

MESA REDONDA

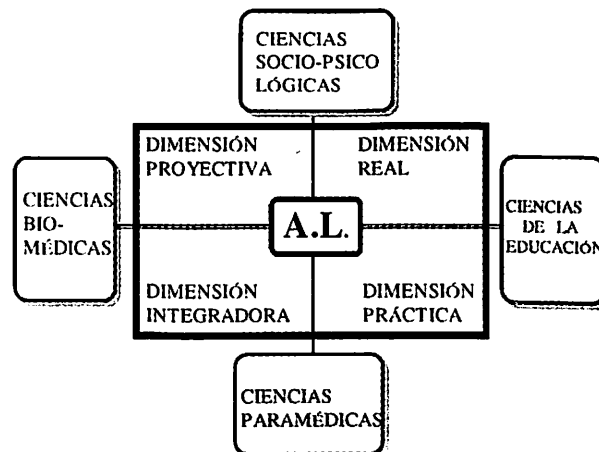
«FORMACION DEL PROFESORADO DE A Y L»

Audición y lenguaje: *Aproximación a las nuevas necesidades formativas del s. XXI*

J. INMACULADA SÁNCHEZ CASADO
Profesora Titular de Universidad (Extremadura)

1. AUDICIÓN Y LENGUAJE: UN CAMPO EMERGENTE DE TRABAJO EDUCATIVO

El campo de la «Audición y Lenguaje» tiene por objeto el estudio de la audición, de la fonación, de la palabra y del lenguaje del hombre. Incluye aspectos interdependientes: anatómico, fisiológico, psicológico, acústico, fonético, lingüístico y sociológico de la comunicación. Este gráfico puede simplificar su multidimensionalidad.



El tratamiento de los trastornos de la comunicación presenta una parte biomédica, una parte pedagógica, una parte ortofónica o logopédica, una parte psicológica y una parte prótesis. La audición y lenguaje es una especialidad que reúne varias disciplinas interconexas: bio-médica, paramédica, sociopsicológica, y pedagógica. Esta multidisciplinariedad de base científica e ideológica deberá ser *coordinada, coherente e interactiva*.

Decir ésto de forma sintética es necesario pero la realidad y la historia precedente hasta llegar aquí es cosa bien distinta. *Analizar el soporte epistemológico* de nuestro campo de estudio nos va a traer dos consecuencias positivas y determinantes. La primera poder definir con claridad *qué es un profesor de audición y lenguaje y cuál es su función social*. Para después diseñar su formación académica de cara a configurar ese «relativamente nuevo» perfil profesional en la sociedad del nuevo milenio.

Para ello, y desde un punto de vista práctico, utilizando un poco la teoría tayloriana respecto al concepto de sistema educativo como empresa productiva, estaremos de acuerdo que «un producto a nivel comercial no existe hasta que no sale en televisión», en nuestro caso, la Titulación, los profesores AL, hasta que aparecen en el BOE.

A nivel organizativo y estructural vamos más allá, por ejemplo si hablásemos con un experto en gestión te apuntaría que lo que dicen las leyes es una cosa y lo que ocurre otra, ésto es, además del BOE deben estar contenidas dichas partidas dentro del *concepto presupuestario correspondiente*. Esa perspectiva es importante de mantenerla para comprender y obtener un conocimiento exacto de la situación actual respecto a la nueva Titulación de Audición y Lenguaje.

Y pensando en la gente más joven, que se está formando o que acaba de incorporarse a esta nueva profesión estableceremos una mirada hacia atrás que involucre *los últimos 100 años, porque el profesor de Audición y Lenguaje, es decir, el «entonces» profesor de sordos*, ejercía una labor con unos alumnos cuyo perfil estaba muy definido, junto a otros profesionales muy próximos y en un contexto de trabajo aislado del sistema regular. Centros específicos, «guetos» por muchos autores considerados, instituciones segregadoras que en algunos casos también obtuvieron efectos positivos.

La ventaja fundamental de este modelo de trabajo era que desde un punto de vista profesional, el maestro trabajaba con un grupo de iguales *cuya formación científica era común*, además de un cierto compromiso como *opción personal* al elegir su plaza en ese tipo de ambiente. A lo cual hay que añadir que desde un punto de vista retributivo también existía *un complemento específico* por dicha especialización. NO sin nunca desechar la posibilidad de poder ejercer su profesión libremente desde un punto de vista privado (las famosas clases «particulares» en su domicilio).

Actualmente el escenario es bien distinto, y la interacción profesional se ha extendido a otros profesionales, cuya competencia en técnicas específicas o en contenidos ideológicos es muy diferente, lo que provoca *falta de sustrato común* a la hora de debatir o tomar decisiones conjuntas. Son conflictos del día a día, difíciles de categorizar si no se ha pasado «a pie de obra», por la escuela, en diferentes puestos y en distintos niveles educativos.

Desde una «*mesa de despacho*» diseñar un plan de organización docente, o uno de formación, o un módulo de calidad, o una adaptación curricular individual o

una intervención logopédica con mi alumna María que presenta una fisura palatina.... –podríamos seguir enumerando– es mucho más fácil que cuando esto mismo hay que desarrollarlo, donde las circunstancias imponen unas variables moduladoras que la mayoría de las veces impulsan al fracaso, bien porque no se han contado con ellas por desconocimiento, o bien, porque la intensidad de impacto es tan fuerte que las posibilidades de cambio son exiguas. Pese a ello y afortunadamente muchas situaciones son «puenteadas» y modificadas mejorando la calidad de vida de un pequeño grupo o de una única persona. La mortalidad del programa suele ser alta pero se aprende a resistir como «capitán de barco» y a seguir, al menos intentándolo (Sánchez Casado, 2000a).

Esa sensación de «anemia enseñante», de soledad, de impotencia y frustración. Cenizas, polvo y humo... a tu alrededor ...y, te sientes débil, abandonado por todos y por todo. Preguntándote a ti mismo si merece la pena. La diversidad de formación, de trabajo, y de remuneraciones en un mismo contexto es positiva desde una base ideológica pero en la realidad puede generar *problemas de comunicación* importantes tanto a nivel de los distintos colectivos como a nivel interpersonal. Algo parecido ocurre con la incorporación de Maestros, grupo laboral tipo-B, a Centros de Secundaria para impartir el primer ciclo de la ESO, desplazando a profesores antes de enseñanza media y ahora de secundaria. Explicaciones corporativistas que entran de lleno en el *currículum oculto* pero no por ello menos importante.

Animada por esta idea tratemos de realizar un breve recorrido en el cual cada uno podrá identificar posibles roles y competidores, eufemísticamente llamado intrusismo, de un sector poco definido como es el terreno de Audición y Lenguaje. Remontándonos a 1988, encontramos una orden que no es del Ministerio de Educación sino de las Administraciones públicas, estableciendo un marco jurídico para la provisión de puestos de trabajo de profesores de apoyo al programa de integración, y es *la primera vez que a nivel administrativo* aparece una exigencia de tal magnitud, pues indica que para optar a plazas vacantes en Audición y Lenguaje no hace falta poseer título o diploma de técnicas de Audición y Lenguaje.

Luego veremos cómo se consiguen estas técnicas, estos diplomas y especializaciones, porque en 1989, ya el propio MEC es el que regula la provisión y puestos de trabajo de Centros Públicos de Pre-escolar, EGB, y Educación Especial. Así pues, para optar a las vacantes de Audición y Lenguaje, establecen unos requisitos muy curiosos pero que constituirán *el marco de trabajo de posteriores legislaciones*. En ese sentido junto al Título de Maestro, *se exige un certificado de:*

- Ministerio de Sanidad en Psicopatología del Lenguaje y su Rehabilitación, Rehabilitación del Lenguaje o Rehabilitación Fonológica y técnicas logopédicas.
- El Diploma de la Patología del Lenguaje del Hospital de Santa Cruz y San Pablo de Barcelona.
- El Diploma de Psicología del Lenguaje de la Universidad Pontificia de Salamanca.

- El Diploma de Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- El Diploma de Logopedia correspondiente a los cursos celebrados mediante convenio entre las diferentes Administraciones Educativas y Universidades.

La diversidad de posibilidades es *impresionante*, de forma que la generalización del proceso conducente a la obtención de un único Título era materialmente imposible porque cada ámbito de formación sanitario o universitario articulaba un diseño curricular propio. No dejo de agradecer al «destino» el privilegio de poder disfrutar tanto de la base jurídica de algunos convenios como de los cursos que han existido a lo largo de estos años, los cuales han fluctuando en calidad, cantidad y profesionalidad. Valoración, por otra parte, nada sorprendente.

En el año 91 se establecen los requisitos mínimos que los Centros han de reunir tanto de enseñanzas de régimen general como en los distintos artículos de trámite, dentro del Sistema Educativo. Así mismo se establece que los Centros autorizados para integrar a anees (alumnos con necesidades educativas especiales) contarán con el personal de apoyo que en su caso determine la Administración competente. Así pues la normativa general deja totalmente *abierta* a que cada administración educativa especifique la titulación correspondiente, aunque marca que el profesorado deberá contar con *las dos especialidades de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje*.

Tal exigencia es común tanto para los centros públicos como para los privados en los niveles de primaria, secundaria y en la formación profesional de grado técnico. Convenimos con Hernández Martín-Romero (2000) que no se encuentra ninguna exigencia respecto al Programa de Integración en FP respecto a grados anteriores.

No hay que rasgarse las vestiduras porque muchas veces los «papeles» son así. Si tomamos el expediente de E. Infantil, en el artículo 18, la referencia que se hace es relativa sólo a los recursos humanos materiales que determine la Administración Educativa competente, pero no pasa a la concreción efectiva de los profesionales.

Esta disonancia aparece explícita muy pronto cuando se intenta regular la titulaciones exigidas a los centros privados de Educación Infantil y Primaria. Los presupuestos teóricos de la Ley son muy exigentes, pero luego la realidad obliga a permitir soluciones de compensación. Ello puede ser una razón que justifique que los profesores de apoyo a la Educación Especial en Centros Ordinarios privados deberán estar en posesión del Título de maestro, Diplomado en Profesorado a nivel básico o Maestro de Primera Enseñanza con la *especialidad de Orientación, Rehabilitación o Pedagogía Terapéutica o Educación Especial* para los puestos de Pedagogía Terapéutica y con la *especialidad de Perturbaciones de Audición y Lenguaje o de Técnicas de Audición y Lenguaje o Logopedia* para los puestos de Audición y Lenguaje.

A partir de aquí empiezan las excepciones. Grandes y largos listados de excepciones, sobre todo porque hay una cuestión que afecta a muchos profesionales en activo.

La *titulación académica*, el título de acceso universitario garantiza la preparación pero es el *título profesional*, el auténtico que actualiza esa potencialidad. Cuando un profesional adquiere la condición de funcionario descubre la gran diferencia de planteamiento. Una relación no biyectiva, porque todos los funcionarios tienen el título académico pero no todos aquellos que terminan la carrera universitaria tienen la oportunidad de ejercerla socialmente, es decir de contribuir al grupo desarrollando esa labor de forma remunerada. Lo paradójico del caso es que con los puestos de trabajo de nueva creación o con la formación de nuevos títulos ocurre también lo contrario.

Muchas veces oímos que España es el «país de la Titulandia», se acumulan títulos y más títulos; quizás sea hora de cambiar determinadas filosofías subyacentes de etapas antañónicas de hidalguía donde el aspecto laboral y sobre todo aquel más manipulativo estaba minusvalorado. La Universidad del nuevo milenio adquiere más que nunca *la idea de referente cultural*, y admite la posibilidad de que en su seno se forme cada día a más gente. La cultura así se convierte en un bien común, se divulga y se expande, además se estudia por el placer de saber, «cosa bien importante».

Lo que ya no está tan claro es que por el hecho de formarme en una determinada especialidad adquiriendo un Título Universitario pueda desempeñar el rol social para el cual «me he formado». Y ahí entramos en un terreno quebradizo y polémico (*nº clausus, masificación, poca calidad, falta de recursos, desconocimiento de las salidas laborales, competitividad desleal, distrito universitario único, diferenciación de Título en función de la Universidad donde se ha expedido...*) que no es el tema que nos ocupa pero que enmarca la evolución del Título Maestro AL que tratamos de conocer desde sus orígenes.

Porque una cosa es estudiar y obtener el título de doctor en derecho y otra cosa muy distinta obtener una judicatura. Igualmente una cosa es ser maestro especialista en Audición y Lenguaje (porque lo he estudiado en la Universidad) y otra trabajar como maestro AL en el Centro «X». Tal límite cada día se palpa más a nivel social, buena prueba de ello es que ahora no suelen preguntar qué has estudiado o estudias, o cuántos títulos académicos has conseguido o cuánta preparación «diferente y reglada» has acumulado; ahora la cuestión clave es *dónde trabajas*. Práctica y directa, ¿verdad?

Desempeñar *una función social* se constituye en el auténtico indicativo de formación, puesto que el mercado laboral mantiene unos niveles de entrada «ocultos» a lo explicitado en la normativa: un «listón» de acceso que va de acuerdo a la oferta y la demanda porque el nivel de preparación de los candidatos cada día es mayor. Si por ejemplo, optamos a un puesto de AL a nivel de funcionario, el Título exigido legislativamente es de Diplomado en Maestro –hasta ahora se permite que el candidato no haya cursado académicamente esa especialidad, es decir,

un Titulado Maestro en E. Primaria, E. Infantil, E. Especial, etc. puede presentarse a la especialidad de AL. *Ojalá que en breve nuestra Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología exija dicha especialización desde el propio Título Universitario Académico, (y puestos a pedir, que sea así en el resto de Comunidades)*—.

