

ESTUDIO 8

Reflexiones en torno a las necesidad de las “prácticas” para un maestro A.L. (especialista en Audición y Lenguaje)

J. Inmaculada Sánchez Casado.

Dpto. de Psicología y Sociología de Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

“Pide prudente consejo a dos tiempos,
al antiguo, sobre lo que es mejor,
y al moderno, sobre lo que es más oportuno”.
Bacon.

Resumen

El campo de especialización en A. L. (Audición y Lenguaje), más conocido como Logopedia, ha realizado un proceso de imbricación paulatina en el sistema educativo ordinario como una consecuencia más del fenómeno “Integración”. En realidad esta formación específica estaba circunscrita a la red de Centros Específicos de Educación Especial, donde sus profesionales daban respuestas a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (a.n.e.e.s) en la parcela de trabajo tan vasta que constituye la patología de la comunicación.

En este sentido, la Educación Especial se ha constituido en una disciplina cuyo carácter multidisciplinar permite abordar simultáneamente un gran número de dimensiones. Su gran expansión ha redundado inevitablemente en el ámbito de la Logopedia, llegándose a poner en marcha numerosos proyectos de intervención que desarrollan propuestas tanto en el plano de prevención, como en el plano de intervención, estimulación y rehabilitación del componente lingüístico.

Este evento ha evidenciado la necesidad de ampliar todo tipo de recursos formales y materiales, pero especialmente humanos. Incrementar el número de especialistas que traten los problemas de lenguaje, voz y habla constituye una “conditio sine qua non” para poder cumplir los requisitos promulgados por la LOGSE: normalización, sectorización e integración.

Por tanto, este trabajo aborda el diseño de una formación práctica inicial universitaria, es decir, una fundamentación epistemológica de la propuesta de Prácticum contenida en los tres años de estudio conducentes a la Titulación de Maestro especialista en Audición y Lenguaje, en tanto en cuanto no se permita de forma reglada superar la mera diplomatura como itinerario del trabajo docente y por ende conseguir una licenciatura eficaz.

Palabras clave: Practicum y curriculum. Audición y Lenguaje. Adeuación perfil socioprofesional.

Summary

The specialization in A. L. (Hearing and Language), more known as therapy of the language, it has accomplished a process of imbricación gradual in the ordinary educational system as a consequence more than phenomenon "Integration". In reality this specific training was limited to the net of Specific Centers of Special Education, where their professional work to the children and adolescent with special educational needs in the so vast field that constitutes the pathology of the communication.

In this sense, the Special Education has been constituted in a discipline whose character multidisciplinary permits to approach simultaneously a great number of dimensions. Their great expansion has resulted inevitably in the area of the therapy of the language, to put under way numerous intervention projects that develop proposals in the prevention plan, as well as in the intervention plan, stimulation and rehabilitation of the component lingüístico.

This event has evidenced the need of widening all sort of material and formal resources, but especially human. To increase the number of specialists that try the language problems, voice and speech constitutes a conditio sine qua non for power to fulfil the requirements promulgated by the LOGSE: normalización, sectorización and integration.

For so much, this work approaches the design of a university initial practical training, that is to say, a fundamentación epistemológica of the proposal of Prácticum contained in the three study years conducentes to the Titulación of Teacher specialist in Hearing and Language, in so much in how much is not permitted in a way to surpass the seabass diplomatura as itinerary of the educational work and by to obtain an effective licentiate.

Key words: Practicum and Curriculum. Hearing and Language. Profile appropriateness socioprofesional.

Quizás todos los profesionales que participamos en este foro, cada uno desde una óptica singular, personal y académica, pero complementaria, perseguimos ofrecer una visión rica y sintetizada sobre "El practicum del maestro A.L.". Con esta etiqueta conceptualizadora trataremos de vertebrar un retrato robot del futuro profesional especialista en Audición y Lenguaje, cuya formación académica inicial debe ser capaz de responder a las demandas que la sociedad del siglo XXI ha depositado en su actuación, esto es, en su puesto de trabajo.

Como docente, ahora universitaria pero no hace mucho tiempo profesional de este área, (un ámbito terriblemente provocador donde se conjugan técnica, arte y habilidad como afirmaba Tobías Corredera en 1973), marcaremos los siguientes objetivos de trabajo que iremos desgranando a lo largo de estas reflexiones. Entre otras cosas porque responden a un mero guión orientativo, ya que la mejor señal para un auténtico "maestro" es que se produzca una comunidad de aprendizaje.

