervención que se lleva a cabo en los equipos de orientación educativa en el campo de las dificultades de audición y lenguaje.
- Conocer si el tratamiento del lenguaje desde los equipos de orientación educativa por parte de este profesional conlleva la realización de actuaciones de carácter preventivo y de desarrollo, además de las históricamente terapéuticas realizadas por los logopedas.

Método

La investigación que ahora se presenta se incardina en un enfoque o paradigma interpretativo, y ello por la naturaleza del hecho investigado, por los propios fines de la actividad investigadora, por el modo de abordar el análisis e interpretación de los datos y por la metodología cualitativa de la que nos servimos para la toma de información.

Stake (2007) define el objetivo de la investigación cualitativa como la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrando la indagación en los hechos.

Consideramos que sólo desde esta perspectiva podemos acercarnos al conocimiento de esta realidad educativa (Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986) puesto que la misma es cambiante y, el contexto social y los individuos que la conforman, la influyen y determinan.

En este marco paradigmático, el método no se ha focalizado en una opción específica, si bien ha estado iluminado por una orientación etnográfica especialmente en los contextos de profundización.

Muestra

En la investigación que presentamos, el colectivo de nuestro interés es el conjunto de maestros de audición y lenguaje itinerantes de Almería, con relación al cual intentaremos analizar y comprender su actuación profesional, acercándonos a la práctica educativa que realizan, viviéndola y percibiéndola en su singularidad, con objeto de situar significativamente el conjunto de dimensiones que conforman esa realidad natural.

La informantes han sido los maestros AL itinerantes adscritos a equipos de orientación educativa de la provincia de Almería, habiendo participado todos los integrantes de este colectivo en dicha provincia. La distribución de la muestra y el empleo de instrumentos se resumen en la siguiente tabla:

TABLA 1. Informantes clave

Informantes clave	Maestros AL itinerantes Almería	
	ALs DE EOE DE ALMERIA	8
	CONTEXTO PROFUNDIZACIÓN (AL) ZONA NORTE	1
	CONTEXTO PROFUNDIZACIÓN (AL) ZONA PONIENTE	1

Además de los 10 informantes clave, maestros de audición y lenguaje sobre los que pivota el estudio, en cada uno de los contextos en donde se desarrolla la tarea de estos maestros se ha

contado con varios tipos de informantes que de una u otra forma configuran el escenario en donde se lleva a cabo la actuación profesional.

En todos los escenarios se han utilizado con discrecionalidad las entrevistas semiestructuradas, observación y cuadernos de campo, análisis de documentos, así como el grupo discusión.

Como sistema de nomenclatura proponemos el siguiente modelo aclaratorio, en donde el significado y orden de los términos se codifican en el paréntesis identificador que acompaña a los datos y evidencias que se presentan;

TABLA 2. Codificación

Instrumentos	Tipo de informante	Contextos de pertenencia	
AD: Análisis de Documentos	AL(1-2): Maestro de Audición y Lenguaje seguido de un 1 ó 2 para diferenciar al informante en los equipos de orientación educativa que tienen dos maestros AL	EOE XX): Equipo de Orientación Educativa (EOE), siglas de identificación (XX)	EOESA: Sabinal (Aguadulce) EOEMA: Mármol (Albox-Olula del Río) EOEBE: Benínar (Berja) EOEMO: Mónsul (Almería) EOEUR: Urci (Almería) EOEMU: Murgi (El Ejido) EOEFI: Filabres (Tabernas)
C: Cuestionario	CO: Coordinador de EOE	ETPOEP: Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional	
CC: Cuaderno de Campo	DD: Equipo Directivo	A: Centro Educación Infantil y Primaria Arboleas	
E: Entrevista	Ma: Madre	C: Centro Educación Infantil y Primaria Cela	
P: Grupo de discusión	Or: Orientador	M: Centro Educación Infantil y Primaria Virgen del Rosario	
	PT: Maestro de Pedagogía Terapéutica	T: Centro Educación Infantil y Primaria Taberno	
	Tu: Maestro Tutor	Ap: Centro Educación Infantil y Primaria Artero Pérez	
		Pe: Centro Educación Infantil y Primaria Punta Entinas	
		Tj: Centro Educación Infantil y Primaria Teresa de Jesús	

Instrumentos

Los instrumentos de exploración y análisis que consideramos más significativos para la realización del estudio son: la entrevista en profundidad (como potencial de información), el cuestionario (para facilitar el ámbito inicial de indagación), el análisis de documentos (para profundizar en el tema objeto de estudio) y el grupo de discusión (para confrontar distintos puntos de vista). De esta manera, quedará recogida la perspectiva de la realidad comentada por Santos Guerra (1993) en cuanto a investigación educativa: preguntar sobre la realidad y analizarla

atendiendo a los conocimientos, procedimientos y actitudes de la muestra ante un tema concreto en un contexto determinado.

En ese marco se ha planteado la entrevista como instrumento fundamental de recogida de información. A través de ella se intenta obtener material suficientemente profundo para hacer surgir lo que el entrevistado sería incapaz de expresar si se le preguntase de forma directa. Lo que se busca es ir más allá de las respuestas superficiales, manteniendo un cuidadoso equilibrio entre ahondar en búsqueda de una contestación más completa y el poder influir en sus contestaciones.

El sistema de análisis de datos, además de las fases de reducción y codificación (está última con la nomenclatura y claves ya indicadas) se basó primero en una categorización inicial en torno a dos categorías isomórficas con los objetivos, modelo y programas. Tras una revisión interpretativa de esa categorización emergieron dos nuevas categorías, que reflejan desde otra perspectiva, respuesta a nuestros objetivos, una la persistencia de la itinerancia y dispersión, y otra la influencia de la opinión proyectada por la comunidad educativa sobre la reconstrucción de su propia concepción de modelo de intervención en los maestros de AL, en una nueva lectura de las mismas categorías canónicas iniciales.