Siguiendo esta argumentación, tal vez indagemos en el currículum de aquellos opositores que han adquirido su condición de funcionario y encontraremos que muchos cuentan con otras titulaciones desde diplomaturas hasta licenciaturas o doctorado además de experiencia profesional en el sector (interinidades).

Por otro lado, en algunas ocasiones hemos asistido a situaciones comprometidas puesto que a veces el responsable máximo, el que debe asumir las decisiones está *por debajo* en títulos académicos que el que las debe ejecutar. Y quizás —y ahí es donde radica el problema— existen planteamientos contradictorios que bloquean la elaboración de una propuesta conjunta, implicadora e implicante de actuación. Un agravio comparativo laboral en el que incurren un gran cúmulo de variables que han permitido que dos personas con idéntica formación, incluso una de mayor rango académico respecto a la otra desarrollar una tarea profesional totalmente invertida.

Otro problema añadido es el hecho, en sentido estricto, en cuanto a lo que supone la aparición de *una titulación nueva*. Nos referíamos anteriormente a esta paradoja. Pensemos en una necesidad puntual, a la cual se le va dando respuesta de forma voluntaria desde un puesto de trabajo convencional. Los resultados son positivos y esa función profesional es asumida por personas que poco a poco se especializan en la misma porque las demandas de la vida sociolaboral les incita a ello. Al cabo del tiempo cuando la comunidad se concientia de la necesidad de ese nuevo perfil, se produce la reglamentación del mismo. Se da la paradoja que los profesores que impartieron por primera vez ese tipo de formación reglada, *carecen del Título oficial*, el cual se ha creado gracias en parte a sus servicios. La pregunta entonces, es *¿qué hacemos con los profesionales que no siendo especialistas en Audición y Lenguaje desempeñan ese cometido antes de la creación del Título Universitario?*

En la normativa de trabajo legislativo vigente se distinguen entre los que adquieren las nuevas especialidades respecto de los que podrán continuar en sus puestos de trabajo, ejerciendo y cumpliendo las mismas funciones. Aunque no les facilita ningún trámite para la adquisición de esas nuevas especialidades y cualificaciones profesionales¹.

De esta forma, establece que quienes siendo maestros o Diplomados en EGB carezcan de las especialidades de PT o AL, podrán ejercer como profesores de apoyo en Centros Ordinarios de Educación Primaria, siempre y cuando posean o tengan algunas de las enseñanzas como *Certificados de Sanidad, Diplomaturas en*

1. Esta fórmula puede «tranquilizar» u ofertar algunas ideas si realmente el Título de AL pasa a considerarse un *Título de Postgrado*, del mismo modo que si se reglamenta que los Títulos de Maestro sean Títulos de Grado con 240 créditos.

Logopedia o cursos de especialización entre Administraciones y Universidades mediante convenio.

En cualquier caso el MEC se reservaba la capacidad de homologar aquellos cursos que, dependiendo de cada Comunidad Autónoma, hubieran sido suscritos, convocados y realizados. Pero la propia homologación legisla que esta especie de condición o conocimiento práctico de la realidad puede ser también reconocido por la Administración directamente. De esta manera a todos aquellos profesores que de alguna forma llevaran *dos años* desempeñando estas mismas funciones en su puesto de trabajo como AL se le garantizaría su continuidad adquiriendo *la habilitación* pertinente.

Quizás el mayor punto de apoyo que hay en todo ello sea el Decreto con respecto a la educación de anees del 95. Muchas expectativas se levantaron a nivel de recursos humanos pero luego la realidad una vez más no respondió.

Repasemos estos desajustes. El primero responde a *garantizar la educación de calidad*, y para ello, los anees deben contar con maestros de las especialidades de Educación Especial o PT y de Audición y Lenguaje o Logopedia, que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los Centros Docentes y/o en los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como el personal laboral que se determine. Además el Decreto hace una revisión de la incorporación de los profesores de Audición y Lenguaje a los Centros Docentes en función de los programas de integración que haya o de los equipos de orientación en sus tres vertientes: atención temprana, equipos generales o específicos.

De nuevo una gran cobertura de base legal pero muy pocas plazas en catálogo ofertadas, tal vez un punto más para debatir en el futuro respecto a la necesidad de que *el profesor AL participe en el equipo psicopedagógico* como experto en comunicación. Mejor suerte ha tenido *su incorporación en los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria* que escolaricen anees, o sea, que cuenten con el programa de integración en secundaria. Estos puestos han sido cubiertos de acuerdo con las normas de concurso para la provisión de plazas y dentro del concurso de traslados del cuerpo de maestros.

Y por último, otra posibilidad de trabajo específico lo *constituyen los centros educativos cuya modalidad preferencial establece la escolarización de alumnos con deficiencias auditivas desde infantil, primaria y secundaria*. Aún más *en los módulos de ciclo superior de ámbito sociocomunitario* se establece asimismo un currículo muy relacionado con la comunicación y sus problemas, campo por otra parte novedoso a nivel administrativo pero no tanto a nivel de formación desde el punto de vista de nuestra disciplina. Así pues otro puesto laboral más para la Titulación.

También, y no podemos olvidar que de alguna manera se aborda *la creación de centros específicos*, pero con referencia a zonas rurales donde bien a través de los CRAC se puede incluir en catálogo este tipo de especialistas.

Como vemos, una normativa ha hecho posible la creación de puestos de trabajos específicos para la Titulación de Audición y Lenguaje, mientras que en otros extremos nos encontramos bien que en la práctica se ha subsumido o bien que todavía se está gestando la toma de decisiones (bastante dispar de unas Comunidades a otras).

De cualquier forma la moraleja de este discurso no es otra que, existen unos pasos administrativos, cuyo proceso, la mayoría de las veces, va por detrás de la experimentación inicial, abordada sistemáticamente o puntualmente. Por ejemplo hasta la orden del 6 de noviembre de 1995 no se incluye en los concursos de traslados los puestos de apoyo a la integración de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). Vamos a ralentizar el proceso para analizarlo porque la subsecretaría del Departamento remite las instrucciones que regulan el comienzo de curso 1995/1996, pero no es hasta el 1 de enero del 96 cuando se incluyen en el programa presupuestario, 05422 de Educación Especial, a los maestros PT y AL que trabajan en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Por lo tanto, como decíamos antes, la incorporación del maestro AL a los Departamentos de Orientación en Secundaria, habría nacido el 1 de enero de 1996, ya que lo anterior era «voluntarismo», comisiones de servicios en que una Dirección Provincial facilitara un expediente u otro; *la carta de naturaleza se toma en relación al concepto presupuestario que se implementa todos los cursos como parte de los presupuestos generales del estado.*

A. Vector Histórico de la Titulación Audición y Lenguaje en España

No podemos ocultar la controversia existente entre las dos denominaciones iniciales «maestro especialista en Audición y Lenguaje» y *logopeda*. El debate está servido entre estas dos Titulaciones, y la polémica se hace más hiriente en cuanto a identificar el papel que ha de ser realizado por cada profesional. De ahí que sea muy importante fundamentar la función de cada uno para luego explicar el puesto de trabajo a desempeñar en la sociedad, y para ello tomaremos como referente la propia administración.

Hasta principios de los años setenta en nuestro país sólo existía un profesional para atender a una gran población que hoy identificamos bajo el epígrafe general de afees: *el maestro de anormales, sordomudos y ciegos*. Y fue poco a poco en este vasto campo de la Educación Especial, donde surgieron dos perfiles que correspondieron al *profesor especializado en pedagogía terapéutica y el profesor especial de sordomudos*.

En esa década el profesor especial de sordomudos se dedicaba a trabajar como maestro de aula, o lo que es lo mismo «tutor de clase» en los Colegios de Educación Especial de Sordomudos, lo que hoy denominamos Centros Específicos (CEE), y dentro de ellos siempre destacaba alguno que era el encargado de hacer la *desmutización* en el gabinete de ortofonía por el cual «desfilaban» todos los alum-

nos. A veces y dependiendo del número de éstos se contaban con uno o dos gabinetes, excepcionalmente podría llegar a tres.

La diferencia del «*específico de sordomudos*» respecto al «*pedagogo terapéuta*», es que el profesor especializado en Pedagogía Terapéutica se dedicaba a todos lo demás. Era el generalista como ocurre en la actualidad con la Titulación de Educación Especial; este maestro atendía a caracteriales, motóricos, oligofrénicos e incluso en los primeros momentos las aulas o gabinetes de hipoacúsicos. También se encargaba de los discapacitados visuales.

No obstante, y es preciso señalarlo, la ceguera ha sido una minusvalía que encontró su identidad desde los primeros momentos, incluso antes de producirse la separación del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos². Aunque la atención estatal más genérica se inicia con el establecimiento del Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales Mentales (1920), que más tarde se organiza en tres Patronatos independientes. Pero, como decíamos, la separación física se hizo realidad el 19 de abril de 1933, en que dispusieron los alumnos de esta institución, la Escuela Nacional de Sordomudos y de Ciegos, *de edificios independientes* para cada tipo de minusvalía³.

Durante todo este período hemos de manifestar que *la forma de selección de los profesionales era directa*: entrevista personal, experiencia, currículum... y su especialización corría a cargo de la propia institución correspondiente, puesto que para la creación inicial de los Centros se había elegido a profesionales coetáneos sensibilizados y doctos en materias médicas y/o educativas, a los cuales se les había formando enviándoles al extranjero, bien Italia, o Francia... u otros países europeos para que pudieran extrapolar sus metodologías o sistemas organizacionales educativos al nuestro, ya que la tradición de Ponce de León, Carrión, Bonet, Hervas... no había gozado de continuidad.

Todas estas primeras experiencias educativas arrojan resultados positivos y el Ministerio de Instrucción Pública crea el *Patronato Nacional de Cultura de los deficientes*, en cuyo ámbito dejan incardinados tanto los Centros e Instituciones oficiales así como los profesionales específicos, esto es, maestros especiales que trabajaban en su seno, los cuales estaban destinados a la cultura de los deficientes físicos o mentales, sordomudos, inválidos y anormales, y cuyas funciones, entre otras, son: instrucción de los deficientes en todos los grados, formación de su

2. Recordemos que fue en 1795, a instancias de Godoy, entonces primer secretario de Estado, cuando se inicia en Madrid el primer ensayo de enseñanza pública en las Escuelas Pías de Avapiés (Colegio de San Fernando) a cargo del religioso José Fernández Navarrete de Santa Bárbara, formado en Italia con su hermano de orden Ottavio Assarotti. Mientras que la primera escuela de ciegos que hubo en España la fundó en Barcelona José Ricart, 1-V-1820, y en ella Bruno Berenguer (1840) introdujo el Braille, siendo imitada la experiencia en Madrid, por Juan Manuel Ballesteros (20-II-1842) director de la Escuela Nacional de Sordomudos y de Ciegos, a partir de entonces centro docente de forma oficial.

3. En esta fecha el Colegio Nacional de Ciegos se instaló en la finca de San Enrique, calle Platerías, nº 3 de Chamartín de la Rosa bajo la dirección del doctor en medicina D. Gregorio Hernández de la Herrera.

cultura y educación en todo el período de su vida en que sean necesarios medios especiales.

Aparece una nueva institución, la ONCE⁴, base angular para la construcción socioeducativa del colectivo invidente español porque paso a paso articuló y gestionó la formación profesional tanto a nivel organizativo como académico. Los alumnos ciegos y ambliopes serán atendidos en su seno, encargándose, por tanto, de formar a su propio profesorado, de super-especializarlo; línea de trabajo que sigue manteniendo en el s.XXI, por ej: PT específicos para niños y adolescentes ciegos en régimen de integrada, maestros especiales para anees sordociegos....

Con la entrada en vigor de la Ley de Enseñanza Primaria (1945) se crean escuelas especiales públicas y se fomentan las de iniciativa privada para la educación de los niños con perturbaciones, deficiencias e inadaptaciones de orden sensorial, físico, psíquico, social o escolar. En consecuencia, se mantiene las especializaciones comentadas, *el maestro o maestra de enseñanza primaria, y el especial de sordomudos, ciegos y anormales*. Aunque la realidad impone otra superespecialización dependiendo del contexto donde se desarrolle el trabajo, y permite la convivencia de otras formaciones académicas al margen del Título de Maestro.

En esa dirección, la aparición del *Patronato de Educación para la Infancia Anormal* (1953) implica la asunción de tres objetivos interactuantes: selección, clasificación y educación de la infancia anormal. Supone, pues, la primera coordinación de servicios entre el Ministerio de Gobernación y el de Justicia. Planificación que involucra un sistema de selección profesional para unificar criterios de acceso a la función pública en estas instituciones mantenidas con fondos públicos.

Un planteamiento profesionalizador impulsado por la Liga Española de Higiene Mental, cuyo fin, no era otro, que estudiar y proponer la adopción de medidas sanitarias que mejorasen la asistencia médica o social de los alienados y las reglas más indispensables de higiene mental individual. Entre otras secciones incluía: Pedagogía y Orientación Profesional, además destacaba la necesidad de *especialización* de los maestros que educaban a los alumnos deficientes.