Un enriquecedor feed-back que permita la aproximación conceptual de los alumnos construyendo su andamiaje, donde un esquema mental conjunto admita compartir ideas sobre el propio contenido expuesto. No en vano el ejemplo de Busquet (1974) sobre el aprendizaje en una imaginaria escuela de natación puede servir de ejemplo. Dicotomía que se perfila en hechos tan importantes como: "*haz lo que te decimos en clase pero no hagas lo que hacemos en las aulas universitarias*". No podemos obviar que la metodología

utilizada durante la formación inicial práctica de un estudiante de Audición y Lenguaje (AL) constituye la base referencial, de ahí la importancia de su consistencia teórico-práctica. En caso contrario los futuros AL aprenderán menos de lo que se dice que hay que hacer que de lo que ven en clase (Fernández, 1994). La paradoja de propugnar cambios conceptuales con la intención de que se extrapolen a los actitudinales (Gil, 1993) es una constante sino diseñamos un Plan de Estudios coherente.

La segunda dicotomía, propiamente dicha, aparece al introducir la asignatura troncal obligatoria denominada prácticas de enseñanza (para algunos) o practicum (para otros). Profesor universitario, tutor de prácticas -en este caso maestro "logopeda"- del Centro colaborador y sus propios compañeros, afianzan que el desarrollo previsto no sólo sea social o personal sino también profesional. Sino se establece una adecuada coordinación, el éxito del programa decrecerá ostensiblemente. Los estilos de aprendizaje y enseñanza son variables, de acuerdo; las recetas no existen como tales, pero sí los perfiles-tipo, como los alumnos. Esto es, esquemas conjuntos de acción que permitan desarrollar tanto estrategias adaptadas a las características motivacionales del niño con problemas de audición y lenguaje, como al contexto donde se desarrolla su aprendizaje. Un bagaje, no exento de dificultades organizativas, formativas o administrativas que deben permitir al futuro AL realizar su trabajo de apoyo logopédico en un Centro de Infantil, Primaria o Secundaria.

Así pues establecemos como posibles objetivos tendencia, en palabras de Serafín Antúnez, de esta disertación:

- *Reflexionar sobre las relaciones existentes entre A.L., y el curriculum general.*
- *Conocer la formación académica básica que sustenta la especialidad de A.L.*
- *Analizar el perfil de un maestro A.L. dentro de las opciones educativas actuales como parte de los equipos de apoyo para sustentar el practicum de la Titulación.*

1.- Aproximación iniciales al Título A.L.

Las consideraciones que presentamos caminan y confluyen desde dos extremos necesarios: por un lado, es fruto tanto de nuestra formación académica y universitaria, avalada por una formación específica práctica de carácter personal-familiar, y de nuestra experiencia docente como profesional del área NEE, todo ello junto al otro extremo que configura un continuum, formado por los fines que se pretenden alcanzar con la docencia de un maestro especialista en Audición y Lenguaje, así como las demandas propias de la sociedad, con exigencias legales y sociales, cuyas directrices configuren implícitamente una opción personal como formador de formadores.

Pretendo que mi exposición no sea un mero texto granítico en sus convicciones, abstracto en sus planteamientos,

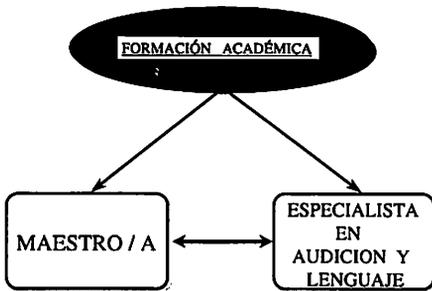
desvinculado de la realidad,... sino al contrario “creativo y científicamente” implicado en la teoría logopédica, y la praxis habilitadora de la psicopatología del lenguaje. Esta conexión “teoría y práctica” siempre se vitupera y ejemplariza, pero, igualmente, y casi siempre a la larga se ignora, y suele perderse entre los zigzagueantes rumbos de las explicaciones teóricas. Se ha puesto y supuesto, siempre y de lleno, teniéndose como abanderada, justificación y meta, y, es, precisamente, que casi nunca se ha hecho el esfuerzo de reflexionar seriamente sobre ella; o no ha sido explícitamente cuestionada, por creer (desde nuestro punto de vista) que era un comportamiento evidente, afirmado por aquello de que “no hay teoría sin práctica y práctica sin teoría”.

No obstante, y a pesar de la gran acumulación de información relativa a las “perturbaciones de audición y lenguaje” creo que la cuestión de cómo integrar conocimientos logopédicos en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje para una clase “normal” (que incluye la heterogeneidad de su alumnado como presupuesto), exige un planteamiento novedoso, y por ende original, al que no deben ser ajenos nuestros discentes.

Amen que el mundo actual, plagado de realidades nuevas, revolucionado por los mass media, donde la manipulación de la información -la cuarta revolución- se nos oferta como comunicación junto a fenómenos de realidades virtuales, video-juegos, materiales audiovisuales, informática cuyas redes más usuales como la de “internet” pre-

sionan como sustrato generador de otros patrones enculturales; e igualmente se exigen unas prestaciones diferentes de trabajo a las tradicionales, y es, como dirían los romanos, el "hic et nunc" (aquí y ahora), un predominio de circunstancias a las que es preciso adaptarse, constituyendo nuestro particular "reto" como formadores.