Resultados

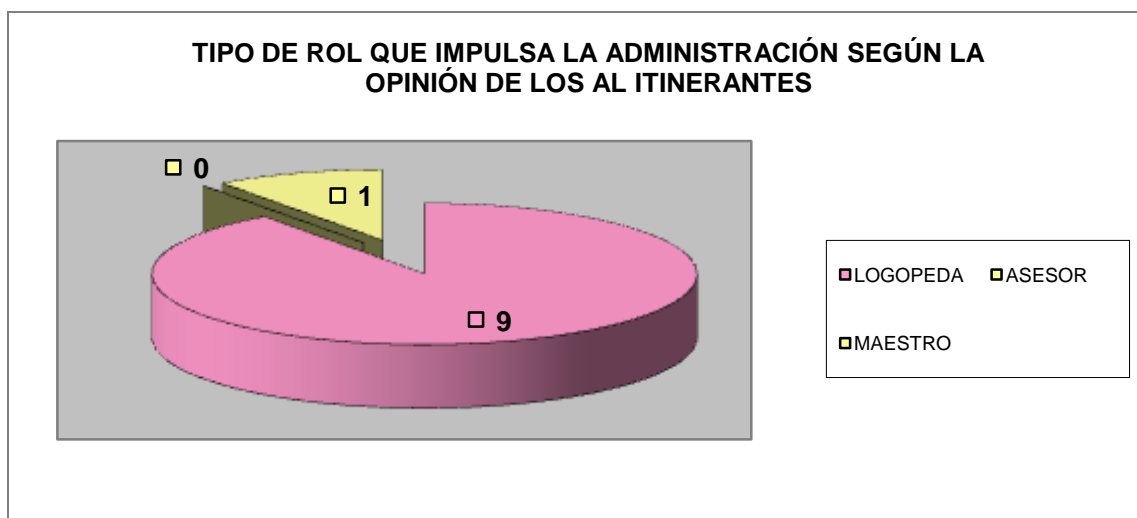
De un modelo terapéutico-remedial a otro asesor-colaborativo: tarea pendiente

Si analizamos el rol profesional del maestro AL itinerante prescrito por parte de la administración educativa, apreciamos un intento inicial de asignar un carácter *asesor-colaborativo* a esta figura a partir de la unificación en los años 90 de los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI) -en donde figuraban los anteriores logopedas-, los Servicios de Apoyo Escolar (SAE) y los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) en los actuales EOE (Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía).

Sin embargo, aunque se ha intentado potenciar dicho carácter asesor colaborativo en la labor educativa, la práctica totalidad de los entrevistados (**C.AL1(2³). EOEBE,FI,MA,MO,MU,UR, AL1.SA,**) asume que la Administración les asigna un papel y función *logopédica* -la cual tampoco les es permitida realizar en las condiciones adecuadas-, despreciando o imposibilitando el desarrollo de actuaciones tanto de asesoramiento como de desarrollo educativo. (**AD1,2,3,4.DD.ETPOEP**)

³ En tres de los EOE trabajan 2 AL, por ello cuando se cita un dato que afecta a los dos informantes del EOE se usa AL! (2)

FIGURA 1. Tipo de rol



Si analizamos su contexto de actuación, existen muchos rasgos indicativos acerca de la falta de voluntad administrativa para un desarrollo amplio del nuevo modelo profesional del maestro AL itinerante hacia un perfil de corte más educativo y asesor-colaborativo.

En este sentido, pervive a nivel administrativo una confusión terminológica que es sintomática de la indefinición del modelo de intervención, la cual se traslada del contexto administrativo al de la comunidad educativa y al propio profesional.

“A niveles oficiales aparece a veces la ambigüedad de logopeda y otras veces aparece la ambigüedad de maestro de audición y lenguaje. Yo de todas maneras, si utilizo los dos términos es un poco llevada por la inercia del trabajo que estoy realizando, que unas veces nos llaman logopedas y otras veces nos llaman maestros de audición y lenguaje.” (E.AL.EOEFI)

Otro ejemplo del predominio del carácter técnico en dicha figura por parte de la Administración, es el contraste en cuanto a la potenciación de las reuniones de trabajo con los otros miembros del EOE (orientadores, médicos...) y la escasa viabilidad del contacto con los centros y las comunidades educativas (**AD5.CO.EOEMA**). Esto no hace sino promover el aislacionismo educativo de dicho rol y el desarrollo de la vertiente formativa en facetas especializadas paralelas de corte terapéutico.

Como otro rasgo que define el rol asignado por la Administración, podemos citar la ya mencionada inestabilidad en el puesto que experimenta este profesional, sin pasar a formar parte de la plantilla orgánica de dicha institución, lo que provoca como atributos típicos el carácter de provisionalidad en la función (**CC.Or.Pe**), la impotencia de efectuar cambios efectivos en tal actuación (**CC.Or.Pe**) y el resurgimiento en los docentes de intereses personales más allá de los profesionales.

“Este puesto del EOE no se ha cubierto nunca con definitivos, siempre con interinos o comisiones de servicio.” (E.AL1.EOEMA)

“Otro problema que tiene este puesto de trabajo en los EOE es la inestabilidad y provisionalidad del mismo, cambiando cada año el profesional.” (E.Or.A-C)

Lo cual no impide que existan profesionales que intenten promover la implicación propia en dicha función y lleguen a crear una línea de actuación de gran carga educativa, siendo a su vez

los que manifiestan mayor queja con respecto a la ruptura profesional y relacional que se produce a causa de la transitoriedad de un rol tan específico.

“Aunque nos coordinamos bien las dos, el año que viene no estaremos ninguna y no sabemos quién va a venir, puede que venga con otro programa o con otra forma de trabajar... Eso es lo malo. Lo bueno sería que estuviéramos más tiempo en el mismo centro. Al menos dos o tres añillos. La verdad es que cuando los niños empiezan a conocerte te tienes que ir. Ellos empiezan a decir ¿entonces seño vienes el año que viene?” (E.AL1.EOEMA)

Se ve a estos profesionales como la salvaguarda administrativa y funcional, no como un recurso colaborativo para mejorar la actuación como docente de ese alumno en concreto **(CC.Tu.A,M)**. Conceptualización que a veces, ha sido igualmente potenciada por el propio profesional de AL.