Otro paso importante para la especialización en Audición y Lenguaje lo constituye la *Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales físicos, psíquicos o escolares*. A partir de su creación en 1965 se dictarían normas para instituciones, servicios y personal de los Ministerios de Educación y de Gobernación. La intervención oficial adquiere un gran impulso al regularse «por decreto» las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a Educación Especial, ya que éste disponía sobre centros, escuelas, programas y métodos de

4. En 1936 España asiste a la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se define que la educación no ha de comprender sólo la cultura especial adecuada a cada deficiencia, sino también la cultura general en la medida de lo posible y la preparación profesional adecuada. Sus ideas son de alguna manera asumidas, y con el fin inicial de resolver satisfactoriamente toda la problemática de quienes perdieran la vista en la guerra civil española, se promulga un Decreto, 13-XII-1938, fundando la Organización Nacional de Ciegos, más conocida como ONCE.

educación especial destinados a jóvenes y niños que como consecuencia de sus deficiencias e inadaptaciones de orden físico, psíquico, escolar o social, resultasen incapacitados o padeciesen dificultades para seguir con un normal aprovechamiento los programas de estudios correspondientes a su edad en los centros ordinarios, medios o profesionales.

El Patronato Nacional de E. Especial⁵ será el encargado del asesoramiento en materias propias de educación especial, y administrativamente se crea una «oficina» *Técnica* para E. Especial, la cual consolida *una remuneración económica* que incentiva la especialización de estos maestros especiales. Dicha gratificación demostraba que el trabajo desarrollado en este ámbito de actuación implicaba, por un lado, una formación posterior y diferente al maestro regular de enseñanza primaria, y por otro, que el sistema especial, por sus propias características mostraba unas circunstancias educativas de difícil desempeño⁶.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970) estableció que la educación especial tendría como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, según sus condiciones y resultados del sistema educativo; y a un sistema de trabajo que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad. Su educación se realizaría en centros especiales cuando la profundidad de las anomalías fuera absolutamente necesario pero si padecían deficiencias leves en unidades de educación especial de centros ordinarios. Este contexto determinará la estructura y régimen de los centros específicos y ordinarios y quizás fuera *la pieza detonante para aumentar los recursos humanos existentes, maestros especiales para sordomudos, ciegos y anormales en el sistema educativo especial*.

Así pues, en el curso 71-72 se convocaron *tres cursos para formar especialistas en «trastornos de Audición y Lenguaje»*. Para poder ser seleccionado, los candidatos debían ser maestros o profesores de enseñanza primaria y además contar la especialización de Pedagogía Terapéutica. Entre los criterios de baremación utilizados se priorizó aquellos que contasen con varios años de experiencia en el régimen ordinario y alguno en el especial (en ciertos cursos se hablan de dos al menos).

Hemos de destacar que el Título de acceso era de Maestro de Enseñanza Primaria, pero que también se estimó conveniente la posibilidad de ser licenciado en Filosofía y Letras, sección de Pedagogía o Psicología-, lógico, puesto que hasta

5. El Patronato de Educación para la Infancia Anormal pasó a denominarse Patronato Nacional de Educación Especial con varias secciones provisionales. En 1955, se reforma la asistencia psiquiátrica en su fase profiláctica, curativa y asistencial con el Patronato de Asistencia Psiquiátrica. Un año más tarde, por una Orden del PNEE, se dictan normas para la elaboración del censo de deficientes físicos y psíquicos de edad escolar, ampliándose de 2 a 20 años, y también se especifica que para el diagnóstico de la deficiencia será preceptivo el asesoramiento y dictamen del médico-vocal de la Junta Municipal.

6. Todavía aún, en el 2002, pervive la denominación como «centro de difícil desempeño» respecto a la concurrencia de graves problemáticas en ciertos contextos de trabajo especial.

hace bien poco, aproximadamente hasta finales de los 80 no se exigió el título de Maestro, entonces, profesor de EGB, para acceder a la condición de funcionario, pues se sobre-entendía que al contar con una titulación superior se estaba capacitado para desempeñar el trabajo en niveles académicos más «bajos». También habremos de tener en cuenta que no existían ni las Facultades de Humanidades, de Ciencias de la Educación, ni de Psicología,...⁷.

En el año 1974 se convocan nuevos cursos para formar a más profesores, ya especializados y con servicios activos en Educación Especial. La intención no era otra que obtener la *Titulación de «Perturbaciones de Audición y/o Lenguaje»*. Las promociones se van sucediendo y a medida que estos profesionales entran en contacto con la realidad perciben la auténtica necesidad de su trabajo rehabilitador. De ahí que la administración, sensibilizada por la gran labor desarrollada por estos pioneros, proponga la realización de nuevos cursos con los mismos criterios, es decir especializar a nuevos profesores que ya son especialistas en Pedagogía Terapéutica para obtener la Titulación de profesor especializado en «*Técnicas de Audición y Lenguaje*».

En 1975 aparece el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) como organismo autónomo del MEC con la misión de extender y perfeccionar progresivamente la modalidad especial, concebida como proceso formativo integrador de las diversas orientaciones, actividades y atenciones pedagógicas y rehabilitadoras, cuya aplicación personalizada implicaba la superación de deficiencias e inadaptaciones. Un año más tarde aparece el Real Patronato de E. Especial, con las funciones principales de impulsar esa modalidad, coordinar todas las actividades relacionadas con la educación de los deficientes psíquicos o físicos y establecer los oportunos cauces de colaboración entre la iniciativa pública y privada. Modificado en el 78 como Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, amplía sus funciones coordinando los departamentos más directamente vinculados con los problemas de los deficientes e inadaptados, así como instituciones, asociaciones y entidades públicas y/o privadas.

El *debate* administrativo no pensemos que es privativo del nuevo milenio porque los profesionales generados a partir de estas especializaciones bien como *Tras-tornos, bien como Perturbaciones o bien como Técnicas de Audición y Lenguaje* reivindican al INEE como gestor máximo del sistema educativo especial, puestos de trabajo. En principio se dictamina que los profesionales especiales de sordomudos trabajen en los colegios de sordos y los demás en unidades de hipoacúsicos o en los gabinetes de ortofonía de los Centros Específicos de Educación Especial, así como en las primeras unidades de hipoacúsicos integradas en el sistema regular o en los pocos gabinetes de lenguaje de algunos centros ordinarios.

7. Estas «acomodaciones» o traspaso de un nivel de capacitación laboral a otro continúan sucediéndose. Sin ir tan lejos, en la Comunidad de Castilla-La Mancha recientemente se ha publicado un listado de Títulos (Ldo. en Pedagogía, en Ciencias de la Educación, en Filosofía,...) que pueden utilizarse para acreditar la capacitación de Pedagogía Terapéutica (Orden de 24-IX-2003/DOCM, de 10-X-2003). Esas competencias laborales de especialización, por tanto, pueden ser adquiridas por varias vías, entre ellas varios Títulos Académicos Universitarios.

Todo este problema de denominaciones coexistentes tuvo un final feliz: la O.M. del 5 de febrero de 1979 eliminó las disputas existentes entre la «vieja guardia» y los nuevos titulados oficiales al equiparar todos los Títulos cuyo perfil versaba sobre Audición y Lenguaje. El reconocimiento en BOE, del 22-II-79, había sido un triunfo, y ello fue debido a los informes, propuestas y debates entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Asociación Española de Educadores de Sordos (AEES). Hoy F.E.P.A.L. como Federación de Asociaciones de Profesionales de las distintas Comunidades Autónomas⁸.

Los Reales Decretos de Ordenación de la Educación Especial permitían que todos los profesionales de Audición y Lenguaje pudieran ejercer tanto de *maestros de clase de alumnos sordos como de titulares de un gabinete de ortofonía o logopedia*⁹. Esta nueva reordenación que suprimió el INEE y creó la Subdirección General de E.Especial dentro de la Dirección General de Educación Básica del MEC, avanzó hacia un nuevo concepto de servicios para alumnos deficientes.

Lo cierto es que lo auténticamente importante no es tanto la determinación diagnóstica sino *la concreción de las ayudas pertinentes*, es decir, de los apoyos o adaptaciones específicas para que los niños discapacitados puedan progresar; igualmente no se trata de preparar un profesorado *especial y especializado*, el cambio radica en prever los medios necesarios para que todo el profesorado pueda acometer la tarea educativa. En definitiva, la nueva filosofía fuerza al sistema generalista escolar a renovar la estructura y diseño del curriculum oficial. *¿Cómo?*. Creando otro contexto de trabajo mediante la implementación de PT, AL, psicólogos, ATEs, fisioterapeutas... en el centro ordinario.

Pero, con la Reforma Universitaria, surge de nuevo un *conflicto* que parecía cerrado. *El Consejo de Universidades formula una propuesta general en la que se incluyen tanto las nuevas titulaciones como las modificaciones de las ya existentes*; luego traslada cada expediente dependiendo de la especialización a los colegios o asociaciones profesionales para su oportuno informe. De entrada la separación aparece en la misma creación de los expedientes, ya que existe un grupo nº 11 correspondiente al Título de Diplomado en Logopedia y otro grupo nº 15 que corresponde al de Diplomado en Maestro especialidad de Audición y Lenguaje. Una vez más, la vieja herida se ha abierto, quizás, más profundamente porque no sólo las funciones se solaparán en la práctica sino que la adscripción a un Centro Universitario contribuirá a un desglosamiento más artificial.

8. Los congresos bianuales que se han celebrado en España, organizados por la Asociación Española de Educadores de Sordos y Trastornos del Lenguaje Hablado y Escrito (A.E.E.S.) han posibilitado encuentros profesionales importantes que en definitiva contribuyen a difundir los últimos avances relativos al área de Audición y Lenguaje.

9. El término LOGOPEDIA acuñado en Francia por Marc Colombat en 1828 se utilizaba en España desde el ámbito hospitalario y/o clínico gracias a la labor desarrollado por el doctor Perelló Gilberga.

En esos grupos de trabajo, los técnicos plantearon numerosas alegaciones a las «lechugas» presentadas, como coloquialmente se denominaban por el color verde de las carpetas objeto de estudio y debate. El grupo nº 9 se ocupaba de estudiar el Plan de Estudio conducente a Logopedia como nueva Titulación en España, mientras que el 11 se centraba en el Título de Maestro que respondía a una honda transformación al parcelar su currículum en distintas especialidades con características propias: E. Primaria, E. Infantil, E. Física, E. Musical, Lenguas Extranjeras, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Como se temía por parte de los informes y alegaciones propuestas a través de la AEES, *—que por cierto, el equipo (liderado por nuestro compañero y amigo Rafael Gutiérrez) estuvo, todo un verano, fundamentando un estudio riguroso que permitiese superar la incongruencia de la denominación, de la adscripción a Facultades y del perfil laboral—*, su propuesta no fue tenida en cuenta. Se resolvió *—dicen—* imitando un modelo europeo¹⁰ en donde el Maestro de Audición y Lenguaje realiza su Diplomatura en las Escuelas Universitarias de Magisterio o adscrito a Facultades de Pedagogía, Ciencias de la Educación, Filosofía y Ciencias de la Educación, Humanidades y Ciencias de la Educación, mientras que Logopedia quedaba adscrita a estudios más clínicos en las Facultades de Medicina, Psicología o bajo la sección de Psicología. La superposición de competencias es explícita en esta resolución.

Y si desde la Universidad no se perfila nítidamente los objetivos y las competencias de cada Título, difícilmente en la práctica se podrá exigir la diferenciación de una formación reglada común puesto que se ha abierto, por un lado, las vías académicas y por otro, la desconexión entre dicha formación universitaria y su coordinación social como demanda de profesionales cualificados para desempeñar una función remunerada (inserción laboral).

B. Cualificación profesional del Maestro AL

El gran reto de la Universidad actual, especialmente en la oferta de su ciclo universitario inicial es justamente ofrecer al estudiante de la Titulación de Maestro especialista en Audición y Lenguaje, una formación general, realista y funcional para que puede ejercer la docencia con las máximas garantías de satisfacción y éxito tanto en el centro educativo como en el aula, directamente, en colaboración con otros profesionales y/o familia o interviniendo con el alumno.

10. Aunque Bélgica sea uno de los pocos países con Diplomatura en Logopedia de forma reglada mientras que en el resto se contempla su formación académica más bien desde un punto de vista técnico, es decir como parte de una formación profesional, nunca de carácter universitario. Quizás el «invento» español de formar «maestros especializados» para ayudar a superar problemas de comunicación, lenguaje, voz, habla y articulación sea poco generalizable dentro del ámbito europeo. La vertiente escolar no está tan clara.

De esta forma, y teniendo en cuenta la experiencia acumulada como asesora de Educación Especial en un Centro de Profesores, podemos proponer un diagnóstico de necesidades en referencia a dos criterios-marco:

- 1) Las necesidades de formación deben constituir el punto de partida para establecer el curriculum de las enseñanzas mínimas de cada Título universitario. En el caso que nos ocupa, la formación académica de la especialidad AL surge de la diferencia entre las competencias ideales del puesto de trabajo y las que debe adquirir el estudiante universitario a lo largo de sus tres años de formación. De ahí la propuesta de incrementar el nº de créditos totales como *licenciatura* (Sánchez Casado, 2000a)¹¹.

Para detectar las necesidades actuales de formación de profesorado especialista en Audición y Lenguaje sería necesario revisar los Planes de Estudio implantados en otras Universidades, analizarlos, comparando la realidad de la Universidad de Extremadura, su plan de desarrollo y la perspectiva de futuro que tal título universitario puede capacitar en salidas laborales¹².

- 2) La finalidad que dirige este segundo aspecto es su concordancia, es decir orientar la oferta formativa y la demanda social de la Comunidad Autónoma Extremeña. Nuestra intención obedece a la configuración de un estudio criterial riguroso que permita adaptar el futuro Plan de Actuación que involucra instancias universitarias (elaboración del Plan de Estudios de la Especialidad AL que incluye a su vez el Plan de Prácticas) a las necesidades reales del sistema educativo actual, ya que nuestra Universidad no cuenta con la Diplomatura en Logopedia, ni con la Licenciatura en Psicología.

En esa dirección definiríamos el perfil de un AL, cuya misión se entiende como la razón de ser del trabajo que debe desempeñar un docente. Por tanto se podría responder a esta pregunta diciendo que es un docente, mejor dicho un maestro, cuyo trabajo *persigue alcanzar la formación integral del alumnado con dificultades de audición y/o lenguaje mediante la enseñanzalaprendizaje, con metodologías actualizadas que permitan alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la mejora de su desarrollo personal y adaptación social.*

El mapa cognitivo de la página siguiente (Sánchez Casado, 2000a) trata de sintetizar las diferentes *unidades de competencia y cualificación*, así como la función desarrollada en cada una, explicitadas en las consecuentes tareas, a partir de las cuales establecemos los contenidos y disciplinas necesarios para realizarlas. Así pues, este procedimiento nos permite profundizar en las actividades básicas del puesto de trabajo, entendiendo a éstas como el conjunto de unidades desarrolladas por el maestro AL en el ejercicio de su labor socioprofesional.

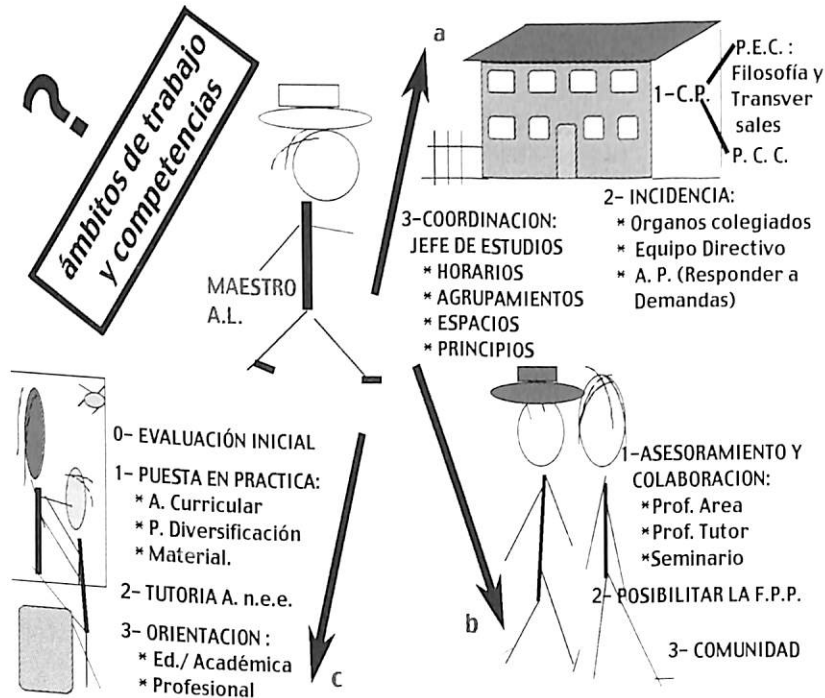
11. O si se prefiere, de acuerdo a la nueva terminología europea, como *Título de Postgrado*

12. Tal planteamiento de trabajo no tiene por qué contradecir los postulados convergentes de Bolonia en materia de Educación Superior.

a) *Ámbito de trabajo referente a la comunidad educativa como institución*

EL maestro AL es un dinamizador más como *miembro del equipo de apoyo*. Su rol se concretiza dentro de «la cultura de la diferencia», es decir como recurso *extraordinario* al sistema regular. Sus relaciones fluidas con los distintos estamentos del mismo, desde la asociación de padres hasta el Consejo Escolar, han de canalizar propuestas de actuación generales, propias del segundo nivel de concreción como afirma García Vidal (1993). No se puede trabajar «a pie de obra», con el niño, sino se cuenta con la infraestructura suficiente.

Su opinión, por tanto, respecto a los problemas de comunicación debe ser fundamental a la hora de trazar las líneas curriculares de documentos fundamentales como la programación general, el proyecto educativo, el reglamento de régimen interno, las programaciones de etapa, ciclo, nivel, grupo o individual.



No olvidemos que el AL debe ser *el coordinador general de lengua* como experto en comunicación, y su trabajo puede partir desde seleccionar, y planificar los objetivos, contenidos, recursos o metodología que se va a utilizar con las consiguientes adaptaciones de acceso, fundamentalmente comunicativas, hasta el diseño de la evaluación de todo el proceso educativo. Además su asesoramiento a la jefatura de estudios debe ser también decisivo en cuanto a espacios, agrupamientos específicos, horario de apoyo alumnado o de utilización de recursos. Igualmente la gestión de los mismos, si el «banco de datos» se ubica en el aula de logopedia.

Los *canales de comunicación* con el resto de la comunidad constituye un núcleo más de trabajo a desarrollar. Conocer el entorno del Centro, los recursos utilizables del mismo, y las fuentes de información es una tarea propia del análisis contextual del Proyecto Educativo y de la programación curricular general que discrimine sus señas de identidad; porque no es sólo importante identificar las características sociopersonales del alumnado o su nivel de competencia curricular (el nivel de conocimientos), también habrá que valorar el estilo de enseñanza de los profesionales docentes, así como de los no-docentes.

Un AL «eficiente y eficaz» controlará toda la información a cualquier nivel institucional participando en la elaboración de documentos o instrumentos internos, difundidos por medio de dípticos, pequeños dossiers, charlas en los Centros de Profesores, ponencias en el grupo de trabajo, seminarios, proyectos de formación en Centros, pero además de todo este trabajo interno vertiéndolo al resto de organismos públicos y/o privados (colaboración con el movimiento asociativo por ejemplo).

b) Ámbito referido a la gestión del sistema relacional docente

El trabajo de un AL le permite cierto grado de autonomía, mayor que un PT cuyo perfil es mucho más mediador y dependiente del tutor. A veces incluso asistimos a ciertas conductas un tanto «serviles» («oye, que en la próxima clase vamos a ver los animales» dice Nuria, tutora de 2º curso de Primaria a Paquita, la PT, y continúa «a ver qué fichas le preparas a Antoñito», un chico con síndrome de Down). Afortunadamente «tal cultura colaborativa» no siempre es así y la consulta o colaboración a nivel de diseño es buena, con lo cual la realización de la programación conjunta no se limita a la propuesta de simples actividades a realizar por parte del alumno integrado (ejercicios para que esté trabajando durante su ubicación física en el aula regular).

Como digo, el maestro AL mantiene ciertos elementos comunes respecto a esa «intermediación» del tutor y del resto de profesores porque aunque trabaje a través de tratamientos individualizados, intervención habilitadora directa, formal y sistemática de contexto terapéutico, también necesita un apoyo de situación en aprendizaje grupal, de aula, auspiciado por el modelo ecológico que involucra todas las instancias: tutor, demás profesionales que inciden en el discente, compañeros e incluso familia para mantener un nivel de eficiencia logopédica más alto. Existen ciertos indicadores de calidad en la intervención logopédica que así lo atestiguan (Gallardo Ruiz y Gallego Ortega, 1995), entre ellos la generalización de los aprendizajes comunicativos.

El sistema relacional docente incluye actividades que favorecen el trabajo conjunto de departamentos, coordinándose con otras áreas, participando en reuniones de ciclo, claustro, o de todo tipo de actividades culturales organizadas por el departamento, centro o en colaboración con las instituciones locales.... situaciones que permiten desarrollar ese trabajo interdisciplinar. *Una punta de lanza que me-*

jore la calidad del sistema educativo al comprometer los recursos específicos del sistema segregador (propio de la Educación Especial) en un recurso común ordinario a disposición de todos. Entre otras cosas porque los cambios en las metodologías, las innovaciones, nunca se imponen. El tutor, compañero del AL, debe sentir la necesidad de aplicar otro modelo de intervención, de adaptarse a las circunstancias puntuales, de ese grupo, de un alumno concreto... porque tal vez todo su saber, toda su experiencia es insuficiente y debe aprender a mejorar con las pautas de actuación que le ofrece este singular *asesor*.

La formación del profesorado no-especialista en la patología de la comunicación precisa de planes de mejora que les adapten a las particulares demandas de cada alumno. Son, en este sentido, las técnicas de dinámica de grupo y de participación interactiva, procedimientos de trabajo que permiten la mediación del maestro AL como asesor directo en los problemas de lenguaje, voz y habla. En realidad, tal rol facilitador se explicita desde la propia comunicación de los resultados obtenidos en el programa hasta analizando el diseño de planificación o la misma ejecución real.

c) Ámbito de actuación correspondiente a la intervención específica del trastorno

Actividades como informar a los alumnos sobre la programación de las sesiones de apoyo, intercambiar criterios de evaluación con los mismos (discriminativos de acuerdo a su edad). Desarrollar lo planificado adaptándose al proceso, ritmo y conocimiento del grupo. Motivar a éstos para que disfruten del progreso obtenido, desarrollando los procesos de evaluación continua, que permitan ajustar, establecer cambios, correcciones, preparar actividades de recuperación, refuerzo, talleres de expresión oral, técnicas de conversación aplicadas, teatro,... O también participando en sesiones de evaluación como apoyo, como «tutor» al compartir la tutoría de un alumno en concreto indicando sus necesidades actuales, previendo su posible promoción, y posibilitando su orientación académica o profesional.

Quizás este último nivel es el más conocido, y paradójicamente es más fácil de realizar que los anteriores, aunque si no se cuenta con los precedentes, los logros obtenidos, se verán tremendamente limitados. La respuesta a la diversidad desde un punto de vista logopédico involucra todos y cada uno de los sectores contextuales implicados. Si a nivel de Centro los criterios de trabajo son nítidos y asumidos por la comunidad educativa, la operativización de los mismos en los restantes es relativamente viable. De lo contrario, la labor del AL será constreñida, a veces casi de *misión imposible*, los resultados más pobres, o el esfuerzo de tratamiento habrá de prolongarse más tiempo puesto que no existe un apoyo de infraestructura general, de mentalización del profesorado, de recursos, ... de «institución» respecto al trabajo logopédico.

En el mapa anterior hemos utilizado un criterio de ámbito de actuación, del mismo modo podemos establecer *un criterio de temporalización*.

- 1) *Fase inicial de trabajo* (como componente diagnóstico). Incluiría aquellas actividades previas o de inicio en cualquiera de los programas a desarrollar: análisis del entorno, características demográficas, instalaciones y recursos del centro, características del profesorado, diseño y planificación de la intervención, ...
- 2) *Fase intermedia* (como actuación propiamente dicha). Incluiría el ejercicio de labores específicas, esto es, la implementación de la fase anterior: elaboración de documentos de uso interno, aplicar las técnicas de dinámica de grupos, propiciar acuerdos metodológicos, establecer procesos de negociación, participar en una junta de evaluación, en un departamento, seminario, colaborar con las APAs, el CEP, Ayuntamiento, desarrollar los tratamientos individualizados, el taller de expresión oral, la introducción de un SAC (sistemas alternativos de comunicación), ...
- 3) *Fase final* (como valoración sumativa de las fases precedentes). Incluiría un seguimiento de los procesos puestos en marcha, cuya evaluación aporta mecanismos de retroalimentación: comunicar individualmente los resultados, indicar las necesidades formativas del Centro, de los tutores, de las familias, analizar el nivel obtenido a partir de cada intervención, formular propuestas de mejora respecto a horarios, agrupamientos, medidas organizativas, elaborar una memoria global de las actuaciones realizadas, ...

Tales demandas se traducen en competencias ideales. En realidad *al maestro de AyL se le exige un conjunto de conocimientos muy amplios, de habilidades muy variadas y de actitudes muy consolidadas como filosofía de vida*. Y ello se pone especialmente de manifiesto en las prácticas de enseñanza; puesto que el campo de actuación es asistencial, y el trabajo logopédico implica la mejora de calidad de vida. Lo positivo de «hacerlo bien» o negativo de «hacerlo mal» es que el maestro AL *contribuye o no contribuye a que un niño o adolescente con problemas de audición y lenguaje progrese*.

Sin este conjunto de comportamientos eficaces, el maestro AL no podrá desarrollar una misión satisfactoria del puesto de trabajo. Sencillamente porque no será capaz de adecuar las necesidades nomotéticas de la organización —exigencias de la comunidad educativa respecto a las actividades básicas a desempeñar como AL— por un lado, y por otro las necesidades idiográficas como individuo, que están distribuidas en los tres ámbitos de actuación. El área de trabajo de un AL, por tanto, exige, mejor dicho, nos exige, *una formación exhaustiva en estrategias para desarrollar competencias de carácter:*

- *Disciplinario*: conocimientos científicos serios, rigurosos y actualizados.
- *Procedimientos*: instrumentos, destrezas y habilidades de implementación.
- *Actitud/vocación/interés vital*: código deontológico.