“A mí no me ven como maestro, me ven más como logopeda. La gente de los centros, los mismos compañeros-maestros me ven como logopeda y piden cosas más clínicas y cosas que yo no estoy, que no sé dar respuesta tampoco. Lo que pasa es que también ha sido la pescadilla que se muerde la cola, también los hemos engañado nosotros un poco, nos estamos quitando la máscara. Al cambiar el nombre también nos ha venido bien, es decir, no mira, yo no soy logopeda.” (E.AL1.EOESA)

“Es un enfoque bastante clínico el que llevamos. A pesar de nuestros pesares y no gustarnos y no tener ganas de hacer eso. Deberíamos llamarnos maestros y actuar como maestros y no hacer eso ¿entiendes? Pero empezó así y...” (E.AL.EOESA1)

Así, se ha llegado a asumir por la comunidad vocablos típicamente del campo sanitario como *dar de alta* **(CC.Ma.Pe)**, *dar de baja* o *lista de espera* **(CC.Ma.Tj)**, los cuales han ido contagiando a la comunidad educativa de ese carácter clínico-terapéutico **(CC.AL.EOEMA2)**, **(CC.Tu.C)**.

“Efectivamente, incluso lo de “pedir cita”. Son las típicas palabras clínicas terapéuticas.” (E.Or.Tj)

“Hemos empleado términos que no son del campo educativo... Quizá lo hayamos visto algo operativo o práctico... No sé... De todas formas lo de menos es los términos sino lo pobre que se ha quedado lo que hacemos...” (E.Or.Ap)

A la hora de argumentar los motivos de dicha indiferencia ante la función del AL, se suele esgrimir una supuesta incapacidad o falta de preparación para llevar a cabo tales programas, aunque al mismo tiempo se aprecia en algunos cierta actitud reacia ante cualquier demanda suplementaria que suponga una readaptación formativa o funcional.

“No puedo centrarme en un niño con otros veinte en la clase. No tengo tiempo...” (E.Tu.M)

Itinerancia y dispersión como claves del modelo de intervención

En cuanto a los centros en los que deben desarrollar su labor estos profesionales, cada maestro AL itinerante está adscrito a un Equipo de Orientación Educativa (EOE) debiendo encargarse de la atención educativa (audición y lenguaje) en los centros de la demarcación de ese EOE.

De los datos que presentamos a continuación podemos apreciar que la proporción de profesionales AL en cada EOE con relación al número de centros de la zona no permite una

actuación itinerante que garantice la asiduidad de la presencia en los mismos, a veces ni tan siquiera la visita esporádica.

Al no poder atender a todos los centros de la zona, a comienzos del curso escolar se reajusta el horario del maestro AL y se elabora un itinerario que intente abarcar el mayor número posible de necesidades diagnosticadas, al menos las más graves y demandadas **(CC.AL1-2.EOEMA, AL.EOEUR)**.

Con relación a los itinerarios que le son asignados, y según manifestación de dichos profesionales, raramente se tienen en cuenta aspectos pedagógicos o planteamientos globales que incidan en el desarrollo y potenciación de la capacidad comunicativa en el contexto socioescolar, limitándose a paliar las demandas más urgentes que eviten reclamaciones por parte de ciertos sectores de la comunidad educativa **(CC.AL1-2.EOEMA, AL.EOEUR)**.

“Cuando hacemos los itinerarios tenemos que tener en cuenta muchas circunstancias, destacando la rentabilidad de los mismos. Y eso no sólo porque nos lo diga el coordinador del EOE sino porque así se recoge en la normativa...” **(E.AL1.EOEMU)**

La cantidad de centros que permanecen sin atención directa varía según las zonas, considerando que la ratio total de centros/AL es muy dispar de unos EOE a otros, llegando a ser en algunos casos de 12 CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria) más 3-4 CPRs (Colegios Públicos Rurales) presentando entre el conjunto de localidades una dispersión geográfica muy extensa aunque se contara con algún AL más y se pretendiera realizar la tipología de asistencia que venimos analizando **(AD2.DD.ETPOEP)**.

“Yo actúo de logopeda en doce colegios, hay muchos más pero solamente se pueden atender éstos. Hay otros colegios en los que hay demandas y no se puede ir y a los que se va pues, se va poco tiempo y es también insuficiente.”

Por consiguiente, además de la atención que mantiene con los centros asignados.

“se le demanda constantemente la asistencia en otras muchas unidades, a lo que alega que los mantiene en lista de espera por no disponer de horario” **(E.DD.C)**

Con todo este cúmulo de posibles vías de actuación, se realiza la ordenación en función de las prioridades, posibilidades y rentabilidad de desplazamientos y se fija una periodicidad en la atención directa de tipo semanal, quincenal o mensual, dejando el resto de centros a demandas o en régimen de atención indirecta (los cuales no se visitan a no ser por algún motivo extraordinario, asesoramiento puntual o surgimiento de nuevas necesidades), **(CC.AL2.EOEMA, AL.EOEMO)**.

FIGURA 2. (AD9.AL2.EOEMA)

HORARIO SEMANAL QUE CUMPLE (1)					
MÓDULO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
De 9:00	HIGUEL ZUBELDIA	SAN GREGORIO	N ^o S ^o ROSARIO		
a 14:00	ALTO ALMANZORA	ATI ^o SANTIQUILLA	OTERO NOVAS	SAGRADO CORAZON	ASESORAMIENTO COORDINACION
De 15:00					
a 17:30	N ^o S ^o ASUNCION	MEDIO ALMANZORA			
De:					
a:					
De:					

V^o B^o
EL COORDINADOR / A DEL EQUIPO DE ZONA

Nombre y Apellidos del profesional

En este sentido, como declara algún AL entrevistado, una vez la lista de intervención se muestra elaborada, con unos recorridos rentables y posibles en función de la disponibilidad geográfica entre las localidades y los días de atención, el interés organizativo se vuelca hacia la evitación de desórdenes en la misma, de manera que suele disiparse cualquier intento de nuevas incorporaciones o cambios que supusieran una reestructuración de la misma, con lo cual se ve condicionado cualquier planteamiento abierto de evaluación del diseño o del proceso de actuación a lo largo de su desarrollo **(CC.AL.EOEUR)**.

“Al estar tan determinado mi horario y recorrido desde principio de curso y escasear los recursos te obliga a evitar modificaciones determinándose mucho la labor y campo de actuación al inicio cuando no tendría que ser así.” (E.AL1.EOESA).

Y esto considerando que, como manifiestan los entrevistados y en función de los recursos humanos disponibles, sólo se puede atender al alumnado más gravemente afectado, aquel que ya ha sido diagnosticado como de atención preferente, dejando aparte posibles actuaciones de orden preventivo o de desarrollo/proacción que también suelen figurar, someramente, en las intenciones planificadoras iniciales a nivel general).

“Generalmente se hace en función de niños que ya vienen marcados como de necesidades educativas especiales, siendo estos los que primero se atienden y los que más se atienden y casi con esos ya tenemos trabajo suficiente, así que casi, casi ya está determinado, ¿entiendes? Continuando con los mismos ya está todo lleno.” (E.AL1.EOESA).

Programas remediales, prioridad real, frente a programas preventivos y educativos, sugerencia formal.

En cuanto a los programas en los que puede colaborar el maestro AL, si bien no se asigna específicamente ninguno a dicho profesional, se menciona su colaboración en los relacionados con el diagnóstico y tratamiento de alumnado con necesidades educativas especiales y la prevención de dificultades en el lenguaje oral en 2º ciclo de Educación Infantil **(AD1,2,3,4.DD.ETPOEP)**.

Los programas en los que colabora el maestro AL suelen incidir en la faceta de tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas al lenguaje oral (Área de Necesidades Educativas Especiales), centrándose en la faceta reparadora de corte logopédico en torno a deficiencias diagnosticadas en la parcela específicamente lingüística

FIGURA 3. Ejemplo de programa

2. Programa de lenguaje oral. Prevención y /o detección de dificultades.

2.0. Identificación:

- Programa de tipo preventivo en dos sentidos: intervenir antes de que aparezcan las dificultades y detectar, en el caso de que existan, para evitar que se desarrollen.

2.1. Destinatarios:

Alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil. *! ¿sólo? →*

2.2. Objetivos:

- Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo del lenguaje oral, dentro del ámbito de Comunicación y Representación y de acuerdo con una metodología globalizadora, integrada en el currículum.
- Prevenir la aparición de dificultades en lenguaje oral.
- Detectar, en edad temprana, aquellos casos que precisen de la intervención sistemática, ya sea en el aula o a través del logopeda. *revisión*

2.3. Actuaciones:

- Programa preventivo en Educación Infantil. (2º Ciclo).
- Orientaciones al profesorado sobre dificultades de lenguaje oral para aplicar con alumnos/as que no tengan tratamiento logopédico, o con aquellos en los que la naturaleza de la dificultad así lo aconseje.
- Asesoramiento bibliográfico al profesorado para su mejor intervención con respecto al alumnado (material propio del Programa).
- Orientaciones a los padres de alumnos/as con dificultades para incrementar la

eficacia de la escuela en este tema. La forma de dar estas orientaciones puede variar: entrevista individual, reuniones de padres, profesor y logopeda etc... Es importante que quede un compromiso escrito de actuación futura que contemple el grado de implicación de la familia en las actividades programadas.

- * - Actuación con el alumnado por parte del especialista (logopeda) en colaboración con los/as maestros/as.
- Coordinación con el equipo docente de 2º ciclo de Educación Infantil para seguimiento y revisión del programa.

2.4. Evaluación:

Se realizará la evaluación sistemática de la intervención realizada con constancia escrita de la misma.

En cualquier caso se atenderá a los dos niveles:

- Cuantitativo: control estadístico (base de datos).
- Cualitativo: valoración global de cómo se ha llevado a cabo el proceso.

2.5. Temporalización:

Todo el curso. La evaluación inicial ha de realizarse durante el primer trimestre.

.A nivel de programas de actuación individualizados a realizar por el maestro AL con su alumnado, analizando el material de trabajo de estos profesionales, apreciamos cómo el diseño de la acción concreta que realizan parece continuar en la línea de la atención periódica de un listado de alumnos diagnosticados con necesidades de atención logopédica, elaborando personalmente para cada uno un programa de intervención individual en base a las deficiencias detectadas centrándose en el componente fonético-fonológico

Sólo en las realizaciones concretas con el alumnado y en las manifestaciones de los maestros AL se aprecian indicios de su vertiente educativa, -“*me siento maestra del lenguaje*”- (**E.AL.EOEFI**), declarando sin embargo que -“*por mucho empeño que ponga el profesional al cargo no se puede hacer desde un punto de vista curricular porque es totalmente insuficiente el tiempo*”- (**E.AL2.EOEMA**).

No se plantea, por consiguiente, la conexión con el conjunto de intenciones educativas que puede conformar su currículo y se advierte una elaboración independiente del resto de los ámbitos y componentes educativos (tanto de los centros como incluso del EOE) (**AD5.CO.EOEMA**), (**AD7,8.DD.A,C,M,T**).

“Está el plan anual de centro que es elaborado por todos los compañeros de equipo y luego tu ruta de trabajo, tu programación diaria es personal. Ahí tú puedes plantearte objetivos pero tampoco a largo plazo. Son más bien a corto y medio plazo. Sesión hecha o varias sesiones hechas analizadas y ver qué empiezas a hacer, cómo programas las sesiones siguientes, pero ya son personales y queda constancia por escrito.” (**E.AL2.EOESA**).

Es decir, en el diseño de su actuación no se advierte una elaboración propia y adaptada de los programas de estos profesionales tras un periodo de reflexión y conocimiento de la realidad escolar de cada centro. Reconociéndose por parte de diversos AL que los miembros del EOE (y en concreto su orientador de referencia) no saben realmente lo que se está haciendo por su parte con los alumnos, finalizando su actuación/seguimiento de los mismos en el momento en que firma el informe de evaluación exigido y deriva el caso al AL (el cual suele ser el verdadero recopilador de la información de dicho informe).

“¡Prácticamente nada! Ellos [los otros miembros del EOE] no saben ni lo que yo he estado haciendo con los centros y los niños.” (E.AL1.EOEMA).

“Yo la verdad, desconozco el trabajo en sí que ha desarrollado, me limito a tramitar el informe y lo dejo en sus manos.” (E.Or.Pe).

La sensación en estos profesionales es que, aparte de postulados normativos, para el adecuado desarrollo del modelo prescrito por la Administración, debería haberse promovido una mayor dotación de plantilla que permitiera atender al conjunto de los centros y alumnado, con una periodicidad apreciable y con una actuación no sólo correctivo, sino también preventiva y educativa.