Respecto a los primeros daríamos prioridad a esos contenidos científicos-técnicos propios de la materia, es decir, aquellos nombrados párrafos atrás consustanciales al área logopédica escolar. Actualizados por conocimientos didácticos, organizativos y psicopedagógicos como técnicas metodológicas de investigación, planificación o evaluación, gestión de recursos, liderazgo en el aula. Encontramos una relativa desvinculación entre el campo de la investigación y el campo de la aplicación educativa. Sería preciso, y en esto tienen un importante papel las administraciones, una mayor difusión de la propia investigación e innovación de la intervención AL.

Igualmente podemos señalar que el comportamiento social es muy importante; precisa, asimismo, de numerosas técnicas integradas como las referidas a comunicación interpersonal, resolución de conflictos, trabajo colaborativo, de tratamiento de minorías interculturales o atención de la diversidad, psicología evolutiva y del desarrollo o técnicas específicas de motivación, de instrucción, de asertividad,...

Respecto al segundo grupo, es justo manifestar que el maestro AL, es un docente que desarrolla su trabajo en un centro educativo, de ahí que no sólo precise conocer seriamente tales propuestas disciplinarias, del mismo modo, ha de trabajar contenidos procedimentales donde se pongan de manifiesto las destrezas propias del área logopédica:

- a nivel de psicomotricidad en la ejercitación manual de los tratamientos;
- psicopedagógicas como instrumentos de autocontrol y relajación, experiencia en sistema curricular, (no basta la teoría curricular a veces lo verdaderamente difícil es la ejecución, el cómo llevarlo a efecto modificando estructuras organizativas);
- habilidades sociales en fomento de relaciones intercentros, con otras instituciones. Tales cuestiones estarán presididas por una tremenda capacidad para el diálogo, estrategias de interacción, liderazgo, tolerancia, autocrítica, coherencia, creatividad, innovación, sinceridad, empatía, ... podíamos seguir señalando cualidades que dan congruencia a un comportamiento eficaz de un maestro AL.

Y tal conducta responde a una inmersión de praxis «pura y dura». A unos valores, a una opción personal-profesional. Muchas veces comprobamos que contamos con grandes proyectos, programas europeos fabulosos, con cantidad de recursos de todo tipo, con preparación científica individual, con diseños curriculares y organizativos polivalentes, ... *sin embargo la pieza clave es el profesional que los impulsa*. Un proyecto se llena de muchas cosas, pero detrás de cualquier proyecto en perturbaciones de AL, aparece un elemento incombustible, el propio AL, porque para este docente tal meta cobra vida propia, y se transforma en «motor de vida».

En definitiva, aspiramos a formar un maestro AL no sólo en un plano de contenidos meramente conceptuales sino en contenidos también procedimentales que

le permitan desarrollar satisfactoriamente su función, pero ambos no son estructurables, si, bajo el conjunto de profesionalidad no existen unos valores implícitos, un comportamiento actitudinal que vertebré desde los conocimientos del marco educativo y funcionamiento del centro hasta las relaciones con las familias y con el entorno más próximo. Un respeto hacia uno mismo y hacia los demás. Tal vez, sea algo arriesgado tal modelo educativo, tal concepto de hombre o de aprendizaje, porque supone apostar convencidamente por «el mundo de la diferencia».

Quizás podría haberse empleado tiempo, dotación, esfuerzo y motivación hacia otro lado. Un lado material, incluso humano pero «no dependiente», siguiendo la terminología de nuestra década actual. No todo el mundo comparte dicho proceso educativo. Mi gratitud académica a todos aquellos docentes que contribuyen a que se enciendan la más mínima luz en sus alumnos; en tan *sólo uno*, vale la pena.

A veces, la felicidad no se encuentra en los grandes fines, sino en cada paso; lo importante son las cosas en tanto en cuanto nacen, crecen, y las disfrutan las personas; lo dado por natura puede ser compartido puesto que la educación con mayúsculas, y en especial la intervención comunicativa contribuye a realizarte como profesional, como persona, realizando a los demás. ¡Un auténtico lujo! Simples pero sabias ideas que asumidas en la formación inicial de un maestro especialista en AL, permiten convivir los planteamientos teóricos con las vivencias prácticas emanadas de las enseñanzas diarias académicas, sin cuya paciencia infinita *nunca se podrá crecer hacia esos otros*. Es necesario abrir la mente, trascendiendo tales planteamientos a la propia filosofía de vida, a la de cada uno, para intentar, así, aunque sólo sea 5 minutos, hacer más feliz a un niño con dificultades de audición y lenguaje.

No «esperemos» otro tipo de recompensas! Los maestros AL al igual que otros profesionales del campo social-humanístico trabajamos con personas «diferentes», no con cosas. Y no se interprete estas palabras como discriminadoras: simplemente el principio de realidad se impone. Si nos equivocamos en un diagnóstico de disfonía infantil (hipo o hiperquinética) que padece Alvaro, podemos perjudicarle seriamente, y ese daño es irremplazable. No podemos evadir esta responsabilidad. Como ponen de manifiesto Newman, Griffin y Cole (1991), los sujetos, a través de la experiencia de aprendizaje, deben ser capaces de participar de esta base social y, de algún modo, «apropiarse» de ella. El auténtico reto, por tanto, descansa en asumirlo como *exigencia laboral*, y si a veces no se hace así o tal conducta es infrecuente no significa que sea la mejor opción; por eso las nuevas generaciones de maestros AL tienen un futuro muy prometedor en sus manos. Hay que seguir caminando, avanzando, y ese progreso de mejora debe constituir la recompensa en sí misma.

2. TÍTULO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE: ANÁLISIS ESTRUCTURAL COMO PROFESORA TITULAR DE UNIVERSIDAD

A. La Facultad de Educación: un centro docente de la UEX

La actual Facultad de Educación es un Centro con larga tradición educativa en la ciudad pacense, sus inicios se remontan a mediados del siglo XIX, fecha en la que se crean las primeras Escuelas Normales en España. Concretamente, la Escuela Normal de Maestros de Badajoz nace en 1844 y once años más tarde la Escuela Normal de Maestras; en ellas se llevará a cabo la formación de los docentes de la región.

Nuestra Escuela Normal de Magisterio estaba integrada en la Universidad de Sevilla, con la denominación de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Enseñanza General Básica hasta 1973, con la creación de la Universidad de Extremadura (Decreto 991/1973 de 10 de mayo)¹³. Se trató, pues, de un cambio muy profundo, que afectó tanto al alumnado como al profesorado. Uno de los aspectos más destacables fue la implantación de un *nuevo modelo de acceso* a estos estudios universitarios: la superación del Curso de Orientación Universitaria, así como la aparición de un *nuevo Plan de Estudios* que inicia su andadura, en Badajoz, en 1972.

Este Plan establecía cuatro especialidades adaptadas a las nuevas necesidades educativas de la Enseñanza General Básica. Las citadas especialidades eran: Lengua Española e Idiomas Modernos, Ciencias y Ciencias Humanas. Posteriormente, en 1979 se implanta en Badajoz la especialidad de Preescolar. En 1988 se inauguró el actual Edificio de la entonces E. U. de Formación del Profesorado de E.G.B. sito en el campus universitario de Badajoz, que supuso una mejora con respecto a las instalaciones e infraestructura de la céntrica Avda. de Santa Marina. Sin embargo, el constante aumento tanto de Titulaciones como de alumnos matriculados en las mismas, contribuyó a que el actual Centro empezará a sufrir problemas de espacio, que han venido a subsanarse, en parte, con la inauguración, en 1998, del Edificio Anexo.

La nueva ordenación del Sistema Educativo de la década de los noventa hace necesaria una adecuación de los Planes de Estudio, iniciándose la docencia de las nuevas especialidades que se imparten en la actualidad. De esta forma, aparecen

13. Es preciso comentar que tal empresa fue muy compleja y laboriosa, acometida al amparo de la *Sociedad Económica de Amigos del País de Badajoz*. Las actuaciones de un pequeño grupo de pacenses ante el Ministerio de Educación y Ciencia desde la década de los 60 posibilita la creación de la Facultad de Ciencias como centro dependiente de la Universidad de Sevilla (Decreto 1774/1968 de 27 de julio). El despegue final tiene lugar con el nombramiento de Villar Palasí que crea la Sección de Químicas y su Plan de Estudios. A partir de este evento y después de un duro proceso de negociación entre Cáceres y Badajoz nacerán las diferentes Facultades y nuevas Titulaciones que, a fecha actual, año 2003, superan todas las previsiones realizadas con los más de 29.000 alumnos matriculados, cuya tendencia de crecimiento sigue siendo positiva a diferencia de lo que está ocurriendo en otras comunidades autónomas (quizás en breve tiempo llegaremos a una fase de equilibrio).

la Titulación de Maestro/a de E. Física, E. Especial y E. Primaria, y la consiguiente extinción de las especialidades de Ciencias y Ciencias Humanas. En 1992, se suprimen igualmente las especialidades de Preescolar y Lengua Española e Idiomas Modernos, siendo sustituidas por los nuevos Títulos de E. Infantil y Lengua Extranjera. Un hecho importante para nuestro breve precurso histórico tiene lugar en 1995 con la transformación de la E. U. Formación del Profesorado de E.G.B. en Facultad de Educación (Decreto 173/1995, de 17-X-1995), con la implantación del Título de Psicopedagogía. Pero no será hasta el curso académico 98/99, cuando se amplíe la oferta del Centro al iniciarse la impartición de la *Diplomatura de Audición y Lenguaje*, que completa al Título de «Educación Especial».

TITULACIONES QUE OFRECE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
Licenciatura en Psicopedagogía
Diplomatura de Maestro/a en Educación Física (M.E.F)
Diplomatura de Maestro/a en Educación Especial (M.E.E)
Diplomatura de Maestro/a en Educación Infantil (M.E.I)
Diplomatura de Maestro/a en Educación Primaria (M.E.P)
Diplomatura de Maestro/a en Educación Audición y Lenguaje (M.A.L.)
Diplomatura de Maestro/a en Educación Lenguas Extranjeras (M.LE.)

B. La Formación de «Maestros» y el Sistema Educativo

La formación de profesorado ha sido, y viene siendo, sometida a estudio y también a numerosas críticas desde diferentes instituciones. Desde 1970 se ha propugnado la necesidad ineludible de una reforma de estas instituciones. En primer término, hay que citar el proyecto de reforma elaborado por Inspección General de Escuelas Normales (1970) que pretendía adecuar la estructura del Plan 1967 a las nuevas necesidades derivadas de la aplicación de la Ley de Educación de 1970. Sin embargo, en 1971 se introduce un plan de estudios, con carácter experimental, en el que las materias psicológicas –reconocidas bajo el antiguo nombre de «*Psicosociología I, II y III*»– quedan reducidas a tres cuatrimestres. Incluyendo las disciplinas de Pedagogía, Didáctica y Organización Escolar, junto con los contenidos de Filosofía, Sociología y Psicología, obtendríamos un núcleo que ocuparía solamente el 13'8% al 14% del conjunto de horas asignado al plan de estudios, en cada una de las especialidades entonces creadas (Filología, Ciencias Humanas y Ciencias). Se trata de un plan más diseñado para acceder al segundo ciclo de las Facultades que para formar profesores.

El proyecto de Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) sigue manteniendo la exigencia de la diplomatura para el profesorado de escuelas infantiles (art.10) y de enseñanza primaria (art.16). Con esta propuesta legal, la reforma de la formación del profesorado se encuentra ante dos nudos importan-

tes: el de «*status*» de los profesionales de los niveles básicos de educación –y por ende, el de los centros de formación del profesorado– y el enfoque curricular de los estudios de formación de educadores. El problema desbordará, pues, a una cuestión de nuevos planes de estudio.