“Cincuenta y siete tengo en la base de datos. Este es el equipo más grande de Almería, tiene cerca de treinta centros aparte de las unidades que componen los rurales y que supondrían otros desplazamientos. En ninguno de esos centros hay logopeda. Y lo extraño y que no comprendo es que con la nueva modificación de la plantilla de los EOE para el curso próximo van a mandar un orientador pero un logopeda no.” (E.AL1.EOEMA).

Por parte de estos profesionales empieza a pensarse que la Administración utilizó en su momento su figura en una década propulsora de la integración y la normalización y hoy, ante nuevas tendencias vanguardistas o problemas económicos, se soslaya su importancia, sirviendo de pretendido garante administrativo de una atención a la diversidad en lo comunicativo.

“Yo no sé lo que quieren que hagamos o si es que no entienden que la zona es muy amplia y yo tardo muchísimo en ir de un sitio para otro. Si yo creo que tardo más en el desplazamiento que en lo que trabajo con los niños. Yo no sé por qué no ponen otro logopeda si es que hace falta otro... Que cada uno se encargue de media zona. Y luego hay otros equipos que ni siquiera tienen logopeda ni tampoco se trabaja por logopedas de centros.” (E.AL1.EOEMA).

Estas consideraciones son coincidentes con las manifestadas por Gimeno Sacristán (1992) o Goodlad (1984) en el sentido de confirmar las buenas intenciones que abundan en las reformas educativas, resultando a menudo desmontadas por la falta de articulación de los esfuerzos precisos para realizarlos.

“Aunque nos dicen que sí, y las leyes parece que lo van a hacer, luego no pasa nada... Todo sigue igual. Parecía que iba a haber un cambio pero al final nos limitamos a rehabilitar. Intento conectar con el currículo de las maestras pero... No puedo, las limitaciones me pueden.” (E.AL1.EOEMU)

Lo que parece claro es que para la administración educativa, a lo largo del periodo analizado, el maestro de audición y lenguaje ha figurado como realmente necesario sólo donde las demandas de atención especializada han sido graves y permanentes, siendo una figura de la que se puede prescindir en el contexto educacional generalizado (**CC.CO.MU**), con lo cual queda manifiesto su carácter prioritariamente terapéutico de compensación de graves discapacidades.

(...) no debiendo derivarse automáticamente de la existencia de deficiencias en materia de lenguaje y comunicación, sino que se valore como necesaria y complementaria a la intervención del profesorado de PT, excluyéndose las dislalias (...). Instrucciones de la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad 03/04 (3ª.1)

La proyección de la comunidad sobre la percepción y autoconcepción del modelo de intervención construido por el maestro de AL

Otro factor que puede tener gran incidencia en la conformación del pensamiento profesional de estos docentes es el relacionado con la *concepción de los miembros de la comunidad escolar* acerca del tipo de actuaciones que debe desempeñar el maestro AL itinerante en los centros educativos de su demarcación.

La comunidad escolar, en la que englobamos al conjunto de padres, madres, resto de profesorado, alumnado y demás miembros del ámbito socioeducativo de los centros, se caracteriza por unas líneas definitorias más diversas y amplias a la hora de interpretar y definir un determinado perfil profesional, al poseer un menor conocimiento tanto de los matices diferenciadores entre figuras como de los principios inspiradores que desde los ámbitos administrativos y formativos intentan fomentar la construcción de un rol determinado.

“Lo cierto es que no teníamos claro el papel de esta maestra hasta ahora, por lo que esta investigación nos ha venido muy bien...” (P.EOEMA).

Este hecho, unido a las tendencias conservadoras propias de todo sistema, se manifestará favorable a trasladar las funciones tradicionales a las nuevas denominaciones (en el mejor de los casos, ya que por lo general intentan mantener la antigua figura y promover la disolución de la nueva), **(CC.AL.EOEBE, UR, AL2.EOEMA,)**

En este sentido, existe la opinión de que el maestro AL itinerante no ha conseguido instaurarse como un profesional definido en el marco educativo, al concebirse por la mayor parte de los miembros comunitarios como la continuación o extensión –insuficiente en tiempo de atención- del logopeda tradicional de la década de los ochenta.

“Yo creo que lo que pasa es que en la comunidad educativa no se ha llegado a conocer exactamente lo que es y lo que puede llegar a ser. Que se quede contento un centro porque ‘tenga logopeda por fin’ y lo que vaya al centro sea quince minutos... Yo creo que es un poco de ignorancia o de fachada que no se la acaban creyendo ni ellos (o no les interesa de verdad creerla). No saben realmente cuál es su labor.” (E.Or.Ap).

El primer dato significativo al respecto lo apreciamos -al igual que ocurría en el seno de la Administración-, en la propia denominación que de este profesional se utiliza por parte de los miembros de la comunidad escolar (equipos directivos, equipos educativos, restantes miembros del equipo de orientación educativa...):

“Pienso que es una maestra que viene al centro a dar clases de logopedia y que hace muy bien su función.”(E.DD.A)

“Aquí solamente tenemos un logopeda”(E.Or.A-C)

“La logopeda es muy buena con los niños y se ve que sabe muy bien realizar la recuperación de los problemas de lenguaje”(E.Tu.Pe)

El hecho de no haberse instaurado la nueva denominación de maestro AL es un indicativo de la escasa difusión que dicho cambio y las posibles incidencias en su función han tenido entre la comunidad, a lo cual ha colaborado el hecho de que, entre el propio colectivo de maestros AL itinerantes, sigue habiendo los que se denominan logopedas:

“Soy logopeda en el Equipo de Orientación Educativa”(E.AL2.EOEMA)

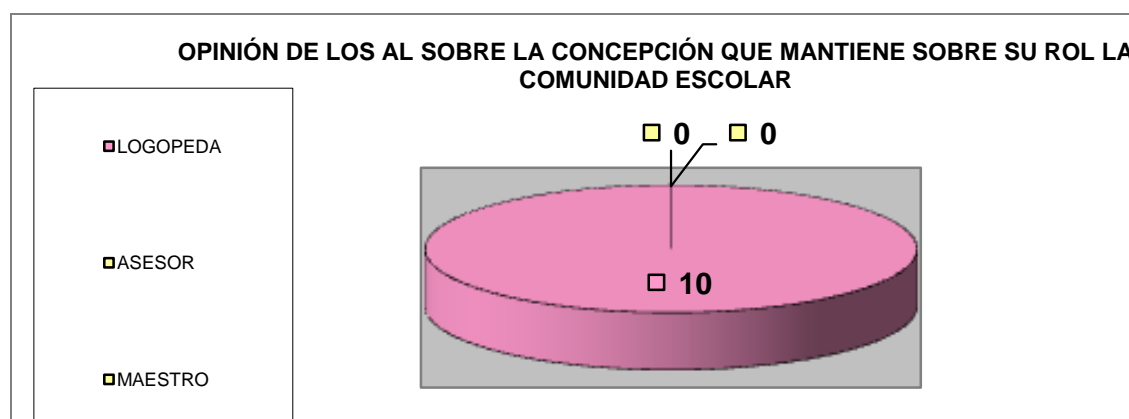
“El trabajo de logopeda me gusta desde el principio y quiero seguir haciéndolo hasta el final...” (E.AL1.EOEMU)

Si ya es sintomático que los miembros de la comunidad escolar mantengan la denominación clínica y terapéutica (logopedia), todavía lo es más el hecho de que el propio profesional lo asuma como propio considerando la formación recibida y la incidencia que desde la misma se habrá hecho de cara a diferenciar ambos roles. Lo cierto es que se denota un contagio colectivo en la comunidad a la hora de denominar este perfil profesional.

Quizá no ha interesado demasiado dar explicaciones detalladas que fomenten la construcción de ese nuevo rol, ya que al hacerlo estaríamos creando unas necesidades que no se podrían cubrir con la plantilla actual de maestros AL itinerantes, máxime si avanzamos en su carácter preventivo y de desarrollo. Mejor ir poco a poco, según las eventualidades anuales, avanzando en la línea de dotar a los centros de ese *logopeda tradicional* y dejar al libre arbitrio el desarrollo de un rol más o menos educativo por su parte, independientemente de la formación recibida o de las metas apuntadas en los noventa.

Cabe apuntar que del colectivo encuestado, la opinión acerca del papel que consideran que la comunidad les demanda es unánime en torno al rol de logopeda dejando atrás otros ámbitos que no sean lo puramente correctivos y terapéuticos **(C.AL1(y 2).EOEBE,FI,MA,MO,MU,SA,UR)**.

FIGURA 4. Percepción de la concepción de la comunidad sobre el modelo de AL



En cualquier caso, con relación a dicho perfil logopédico, tampoco está claro por parte de dichos miembros comunitarios cuáles son las funciones exactas que le corresponden **(CC.Ma.Ap)**.

“Nadie nos ha explicado cuáles son sus funciones, por eso notas que no las sabemos. Es normal ¿no?”(P.EOEMA)

En este sentido, al recopilar el sentir de los diversos sectores de la comunidad escolar, aparecen frecuentes consideraciones que conciben al logopeda como el encargado de - *“solucionar los problemas de pronunciación de determinados alumnos” (E.Tu.A)*, obviando su carácter educativo generalista en torno a la comunicación y el lenguaje **(CC.Ma.A), (CC.Tu.C), (CC.Or.M)**.

“Fundamentalmente el profesorado, y en una amplia mayoría, considera que los maestros de audición y lenguaje deberían intervenir o son los expertos en lo fonético...” (E.Or.Ce)

“Debe corregir los problemas de lenguaje oral.” (E.PT.A)

“Viene al centro una vez a la semana para tratar los problemas de pronunciación, estando especializada en remediar tales dificultades” (E.Tu.M)

Centrándose preferentemente en los *“problemas graves de pronunciación de los alumnos en los cursos más pequeños.” (E.Tu.A)*, - por motivos de escasez de disponibilidad horaria:

“Dependiendo del problema que presente y de la gravedad del mismo lo cogerá más o menos tiempo y que habrá casos leves que no pueda tratar al tener que ir a tantos colegios” (E.Ma.A)

“Solamente se lleva a una alumna que es la que está diagnosticada por el psicólogo, aunque yo creo que tendría que ver a dos o tres más. (E.Tu.C)

Es posible que el resto del profesorado vea a estos profesionales como a los expertos externos que vienen y les resuelven el problema **(CC.Tu.Ap)**. Les quitan aquel niño que no se adapta a la norma establecida y con el que no saben/pueden/quieren intentar alguna estrategia o participar activamente como maestros en colaboración con el resto del profesorado y familia, etc. **(CC.Tu.Ap)**.

“Yo la verdad que le digo a la logopeda que ella es la que sabe, la que entiende... La que se tiene que llevar al niño y resolver su problema...” (E.Tu.T).

Así, una vez asignado un logopeda al centro, se descarga de responsabilidad al resto del profesorado, a pesar de ser conscientes éstos de la imposibilidad de alcanzar logros con el escaso periodo de asistencia.

“El resto se cree que yendo el logopeda, ya no tiene que hacer más nada él y nadie quiere mojarse ni molestarse. Sí, sí, lamentable pero es así.”(E.Or.Ap)

“Yo sé que con el tiempo que vienen poco pueden hacer pero eso es problema de la administración... ¡Que pongan más!” (E.Tu.Pe)

Como otras apreciaciones que, a lo largo de este estudio, hemos percibido en los centros educativos con respecto al colectivo de maestros AL itinerantes desde un punto de vista profesional, advertimos la consideración hacia ellos –y el conjunto de los miembros de los EOE-, como un personal externo ajeno a la problemática educativa del alumnado del centro **(CC.DD.M.A)**, de escasa rentabilidad en lo profesional pero necesarios a nivel administrativo y para proyectarle responsabilidades **(CC.DD.M)**, voluntarioso pero insuficiente en cuanto a posibilidad de obtención de resultados **(CC.PT.A)**, **(CC.Ma.C)** y de carácter prescindible para el funcionamiento docente del centro **(CC.D.T)**.