En mayo de 1990, las autoridades ministeriales han abierto el camino a una negociación que parece conducir a una formación unificada del profesorado de infantil, primaria y secundaria, con un nivel de licenciatura. Si esta propuesta cristaliza, *el «nivel» de los centros de formación de profesores será el de Facultad, y los planes de estudio de esta carrera podrán reforzar indiscutiblemente su carácter profesional.* Lo cual tendrá indudables implicaciones para el desarrollo de las disciplinas de las áreas psicopedagógicas, de los cursos de capacitación pedagógica o de los itinerarios formativos docentes en las distintas licenciaturas y diplomaturas universitarias al uso. Pero la aparición en BOE. del Real Decreto 1440/1991 de 30 Agosto 1991 por el que se establece el título universitario oficial de Maestro¹⁴, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención *no vertebrará lo que sería una propuesta global a nivel formativo en cada uno de los tramos educativos: desde infantil hasta la propia universidad.*

La normativa indica: «Las enseñanzas conducentes a la obtención del Título oficial de Maestro-Especialidad de E. Infantil, E. Especial, E. Física... deberán proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica.» (BOE.11-X-91). Atendiendo a dichas exigencias, nuestro alumno, deberá formarse para dar cumplimiento a los objetivos generales establecidos, cuyo actual Plan de Estudios queda configurado de la forma siguiente:

PRIMER CURSO

Denominación	Nº Cr.	Carácter	Temporalización
Psicología de la Educación y del Desarrollo en edad escolar	9	Troncal	Anual
Desarrollo de Habilidades Lingüísticas	9	Troncal	Anual
Lingüística	9	Troncal	Anual
Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación	4.5	Troncal	2 Cuatrimestre
Aspectos Evolutivos del Pensamiento y el Lenguaje	5	Troncal	2 Cuatrimestre
Anatomía, Fisiopatología y Neurología del Lg. y de Aud.	5	Troncal	1 Cuatrimestre
Educación Física en alumnos con N.E.E.	5	Obligatoria	2 Cuatrimestre
Didáctica de las C. Experimentales y de las Matemáticas	7	Obligatoria	1 Cuatrimestre
Expresión Artística y su Didáctica	7	Obligatoria	1 Cuatrimestre

SEGUNDO CURSO

Denominación	Nº Cr.	Carácter	Temporalización
Didáctica General	9	Troncal	Anual
Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Aud. y Leng	9	Troncal	Anual
Psicopatología de la Audición y del Lenguaje	9	Troncal	Anual
Practicum I	16	Troncal	Anual
Organización del Centro Escolar	4.5	Troncal	1 Cuatrimestre
Conocimiento del Medio Social y Cultural	5	Obligatoria	2 Cuatrimestre
Libre Elección 1 y Libre Elección 2	4.5	Libre Elecc.	Cuatrimstral
Optativa 1 y Optativa 2	4.5	Optativa	Cuatrimstral

TERCER CURSO

Denominación	Nº Cr.	Carácter	Temporalización
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	9	Troncal	Anual
Tratamiento Educ. de los Trastornos de la Leng. oral y escrita	9	Troncal	Anual
Practicum II	16	Troncal	Anual
Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación	4.5	Troncal	2 Cuatrimestre
Sociología de la Educación	4.5	Troncal	1 Cuatrimestre
Sistemas Alternativos de Comunicación	5	Troncal	1 Cuatrimestre
Lengua Extranjera para alumnos con problemas de A. y L.	5	Obligatoria	2 Cuatrimestre
Libre Elección 1, 2 y 3	4.5	Libre Elecc.	Cuatrimstral
Optativa 1 y Optativa 2	4.5	Optativa	Cuatrimstral

La vigente reforma educativa, instrumentada legalmente a través de la denominada LOGSE implica una modificación del sistema educativo no universitario y el desarrollo de un nuevo currículo que afecta a la especialidad de Audición y Lenguaje. Los maestros de enseñanza infantil y de primaria –igual que los docentes de los otros niveles y modalidades no-universitarias– tendrán que estar capacitados para concretar el currículum colectivamente en sus centros, al elaborar «*el Proyecto Curricular de Centro*», o en su clase, en el momento de elaborar sus «*programaciones de aula*» y oportunas «*ACIs*».

14. Se reflejan las siguientes denominaciones oficiales del mismo: 1.- Título de Maestro-Especialidad de Educación Infantil. 2.- Título de Maestro-Especialidad de Educación Primaria. 3.- Título de Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera. 4.- Título de Maestro-Especialidad de Educación Física. 5.- Título de Maestro-Especialidad de Educación Musical. 6.- Título de Maestro-Especialidad de Educación Especial. 7.- Título de Maestro-Especialidad de Audición y Lenguaje.

Este proyecto y estas programaciones, a su vez, deberán constituir las concreciones máximas que arrancan de lo que se ha dado en llamar el *Currículo Básico General* a nivel nacional. Se trata de un documento por el cual el Estado primero y a continuación las Comunidades Autónomas con plenas transferencias en educación establecen las enseñanzas mínimas, los objetivos, contenidos y métodos y criterios de evaluación para los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del Sistema Educativo.

La misma expresión que la Ley asigna como eje de cambio, *el Proyecto Curricular de Centro* merece ya una pequeña reflexión por nuestra parte, para contextualizar la importancia que ello asigna a nuestra especialidad. ¿Por qué?. De esta manera, todos los Centros son considerados de integración, con la obligación de dar respuesta educativa a cualquier alumno sean cuales fueren sus demandas, empezando por las comunicativas. Sobre el término «proyecto» el MEC y la Consejería de Educación de Extremadura, entiende que debe contemplar al menos cinco áreas configurativas:

1. *La definición institucional.*
2. *El estilo de Formación*
3. *El estilo de enseñanza*
4. *Las estructuras de participación*
5. *La proyección Comunitaria.*

De alguna forma se reduce a: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?.

Por otro lado la concreción del término «currículo» da, igualmente, una importancia capital a los Maestros en el diseño de su actividad. Así currículum podría entenderse como:

- Experiencia proporcionada al niño bajo la orientación de la escuela.
- «Todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación». UNESCO (1.978)
- «Organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos». Diccionario Ciencias de la Educación. Santillana. 1983.
- «Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades». (Diccionario de la Real Academia).

Todo ello es de capital importancia para nuestra disciplina. La promulgación de las nuevas Leyes sobre Educación van acompañadas de la entrada en vigor de los nuevos Diseños Curriculares, que constituirán el nivel prescriptivo más general del currículum.

Al analizar los Currículum de Enseñanza Infantil y de Primaria, propuestos por la Consejería de Educación se observan unos capítulos preliminares, que tienen implicaciones para el desarrollo del Título de Audición y Lenguaje; al mismo tiempo que se contempla la implementación de los programas de integración, las medidas de atención a la diversidad y el proceso de adecuaciones curriculares individuales, incluidas las referidas a comunicación y uso de SAC. *Las consecuencias son de vital importancia para el desenvolvimiento general de Audición y Lenguaje* porque:

1. Se reconoce que se apoya en una concepción constructivista del aprendizaje.
2. Valora especialmente el contexto cultural en el que éste se produce, la Comunidad Autónoma Extremeña así como la relación interactiva entre el sujeto y el medio, que denota el carácter relativo de las necesidades de apoyo.
3. Se ajusta explícitamente a los principios de la psicología del desarrollo y al concepto de normalización e integración, mediante una educación comprensiva y de atención a la diversidad desde un punto de vista de la patología de la comunicación.

En el mencionado currículum se formula una apelación específica a la Psicología Genética. Preconiza coherentemente que la intervención educativa del maestro AL tiene que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje (madurez) que determinan las capacidades peculiares de los estadios evolutivos. Y el concepto de discapacidad fluctúa no solo por la medición a través de pruebas psicométricas o paso por los niveles de desarrollo sino también basado en la competencia social del individuo. Ésto conlleva una doble implicación para el desarrollo de Audición y Lenguaje:

- a) Sitúa el aprendizaje especializado en un punto importantísimo para la formación de un maestro AL que deberá comprender el significado del currículum y que deberá desarrollar proyectos comprensivos, programaciones y planes de actuación logopédicos, ajustados a un contexto de trabajo específico, los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de nuestra región que escolaricen a alumnos con problemas de audición y lenguaje, y que asume oficialmente los principios de la integración escolar y de intervención compensadora en el área de la discapacidad.
- b) Dado que el maestro AL tiende a reproducir el tipo de aprendizaje con el que él mismo ha aprendido, los contenidos temáticos de su Plan de Estudios deberán responder, también, a un aprendizaje, y valga la redundancia, de *carácter significativo* cuyos criterios contemplen la atención a la diversidad¹⁵.

15. No en vano formamos parte del IFADE, servicio universitario de atención a los alumnos universitarios con discapacidad que trata de desarrollar programas conjuntos entre U'EX y Junta de Extremadura.

Luego, el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas materias curriculares universitarias, habrá que hacer referencia al mundo experiencial del futuro maestro AL de forma *abierto, dinámica y flexible*; con un criterio comprensivo dentro del principio «escuela para todos», cuyo bastión se ha de conformar respecto a su capacidad de cognición, a sus motivaciones internas, a sus esquemas conceptuales. ... De igual manera este soporte teórico conceptual debe ser contrastado con una aplicabilidad pragmática, es decir, *la calidad escolar* exige una visión funcional de las alteraciones del lenguaje, un proceso de reajuste que posibilite revalidar hipótesis de trabajo como estrategias creativas y tratamientos novedosos de intervención. La investigación por la propia acción es un postulado más para entrar en la cultura de la evaluación.

La función socializadora de las prácticas o créditos prácticos queda ampliamente justificada por *el carácter vinculador teórico-práctico del área ortofónica*. Sencillamente se le confiere una importancia esencial porque:

1. Permite al estudiante aprovechar las características del trabajo profesional, identificando el perfil del maestro AL.
2. Facilita procedimientos como aprendizaje vicario, cuya acción admite situaciones verosímiles para probar, conducir, aplicar o reorientar la compleja dinámica de una intervención logopédica en un centro escolar.

Los aspectos formativos y científicos de la especialización en Audición y Lenguaje podrían desglosarse en un currículum teórico, un currículum práctico de ese marco además del pertinente Practicum de la especialidad como otra Titulación más de maestro.

No es fácil que el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas como dificultades de AL se cumpla en su máxima expresión, a veces *los conocimientos pueden verse desvinculados*. La superación de estos males endémicos puede articularse mediante la comprensión del corpus teórico y contenido científico profesional transmitido en las asignaturas y su reflejo pragmático en el propio desarrollo de *los créditos prácticos* de las mismas, *un mayor potencial de asignaturas optativas y de libre elección más relacionadas con esos aspectos específicos* —que sirven para profundizar y complementar la propia troncalidad— además de las particulares vivencias cotidianas de cualquier aula facilitadas en el Prácticum.

En nuestro Centro, la Facultad de Educación de la UEX, las prácticas de enseñanza o Practicum se subdividen en dos asignaturas troncales para cualquier especialidad, a realizar durante los cursos de 2º y 3º. En segundo curso por ejemplo, el alumno permanece un mes en un Centro de la Región (10c) durante la fase intensiva, la fase previa se desarrolla en grupos reducidos bajo la supervisión de un tutor de la Facultad completada con Seminarios dos o tres viernes por la tarde y la elaboración de una Memoria de Prácticas culmina el proceso.

La seña de identificación mayor que diferencia el Practicum de 2º del Practicum 3º es justamente *su carácter*. En segundo son más prácticas de observación, de familiarizarse con el contexto profesional, en definitiva son *generalistas*; mientras que en 3º son *específicas* para cada Titulación de Maestro, por tanto es se trata de desempeñar en toda su extensión el papel de AL en el Centro.

Pensamos que las prácticas de intervención deberían estar distribuidas en el laboratorio de logopedia universitario o unidad de investigación de acuerdo a cada área de conocimiento. A veces el modelo de trabajo podría ser ampliable y efectuarse mediante un convenio específico entre la Universidad y el INSALUD o el MEC, Consejería de Educación, institución privada para garantizar la cooperación del estudiante AL en: servicio ORL, colegios específicos, centros de integración, equipos Psicopedagógicos, I.E.S., consulta privada o asociaciones...

La temporalización de los créditos prácticos, entonces, incluiría 1/3 de intervención, dirigida parcial y totalmente. De todas maneras sería muy positivo que mantuviesen *un carácter cíclico* (pasar por todos los ámbitos de actuación), y por consiguiente elaborar un documento de trabajo que permita el análisis del caso tratado, de su contexto de trabajo, las hipótesis formuladas, el modelo de tratamiento, los resultados obtenidos, las propuestas de mejoras a raíz del seguimiento.

Este foro de experiencias aportaría vivencias directas sobre la posterior práctica real en la escuela y también aporta la solución creativa de las propias dificultades inherentes a esa realidad. De hecho, *programar visitas* a los propios Centros u organismos donde se desarrolla la experiencia o *propiciar la participación puntual a nivel de colaboraciones y voluntariado de los estudiantes* con asociaciones, en encuentros, o jornadas,... afianzan el grado de implicación y conocimiento general de muchas materias troncales específicas del Título.

Cuando un grupo social, en este caso, por ejemplo un colectivo académico aspirante a Maestro AL, elabora una estructura de conocimiento determinada, este conocimiento se liga a una serie de valores compartidos, de significados latentes, de sistemas preconcebidos que lo justifica y da significación. Por eso pensamos que no es posible plantearse el aprendizaje de determinados tipos de conceptos o de teorías en AL sin de algún modo recrear la experiencia social que los justifica; o al menos, sin hacerla explícita. Ello implica dos aspectos simbióticos: de una realidad, la constante referencia al perfil de un maestro AL a lo largo de las disertaciones teóricas de la asignatura (contenidos explicativos) y de otra realidad, y por tanto, complementaria a la primera, la especial dedicación curricular de las destrezas inherentes a la especialidad AL.

El Plan de Estudios de la especialidad AL ha de ofrecer una perspectiva multiforme. No circunscribirse sólo a una óptica de la realidad ni tampoco a la hora de dar respuesta por los procedimientos *multimodales*. En consecuencia, se tiende a dar un sentido práctico a cualquier constructo, incluyendo referencias y casos prácticos; fomentando una apertura de mente, que permite no encasillarse en las llamadas «recetas» escolares, no vivir en «la práctica de la práctica». Es preciso, sobrepasar el *practicismo*, un cúmulo de recetas sólo aplicables en el período de las prácticas de enseñanza en el Centro Educativo.

Con ésto quiero decir que *la creatividad docente* es justamente libre y no puede quedar anclada en una aplicación mecánica, en una mera ejecución de reglas, en una simple actuación conforme a unas normas que no quieren ir más allá de una reflexión, de una investigación por la acción: ¿cómo?, ¿soluciono, así, la disfemia de Pedro?, ¿es acertada esta hipótesis y el tratamiento generado?... cuyas respuestas nos conducen a una base conceptual. Como decía Smyth, en 1992, un componente ineludible de la teorización es su potencial de transformación o capacidad para provocar el tipo de planteamiento crítico que desafía los supuestos y prácticas establecidas e introduce cambios en la forma que se vive y entiende la propia práctica. No olvidemos que Audición y Lenguaje implica *ciencia, arte y habilidad* como afirmaba Tobías Corredera, en 1973.

C. Los Departamentos y las áreas de conocimiento como marco de trabajo

Si la reflexión sobre los alumnos a quienes va dirigido, cuyas notas veremos más adelante, es importante, por la contextualización social que ello exige, y si esa es la variable situacional en la que debe funcionar el análisis del Título de Audición y Lenguaje que estamos elaborando, no menos importante es, considerar cuáles son *las preconcepciones* que nos mueven particularmente como docentes en cuanto a la misma actividad de la enseñanza.

Para ello vamos a intentar promover un terreno de la reflexión personal sobre *nuestro propio sistema de pensamiento*, más que sobre elaboraciones teóricas. No pretendemos expresar en este momento lo mucho o poco que sabemos sobre la teoría de la enseñanza de Audición y Lenguaje, sino cómo pensamos acerca de ella misma. Lógicamente, las implicaciones de una a otra perspectiva son continuas y no es posible eliminarlas, máxime en este análisis, en el que el Plan de Estudios y sus materias que se intenta explicar se dedican a construir en gran parte dichas teorías, a mantener la apoyatura científica a nivel práctico o a elaborar desde el punto de vista NEE herramientas conceptuales y procedimentales logopédicas.

Partimos de asumir la enseñanza en la Facultad de Educación como una actividad de tipo social donde el objetivo es hacer que *un cierto conocimiento* (con todo lo que éste conlleva), construido en un *ámbito académico particular*, pueda ser *reconstruido por un colectivo distinto*, dentro de unas condiciones determinadas. Ésto supone tener en cuenta algunas variables fundamentales implicadas en el *proceso*.

Desde nuestro punto de vista, es necesario explicitar cuál es la postura en torno a la naturaleza del conocimiento, por un lado, así como a los procesos que deben desarrollarse en los sujetos; esto es, *el aprendizaje*. En función de estas dos dimensiones, dentro del contexto definido anteriormente, es posible establecer las líneas básicas de nuestra posición acerca de la enseñanza.

Por comenzar con el conocimiento, lo primero que debemos hacer es recordar nuestra posición inicial dentro de un modelo crítico e interpretativo. Dicha pro-

puesta de trabajo llevada al terreno que nos interesa en este momento, contempla una serie de aspectos. En primer lugar, y como eje esencial destaca nuestra creencia en *la naturaleza social de este conocimiento*; en esa dirección, el conocimiento es construido socialmente y es dentro del grupo en el que surge donde cobra pleno significado y plena funcionalidad.

En definitiva, podemos decir que obedece a una ley de consenso o de convencionalidad, puesto que supone un acuerdo básico acerca de un objeto por parte de los miembros de un colectivo. Ésto significa que un conocimiento no puede ser asimilado por parte de un sujeto sin adquirir, al mismo tiempo, los componentes sociales y culturales que lo justifican, que no son otros que, los propios del grupo social del que surge (procesos enculturales y aculturales). Este carácter contextual del conocimiento, puesto de manifiesto por diferentes autores y desde áreas de conocimientos cada vez más desarrolladas, psico-socio-antropológicas, (Bunge, 1985; Morín, 1993; Lakatos, 1983, etc.), tiene implicaciones importantes de cara a estructurar un modelo de enseñanza en el ámbito de la audición y del lenguaje.

A partir de esta concepción del conocimiento, el aprendizaje adquiere una valoración propia. Así, hay que pensar en éste como *un proceso* que se inicia en el propio contexto social donde se produce. Apoyándonos predominantemente en ideas vygotskianas, entendemos que se produce en dos planos concomitantes. En primer lugar aparece en el plano social y a continuación en el plano psicológico. Surge, pues, como primera ubicación entre la gente a nivel de categoría interpsicológica y luego dentro del sujeto individual en cuanto a una categoría intrapsicológica.

Según ésto, el aprendizaje tiene lugar a partir de estructuras previas que se sitúan en el colectivo donde se produce; o si se quiere, en la cultura de dicho colectivo. Es, por tanto, mediante actividades compartidas de la propuesta didáctica, como el sujeto interioriza y asimila las estructuras cognitivas necesarias, para después desarrollarlas de forma independiente.

Cuando un grupo social, en este caso, por ejemplo, un colectivo académico aspirante a Maestro AL, elabora una estructura de conocimiento logopédico, éste se liga a una serie de *valores compartidos, de significados latentes, de sistemas preconcebidos que lo justifica y da significación*. Por eso pensamos que no es posible plantearse el aprendizaje de determinados tipos de conceptos o de teorías sin de algún modo recrear la experiencia social que los justifica; o al menos, sin hacerlos explícitos en un contexto real de trabajo.

Todo lo descrito corrobora la aparición de ideas, por ejemplo, similares formalmente en el seno de distintas teorías, que, sin embargo, presentan significaciones distintas o matices claramente diferenciales, puesto que tienen, a su vez, completa justificación en ese heterogéneo sustrato social. El intento de aprendizaje de estos conceptos, concebidos individualmente, suele conllevar un conflicto para la comprensión de los alumnos AL, que se esfuerzan por simplificar identificando más que estableciendo las diferencias- semejanzas, las inferencias y analogías. Es relevante en este sentido, por ejemplo, los estudios de Lave (1991), Rogoff y Lave

(1984) y Rogoff (1993), que nos ponen de manifiesto cómo el aprendizaje es *siempre contextualizado*, y está mediatizado por el tipo de experiencia en el que se genera. Desde nuestro punto de vista, ello representa unas consecuencias ineludibles para un planteamiento coherente del aprendizaje y de la enseñanza que debe propiciarlo. En Audición y Lenguaje, se enseña, no sólo para que los alumnos «sepan», sino para que «sepan enseñar», esto es, trabajar los problemas de lenguaje y de la comunicación.

En nuestro caso es necesario también considerar que el tipo de alumnos con el que contamos va a tener experiencias prácticas durante los dos años de carrera de Magisterio (Prácticum). Cuya experiencia profesional puede suponer un sustrato importante para dar sentido a los diferentes intentos de comprensión logopédica. Pero es necesario engarzarla con la base social en los que éstos han surgido. Como ponen de manifiesto Newman, Griffin y Cole (1991), los sujetos, a través de la experiencia de aprendizaje, deben ser capaces de participar de esta base social y, de algún modo, «apropiarse» de ella. Los créditos prácticos de las asignaturas intentan afianzar esa tendencia de aprendizaje, aunque nos gustaría contar con más asignaturas optativas y de libre elección específicas para consolidar aún más tales iniciativas.

Dicho planteo, pues, nos lleva a pensar en la enseñanza como un proceso de *«organización de las experiencias de aprendizaje de los alumnos AL»*, donde lo que importa no es tanto ofrecerles mucha información, sino *colocarles en situación de que ésta se genere o que tenga sentido su descubrimiento, seguramente que aprendan a aprender a estimular, a prevenir, a rehabilitar logopédicamente*. Además, vivimos en un mundo tan veloz, que seguramente los conocimientos concretos que les enseñemos pierdan su vigencia (excepto la histórica) en poco tiempo, de ahí que nuestro especial interés sea formarles para el cambio y para la asimilación de los nuevos conocimientos que el cambio implica. Es decir, formarles para que tengan internamente la posibilidad de adaptarse y comprender la innovación e investigación logopédica.

De semejante forma, si como decíamos antes el aprendizaje es contextualizado y se basa en las experiencias sociales que tienen los sujetos, habrá que propiciar suficientes experiencias cuyo carácter *diversificado y procedimental* permita generar un conocimiento significativo para usarlo en contextos diferentes y/o nuevos cuando éstos se produzcan. Sencillamente, podemos explicar nuestra posición bajo el principio: *«el conocimiento no se transmite, sino que se construye»*. Por consiguiente, habrá que crear las condiciones adecuadas para que esta construcción tenga lugar, atendiendo a su carácter netamente social: metas-objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En este sentido, creemos que todos los alumnos del Título de Audición y Lenguaje, desde el punto de vista de su formación, deben tener contacto con el mundo de la enseñanza, tanto en el caso de que sean estudiantes de primero como de segundo o tercero, para que pueda realizarse la oportuna remodelación de sus marcos conceptuales previos sobre la intervención logopédica. Cambios que de-

ben estar guiados por el análisis formulado y la crítica constructiva de la realidad escolar. La cuestión, en este caso, presenta matices propios, en función de las características de los sujetos, la situación y el tipo de conocimiento a construir. Como afirma Pérez Gómez (1994, p. 81-82), la enseñanza se define en función de tres características básicas:

- Es un sistema de comunicación humana; esto es, una dinámica de procesamiento de información a partir de un proceso relacional con el medio, y el medio humano en especial. Nuestra profesión es de campo humanístico y asistencial. Para muchos de carácter paramédico.
- Es un sistema de comunicación con intencionalidad peculiar; esto es, organizada y preparada con una proyección particular. Y la última, formar Maestros, en nuestro caso AL.
- Es un sistema de comunicación que se produce en una institución, lo cual supone unos marcos precisos de actuación en un tiempo y espacio prefijados, tal como hemos analizado en su momento: UEX, Facultad de Educación, Título de Audición y Lenguaje, Departamento de Psicología, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Centros de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Extremeña,...

Por ejemplo, el campo de la Educación Especial es difícilmente constreñible al ámbito del aula universitaria, al menos, como experiencia directa. Todavía es menos constreñible si hablamos de un Tratamiento Educativo de los Trastornos de AL o de unos SAC, a no ser que entendamos su explicación para futuros docentes que van a estar en relación con alumnos n.e.e. con problemas en el componente lingüístico. Lo cual nos obliga a una serie de estrategias particulares, bien para generar *experiencia vicaria*, bien para *buscar experiencias de campo* que sean susceptibles de ser analizadas e interpretadas en este marco. Ésto nos llevaría, lógicamente, a introducir una serie de técnicas y procedimientos de recogida de información o de manipulación y tratamiento de la misma que haga factible esta tarea, «mi» tarea como docente universitario.

Este hecho introduce un nuevo elemento añadido a nuestro planteamiento de enseñanza, e igualmente podríamos hablar de otros aspectos facilitadores de algunas experiencias de aprendizaje a desarrollar en el Título de Audición y Lenguaje como puntos fuertes y débiles. Así pues, el eje sobre el que gira todo el problema de la enseñanza pasa por contemplar la organización de la experiencia que incluya los aspectos sociales del conocimiento, en los términos mencionados, y que posibilite, al mismo tiempo, la elaboración de construcciones individuales en cada uno de los sujetos. Tanto si los alumnos son futuros pedagogos, como futuros profesores, es necesario reconocer como componente fundamental en su proceso formativo la capacidad de los estudiantes para elaborar su propio conocimiento a través de un proceso reflexivo. Si para algo vale nuestra actividad docente es para generar una construcción realmente significativa y socialmente relevante, que pueda hacer frente a las nuevas exigencias que se le presenten al alumno-profesor, en

nuestro caso, futuro maestro AL. en la nueva sociedad del conocimiento del siglo XXI.

D. Los «Alumnos A.L.»: futuros maestros

Lo que caracteriza específicamente al educador es la suma de tres cualidades esenciales:

1ª) *El optimismo pedagógico, y la certeza, indemostrable, a priori, pero constantemente corroborada por la experiencia, de que cada niño posee un potencial infinito de recursos personales, que el educador debe despertar, alimentar y desarrollar al máximo.*

2ª) *La imaginación creadora.*

3ª) *El espíritu de grupo y la capacidad de planificar el trabajo en equipo entre todos los que comparten la responsabilidad y la tarea.*

Gloton (1.982. p.17) «Maestros ¿formar o transformar?».

Si en el diseño de un Plan de Estudios es importante tener en cuenta el papel que las áreas de conocimiento y disciplinas ha de desempeñar en el conjunto de los conocimientos exigidos al alumno (próximo profesional) en el desarrollo de su actividad, no es menos importante conocer *el tipo de alumno* a quien se va a impartir dicha enseñanza¹⁶.

Al planificar el currículum es muy importante tener en cuenta las *características de los alumnos a quienes va dirigida la enseñanza*. Qué nivel previo de conocimientos tienen. Quiénes son y qué tipo de exigencias sociales tienen. Qué nivel de aspiraciones manifiestan o qué limitaciones existen, esto es, el input de entrada. Una buena planificación, a nuestro juicio, habrá de contar siempre con todos esos datos y, ciertamente, nosotros sí los hemos tenido presente cuando lo hemos diseñado.