“La imagen que tienen de los equipos de orientación es negativa. Nos miran como un elemento ajeno al centro, eso de entrada. No te ven como docente y te catalogan como alguien que no sabemos bien lo que hace ni cuándo, que viene algún día y siempre tarde y se va pronto.” (E.AL2.EOEMU)

Sin embargo, en lo personal, se advierten relaciones positivas y cierta empatía entre dichos profesionales y el colectivo de profesores, padres y madres, mostrándose éstos comprensivos con su situación y trasladando la responsabilidad de dichos obstáculos a la Administración **(CC.Tu.C)**, **(CC.Ma.M)**. Esa valoración comunitaria al menos en lo personal y de comprensión de su impotencia quizá sea una característica que estos profesionales intentan mantener como compensación ante la seguridad de insuficiencia manifiesta de su labor **(CC.AL2.EOEMA)**.

En palabras de estos profesionales, una vez delimitadas y expuestas las intenciones y posibilidades de actuación, la comunidad escolar suele apreciar la fuerte implicación que

desarrollan y las condiciones ambulatorias que deben compaginar con el desenvolvimiento de su labor.

“Y ahora pues ya han visto que voy y me implico con los niños y me intento volcar. Me conocen como persona y ven que lo que yo quisiera es poder dedicar otro día más al centro y que por mi parte hago todo lo que puedo. Ven que les animo a que lo soliciten y que es algo de la Administración y que yo veo que sí... Empiezan a ver que tú poner lo que puedes poner... Si no puedes más pues no puedes más. Y entonces eso hace que te empiecen a ver con buena cara.” (E.AL2.EOEMU)

No obstante, siempre coexisten docentes que no comparten dicha perspectiva y se dedican a infravalorar el sentido de su actuación, lanzando críticas hacia este colectivo por exigencias de evaluación o tratamiento de alumnado que no reciben la atención en el tiempo y forma demandada, por menospreciar el valor y utilidad de sus estrategias, etc.(**CC.AL1.EOEMA**).

“No todo el mundo comparte el valor de nuestra actuación y entienden las circunstancias que la condicionan. A veces tenemos

En este sentido, cabe diferenciar lo que podríamos denominar una aceptación y valoración de índole personal hacia este profesional, en lo cual no existe discrepancia en una positiva consideración de su esfuerzo y dedicación hacia la función encomendada -aumentada por su mayoritaria actuación socializante, generadora de empatía y estima en el seno de la comunidad-, y lo que podría llegar a constituir (caso de darse en la realidad) una implicación interactiva y colaborativa entre todos los miembros de los equipos docentes en cuyo seno se integra este profesional, constituyendo lo que podríamos denominar un clima positivo y colaborativo a nivel de trabajo.

No obstante, al profundizar en su autodefinición profesional, comprobamos que se encuentran acomodados a ciertas ventajas del papel actual, comentadas en torno a la independencia institucional, la coordinación con miembros multidisciplinares, la supuesta especialización, etc.(**CC.AL.EOEBE,AL2.EOEMA**), lo cual provoca que no exista una voluntad general manifiesta de abandonar completamente dicho rol en lo que supusiera una implicación total en uno o dos centros, demandando cierta especialización para unas funciones hacia las que no se encuentran plenamente preparados (**CC.AL.EOEFI,MO**).

Admiten que su papel suele estar limitado a corregir *déficit fonéticos* de carácter leve, en los cuales se invierte más tiempo del necesario por la escasa periodicidad con la que pueden visitar al alumnado, siendo ineficaces o impotentes de cara a promover actuaciones más complejas en orden a la gravedad de la problemática o que afecten a diferentes componentes lingüísticos.

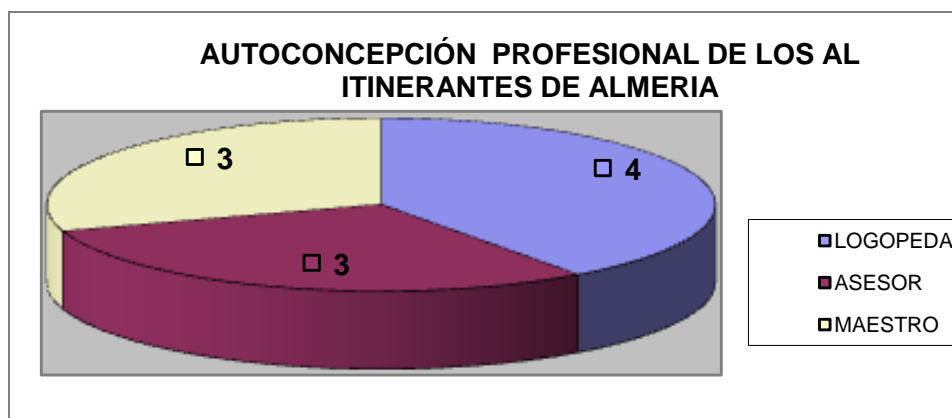
Por lo tanto, podemos apreciar que, al tiempo que se reconoce la necesidad de un perfil educativo en el tratamiento del lenguaje en los centros, no es unánime la opinión acerca de la conveniencia de declinar la consolidación de cierto papel externo especializado de carácter logopédico o de asesoramiento.

“Me siento como... Por un lado como logopeda, desde el punto de vista técnico, porque nos toca hacerlo. Y por otro lado me siento como maestra del lenguaje cuando tengo que trabajar programas de prevención, programas de estimulación del lenguaje, programas de que trabaje la escritura dentro de su aula...”(E.AL.EOEFI)

Esto se ve reflejado en Figura 5, en la cual se muestra cómo la autoconcepción profesional de los AL itinerantes de Almería en el periodo analizado no es clara en el colectivo, encontrando confrontación entre los maestros AL consultados a la hora de señalar como aspecto más

definitorio de la misma el predominio del historial formativo predominante (maestros y maestras), el perfil profesional regulado (de tipo asesor colaborativo) o el rol acomodaticio tradicionalista (logopédico).

FIGURA 5. Autoconcepción del modelo de intervención



Conclusiones y propuestas

A la vista de los datos aportados hasta el momento tanto desde las prescripciones de la Administración como desde la concepción de la comunidad educativa hacia la labor que desarrolla el AL, podemos considerar que el modelo de intervención de este profesional se encuadraría más en un perfil profesional clínico-terapéutico de corte logopédico con predominio en los aspectos fonéticos y de pronunciación.