Sabemos que el nivel de conocimientos de Psicología al ingresar en Magisterio es mínimo. No hablemos específicamente de Audición y Lenguaje. Únicamente, y sólo en algunos casos, han cursado la asignatura de Filosofía en los Institutos y profundizado brevemente en los conocimientos que en dicha disciplina se incluyen sobre el aprendizaje, el mundo de la percepción o la atención.

Es preciso manifestar que los actuales I.E.S. (Centros de Secundaria), contemplan en su oferta educativa la asignatura de Psicología como optativa para los bachilleratos. Como miembro de un D.O. (Departamento de Orientación) desde el comienzo de la Reforma, puedo suscribir que en las nuevas generaciones cala sustancialmente el interés por esta materia, de hecho al realizar las oportunas orien-

16. Como hemos dicho en otro lugar, nuestro trabajo sería diferente si fuese proyectado para otro tipo de alumnos o para otra carrera.

taciones profesionales y vocacionales de niveles terminales, un tanto por ciento importante de estudiantes elegían los estudios técnicos, como primera opción, y de los científico-humanísticos, como segunda, todo el campo profesional relacionado con la asistencia humanitaria desde el plano clínico: medicina, enfermería, logopedia, psicología, psicopedagogía, educación especial, educación social, terapia ocupacional....

Sin embargo creemos que es necesario resaltar determinadas características socioculturales del alumnado concreto, a quien va a estar orientada nuestra docencia, y que sí es imprescindible tenerlo en cuenta a la hora de confeccionar un Plan de Estudios, programa o un tema dentro de él, tanto por los sistemas referenciales, los niveles posibles de comprensión, de explicación, de ejemplos a poner, de perspectiva profesional, de ajuste sociocomunitario....

Características sociales, económicas, culturales y personales. Son varios los estudios realizados, en este sentido, sobre nuestro centro. Algunos de ellos prácticamente terminan de ser analizados dentro de un trabajo de más envergadura que se está elaborando en nuestro Departamento como línea de investigación a cerca de los valores educativos de los maestros: al iniciar la carrera, al terminarla y al trabajar en Colegios del mismo modo otros trabajan más su inserción en el ámbito laboral. Los resultados son amplios, pero entresacamos aquellos más relevantes para la configuración del perfil como destinatarios de nuestra propuesta didáctica:

- *La edad media* de los alumnos AL oscila entre los 18 y 23 años, siendo comparativamente hablando, con otras carreras universitarias de algunos meses mayores por término medio y curso; este hecho puede interpretarse como que ingresan bastantes discentes bien habiendo repetido algún curso o bien después de realizar una formación académica o profesional anterior.
- La variable **sexo** nos indica que las mujeres vienen a representar casi 2/3 del total del alumnado. Circunstancia que consolida la tradicional división social entre sexos. ¿El magisterio se considera socialmente como profesión específica de mujeres?
- El análisis del *origen geográfico* nos muestra que una alta proporción de alumnos proceden del medio rural, con las características inherentes de una sociedad tradicional, cuyas señas de identidad todavía imperan en nuestro hábitat rural frente a las de la ciudad, por lo menos en Extremadura.
- El *nivel económico* medio tanto de los alumnos como de sus familiares es más medio o medio-bajo. Este grupo académico se encuentra estrechamente ligado a la clase media con tendencia a media-baja, y muy pocos alumnos representantes de la clase alta. Podemos observar que en la profesión del padre predomina la de funcionario o empleado y en gran medida la de pequeño propietario agrícola. Entre las profesiones de la madre destacan la de «sus labores».

- Respecto a las *motivaciones* que inclinan a los alumnos a preferir magisterio podemos decir que:
 - 1) Casi un 50% de aquellos que cursan la Diplomatura de Maestro AL han ingresado conociendo muy poco qué se estudiaba en esta carrera, cuáles eran las características de los estudios que iban a realizar, cómo se iban a encontrar en su desarrollo, y frecuentemente, habían elegido dichos estudios por motivos distintos al desempeño de la profesión. Motivos tales como «por ser una carrera más corta que otras»; «por ser más nueva»; «por la mejor salida laboral dentro de Magisterio»; «por la posibilidad de hacer el primer ciclo y luego continuar en una Facultad»; «por estar más cerca de su domicilio»...
 - 2) De acuerdo con el Consejo de Universidades, el Título de Maestro constituye, junto con la licenciatura en Filosofía y Letras o Ciencias de la Educación (en sus diversas especialidades), una de las titulaciones que responde a un mercado de trabajo más saturado. El «stock» de maestros parados es significativamente alto, sin embargo en Extremadura se ha invertido el proceso. Tal situación queda justificada por la adquisición reciente de competencias educativas, es decir, *la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología* ha incrementado el número de plazas tanto en catálogo como de oferta a concurso-oposición, dicha actuación ha promovido una reactivación profesional del sector.

En ese sentido, estamos «relativamente» satisfechos de los resultados obtenidos por la primera promoción de maestros AL de la UEX. Durante el curso 2001-2002 más de una veintena de alumnos AL se encuentra trabajando en centros concertados, ocupando interinidades en el sector público, en asociaciones o en gabinetes privados. *Las oposiciones del 2003*, primeras a las que acuden alumnos de la primera y segunda promoción de la UEX han sido una grata sorpresa para todos los profesores de la Facultad. De las casi ciento veinte plazas más de una treintena ha sido ocupadas por antiguos alumnos, y muchos de ellos han aprobado la fase de concurso-oposición pero no han obtenido plaza.

Además, no todos están «parados», entiéndase sin ejercer la profesión a la que originalmente aspiraban. Muchos ejercen otros trabajos: clases privadas, monitores de ocio y tiempo libre, auxiliares,... Otra forma de permanecer ocupado la constituye, muchas veces, proseguir estudios de licenciatura, fundamentalmente en la U.N.E.D. o en la propia Facultad con Psicopedagogía. Se suele elegir, en general, las carreras de Psicopedagogía, Psicología, Antropología y Ciencias de la Educación, precisamente en este orden. Igualmente se está realizando con bastante frecuencia el «paso» a otra Titulación de Maestro, sobre todo a E. Especial (también viceversa porque en un curso académico consiguen un nuevo Título universitario que puntúa como otra carrera más y es más

económico que un masters). Lamentablemente, estos estudios, en el mayor número de casos, no hacen más que retrasar la situación de enfrentarse al paro o las oposiciones. Son carreras de una no-excesiva exigencia, del tipo «c>b>a», en expresión de Rivas y Alcantud (1989, p. 19).

Ese efecto tiene particular incidencia en aquellas materias de carácter más específicamente profesional, como son las de carácter psicoeducativo y de intervención logopédico. No puede excluirse que la «falta de motivación» de muchos alumnos AL se debe precisamente a esa ausencia de expectativas personales y/o profesionales ante una carrera con pocas salidas laborales para «todos» los titulados, agudizándose a medida que salgan nuevas promociones.

En muchos casos, se constata en la investigación «*Juventud Universitaria Extremeña del 2000*» de González Pozuelo (1999), que no son motivos de interés por ser «maestro AL» los que determinan la elección de la carrera. Muchos discentes que cursan la especialidad AL han elegido estos estudios como una segunda o tercera opción; o porque se trata de una carrera corta y más nueva dentro de los Títulos de Maestro. Lo paradójico es que ello sucede precisamente en un tipo de formación universitaria que se debería caracterizar por su *seriedad, selectividad y cualificación*, dada la importancia social de una buena preparación en la profesión docente, especialmente del maestro AL. La educación como coste económico supone la mejor inversión que puede realizarse para mejorar una sociedad e incrementar su calidad de vida.

- 3) A lo cual podríamos añadir consideraciones importantes referidas a investigaciones sobre elección de estudios universitarios. Serios trabajos han puesto de manifiesto el bajo «status» sociocultural de quienes aspiran a carreras humanísticas y psicopedagógicas (Rivas y Alcantud, 1989, p. 92 y ss.). Muchos alumnos de bajo rendimiento en enseñanza media son orientados, precisamente por el «bajo nivel de sus expectativas», hacia los estudios de magisterio y dentro de éstos la especialidad de Audición y Lenguaje por ser la de más reciente implantación. Lo más grave es que vienen dirigidos a estos centros, a veces, por un equivocado ejercicio de la función orientadora o por carencia de ésta.

Esta situación, que determina el clima de un Centro y de una Titulación de Maestro en concreto debe ser tenida muy presente al elaborar el Plan de Estudios –o la reconversión de éste–. Como *comprobamos las Facultades de Educación deben, todavía, encontrar su identidad*. Algunos otros datos, comparados con estudios realizados hace años para un análisis de ICE en 1975/95, parecen indicarnos que en parte algo está cambiando, y que es con miras a este cambio, a la consecución de esta posible mejora es cómo ha de diseñarse nuestra actuación docente y el nuevo espacio de Educación Superior. De todas formas, la carrera de

maestro AL es una profesión que engancha¹⁷, igual que después de varios años de su práctica tiende, en algunos casos a producir cansancio y a «quemar» (síndrome de burnout)¹⁸. Entre las ideas base que hemos barajado al elaborar nuestro análisis docente de las materias contenidas en el Título de Audición y Lenguaje ha figurado evidentemente, *la urgencia de motivar dichos contenidos*¹⁹.

- Por último, destacar cuanto a los *intereses profesionales y personales*, datos significativos como la importancia de la familia, el medio ambiente, el sexo, los valores éticos, el concepto de sí mismos y los aspectos ecológicos. Los alumnos varones prefieren actividades docentes; artísticas; deportivas y de investigación. Las alumnas se identifican más por las actividades de asistencia social, además de las docentes. En cuanto a los intereses personales es la amistad lo que más satisface al colectivo investigado. En segundo lugar la satisfacción personal. Lo que menos el poder, la fama y la técnica.

Son, ciertamente, datos que es necesario tener pero sobre todo «vivenciar» para comprender en toda su extensión. En mi opinión porque es aquí donde se manifiesta la gran diferencia que permite cruzar una línea imaginaria pero real entre el término de «los alumnos AL de la UEX» y «*mis* alumnos AL de la UEX». A la larga y siguiendo nuevos postulados de convergencia europea, las «señas de identidad» de los profesores de Audición y Lenguaje de Extremadura a día de hoy.

4. APOYO BIBLIOGRÁFICO

- BUNGE, M. (1985). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- BUSQUET, J. (1974). *¿Pueden fabricarse profesores?*. En J. Busquet (Eds): La problemática de las reformas educativas. Madrid: INCIE.
- CORREDERA SÁNCHEZ, T. (1949). *Defectos de la dicción infantil. Procedimientos para su corrección*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz. (8ª Ed en 1973).
- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1983). Madrid: Diagonal-Santillana.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA. Madrid: R.A.

17. En dichas investigaciones, se constató, que aquellos alumnos de Magisterio «por circunstancia», (que habían ingresado en la Titulación pretendiendo ser otra cosa) sorprendentemente, descubrieron una realidad llamativa y fue, en contacto con los propios estudios y con las prácticas, cuando se produjo un cambio en su motivación inicial, sintiéndose ilusionados con el trabajo que habrían de realizar en su futura profesión.

18. Razones como la monotonía, rutina, falta de promoción, frustración por los resultados obtenidos, bajo interés de la administración hacia nuevas propuestas, descrédito y desprestigio de la escuela y por tanto del maestro ante la sociedad, ... pueden plasmar brevemente tal situación endémicamente compleja.

19. No sólo a la hora de incluir o priorizar unidades didácticas o contenidos temáticos cuanto a la hora de seleccionar métodos o técnicas para la exposición de los mismos.

- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍAVIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- GUTIÉRREZ ALONSO, R. (2000). *Maestro especializado en Audición y Lenguaje versus logopeda. ¿es o no una contradicción?*. En: Libro de Actas del XIX Congreso de FEPAL (1999), p. 123-133. Madrid: FEPAL
- HERNÁNDEZ, P. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- HERNÁNDEZ MARTÍN-ROMERO, J.I. (2000). *¿Qué responsabilidades desde su punto de vista podría tener la Administración, qué legislación influye?*. En: Libro de Actas del XIX Congreso de FEPAL (1999), p 115-120. Madrid: FEPAL
- LAKATOS, I. (1983). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (1993). *Desde las ruinas del pensamiento socialista*. Madrid: El Mundo, 24 de abril.
- NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata/MEC.
- PÉREZ GÓMEZ (1994). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Cap. 1, p. 17-34. Madrid: Morata.
- RIVAS, F. Y ALCANTUD, F. (1989). *La Evaluación Criterial en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. Y LAVE, W. (1984). *Adjustment of adult-child instructions according to chil's age and task*. *Development Psychology*, 20, 193-199.
- SÁNCHEZ CASADO, J.I. (2000a). *La formación académica del maestro especialista en Audición y Lenguaje*. En: Libro de Actas del XIX Congreso de FEPAL (1999), p. 67-96. Madrid: FEPAL
- SÁNCHEZ CASADO, J.I. (2000b). *Reflexiones en torno a necesidad de las prácticas para un maestro AL (especialista en Audición y Lenguaje)*. *Rev. Campo abierto*, N° 18 Año 2000. Monográfico p.163-193.
- SMITH, S. (1992). *Teacher's work and the politics of reflection*. *American educational research journal*, 29, 2, 267-300.
- UNESCO (1978). *La Educación Especial*. Salamanca: Sígueme.