La concepción que la Administración y la comunidad educativa tiene de este docente ejerce una influencia manifiesta en la configuración de su identidad y desarrollo de su rol profesional (regulación, demandas, etc.). Además, dichas percepciones externas incidirán en la reconstrucción que estos profesionales realizan de su propia experiencia profesional, conformado lo que denominaremos como la *autoconcepción profesional* que el maestro AL itinerante ha construido de su papel en los centros educativos, entendiéndose por dicho constructo el conjunto de conocimientos y actitudes desarrolladas por el sujeto en relación con su rol profesional

A pesar de la pervivencia del modelo clínico-terapéutico y siendo éste el demandado a nivel comunitario, nos encontramos con la paradoja de que tampoco se realiza en las condiciones óptimas que requeriría su desarrollo, limitándose a suministrar *parches administrativos* que justifiquen la atención de calidad pregonada desde las instancias gubernativas y sólo en aquellos casos graves ante los cuales no exista excusa de cara a su retardo u omisión.

De esta manera, la planificación que este profesional realiza de su actuación se lleva a cabo desde postulados terapéuticos individualizados centrados en la faceta correctiva, no participando en el resto del currículo ni contando con la colaboración del resto del equipo educativo que atiende al alumno.

Aparecen determinados miembros de la comunidad escolar que valoran su dedicación, no achacando a dicho profesional la baja eficacia y posibilidades de acción de este modelo y comienzan a plantearse la conveniencia o *defensa de una actuación más educativa-curricular* al

margen del ampliamente demandado, incremento de plantillas. Esto podría ser el reflejo de que las reformas no han sido tan negativa como algunos pretenden anunciar, pues si en verdad las pretensiones sobrepasaron a los recursos en tiempo/forma y los medios de implantación no fueron del todo los adecuados, sus postulados siguen vigentes y en verdad se ha comenzado a sentir desde la comunidad educativa y desde la sociedad en general la conveniencia de este modelo para conseguir una educación de calidad en nuestro alumnado.

No obstante, se reconoce que tanto para un modelo clínico–terapéutico como para otro educativo–curricular, el aumento de plantilla se hace imprescindible, siendo esta la faceta que, - influidos por el ámbito espacio/temporal que les afecta -, consideran más resolutoria de cara a las necesidades presentes en la actualidad independientemente del modelo al que se haga referencia.

Se encuentran *distanciados del papel que pueden llegar a desempeñar los AL de centro*, al admitir que estos profesionales gozan de todas las posibilidades para incardinarse plenamente en los centros desarrollando una labor mucho más amplia y de carácter más educativo, admitiendo *ventajas profesionales* en la configuración de su rol (independencia institucional, coordinación con miembros multidisciplinares, la supuesta especialización, etc.) demandando una mayor especialización para unas funciones hacia las que no se encuentran plenamente preparados.

A pesar de valorar un perfil educativo en el tratamiento del lenguaje y la necesidad de una mayor coordinación y participación en los centros, no manifiestan una voluntad general de abandonar completamente dicho rol en lo que supusiera una implicación total en uno o dos centros si ello conllevara renunciar a dichas ventajas, no encontrándose *una conciencia clara de las delimitaciones entre ambas figuras* (maestro vs. logopeda), utilizando ambas denominaciones de manera indistinta, creando variantes como logopeda escolar vs. logopeda clínico o defendiendo incluso la inexistencia de matices diferenciadores entre ambos roles.

Tras el conjunto de apreciaciones realizadas, debemos anotar que el camino iniciado con esta investigación y las aportaciones que aquí realizamos no son más que el comienzo de otras posibles líneas de estudio que podemos recorrer con objeto de avanzar en la mejora de las prácticas profesionales de los maestros de audición y lenguaje itinerantes. Por consiguiente, sería conveniente continuar en esta línea y plantear nuevos interrogantes que favorezcan el debate y la reflexión conjunta, buscando siempre la construcción de una escuela más democrática, equitativa y solidaria.

Para ello, presentamos a continuación posibles ideas o vías de investigación sobre las cuales sería interesante trabajar en el futuro, con objeto de continuar analizando el pensamiento profesional y la actuación educativa desarrollada por parte de estos profesionales, de cara a profundizar en el conocimiento de las posibilidades educativas relacionadas con dicha temática.

- ¿Qué competencias específicas tendrían que potenciarse en la formación inicial del **AL** de **EOE** para asegurar esa capacidad global de orientación en lo comunicativo?
- ¿Qué estrategias de enseñanza en equipo pueden desarrollarse en los centros de forma que el ámbito lingüístico se impulse asegurando un enfoque multidisciplinar?
- ¿Qué programas de actuación pueden diseñarse de cara a incardinar en el currículo la atención a la diversidad en lo comunicativo-lingüístico y qué papel puede desempeñar el **AL** de centro en su desarrollo?

Referencias bibliográficas

- Acosta-Rodríguez, V.M. (2003a). Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Acosta-Rodríguez, V.M. (2003b). El tratamiento de las dificultades del lenguaje desde la acción educativa. En Acosta Rodríguez, V.M. y Moreno Santana, A.M. (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (pp.117-138). Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Acosta-Rodríguez, V.M. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: STM Editores.
- Acosta-Rodríguez, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161.
- Acosta-Rodríguez, V.M. (2006). El papel del lenguaje en la escolarización de todo el alumnado: revisión, desafíos y propuestas. En E. Mendoza Lara (Ed.), *Actas XXV Congreso Internacional de AELFA* (pp.53-65). Granada: Universidad de Granada.
- Acosta-Rodríguez V.M. y Moreno-Santana, A.M. (2003). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordón*, 55 (1), 51-60.
- Castejón-Fernández, L.A. y España-Ganzaráin, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 55-66.
- Gallardo-Ruiz, J.R. y Gallego-Ortega, J.L. (1993). La comunicación y el lenguaje. En J.R. Gallardo Ruiz y J.L. Gallego Ortega (Eds.), *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico* (pp.15-22). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 91-101.
- Manzano-Soto, N. (1997). *Evaluación de la intervención orientadora*. Comunidad Educativa, 240, 18-23
- Oliva, D., Martín, E. y Vélaz de Medrano, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-139
- Prelock, P. (2000). An Intervention Focus for Inclusionary Practice. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31, 296-298.
- Santos Guerra, M.A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Fecha de entrada: 6 de julio 2012

Fecha de revisión: 13 de septiembre de 2012

Fecha de aceptación: 17 de diciembre de 2012