De ahí que los Departamentos, áreas de conocimiento y enseñanzas de las Escuelas Universitarias de Magisterio o actuales Facultades en las que se impartan Títulos de Maestro (como el caso la Facultad de Educación de la UEX donde actualmente trabajo) se han convertido y deben caminar en pos de auténticos laboratorios idóneos y apropiados para conseguir la tan "ansiosa" ligazón entre la teoría psicopatológica AL y la práctica en un aula de apoyo logopédico.



El presente trabajo quiere situarse dentro de este marco contextual.

Por un lado, mencionaremos que una Titulación Universitaria es un plan de acción, una organización secuenciada

y sistematizada para actuar basado en varios pilares esenciales: el concepto, objeto y contenidos de las disciplinas que lo integran, su cientifidad; los destinatarios; el papel o la implicación de los objetivos que el conocimiento de aquella ha de desempeñar en estos usuarios, y sobre todo el anclaje comunitario, o sea el aspecto social de toda función educativa, ya que nuestros alumnos universitarios desarrollarán su trabajo recuperador en un eje concreto, determinado por coordenadas fijas de espacio-tiempo y lo cierto es que esta conjuntura así lo demanda.

Ni unas ni otras realidades deben ignorarse en la especialización de Audición y Lenguaje. Su carácter interactivo viene dado por el hecho de su esencialidad: contenidos troncales y obligatorios del Título AL, objetivos, y orientaciones con que se impartan, o destinatarios, se convierten en los núcleos interdependientes de fundamentación.

Es el papel a desempeñar por estos alumnos, futuros maestros AL, desde su preparación inicial y desde el planteamiento de su futura actuación, la base que configura nuestro *motor de cambio*, aquel impulso interno que incita y exige la actualización científico-pragmática-contextual del Título "Audición y Lenguaje", cuya demanda más inmediata sea su implantación como licenciatura o en todo caso como estudios de 2º ciclo, un tema que quizás en un futuro próximo haya que debatirlo más ampliamente.

En este sentido y desde un punto de vista estructural, parece necesario

detenerse, si bien brevemente, en la reconceptualización de la disciplina objeto de estudio: *logopedia*. Especialmente este análisis nos brindará la oportunidad de contextualizar la especialización en Audición y Lenguaje como Título de Maestro. No es lo mismo un diplomado en Logopedia, que un psicólogo del lenguaje, que un maestro AL. Quizás la gran diferencia que lentamente se impone sea *el carácter más clínico y formal* del primer grupo frente a patologías con un índice de frecuencia mayor, a esto añadiríamos *el marco contextual de trabajo*: hospitalario o clínica privada frente a centro educativo. Por último la variable edad sirve de diferenciación: grupo adulto versus escolares (infantil, primaria y secundaria). Aún así los límites se desdibujan en la praxis logopédica, tal vez a medida que se generalice la terminología AL para maestros se identifique su función por defecto como un docente que trabaja en la rehabilitación de alumnos que padecen dificultades de comunicación.

Este punto de partida, que guarda fidelidad al marco de las E.U. de Magisterio y a su demanda social inmediata, sobre el rol a desempeñar en la sociedad que nos ha tocado vivir (o mejor dicho sobrevivir), condiciona sensiblemente los aspectos formativos y científicos del Título AL.

De igual forma nos parece imprescindible que definamos lo más nítidamente posible la concepción y cientificidad de los estudios AL (ya que en estos Centros Universitarios todavía

hoy se discute, si bien solapadamente, el rango de "ciencia" expresado por el bloque de experimentalidad).

La denominación de "Audición y Lenguaje" se presta a diversas interpretaciones dependiendo de la parcela o área de conocimiento involucrada. La colateralidad dentro de cada una de ellas, a su vez provoca que partiendo de paradigmas dispares, los modelos, los enfoques y los resultados llegan a ser diversos. Es, igualmente, preciso tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la impartición de contenidos propios AL. Es decir, se trata de disciplinas "vírgenes", a las que acceden los alumnos directamente sin el apoyo manifiesto de algún precedente.

Todo lo cual exige formular un programa mucho más amplio en cuanto a su heterogeneidad temática y específico en cuanto a su grado de concreción en cada patología y/o cada discapacidad; aunque somos conscientes que todos los contenidos no alcanzarán la misma profundidad. Cada generación, cada grupo de alumnos AL se interesa por un área diferente; las expectativas, motivación, grado de conocimiento, implicación en asociaciones como voluntarios,... vehiculan hacia una discapacidad en concreto, una anomalía, un intervalo cronológico, un modelo de intervención, etc.

La idea, pues, es posibilitar un proceso optimizador que favorezca las adaptaciones oportunas a los usuarios de la disciplina, es decir, aprovechar el input formativo del alumno universitario, futuro maestro AL, para que el

aprendizaje sea significativo merced a ese anhelado principio de corriente personalista, donde la individuación, funcionalidad y significatividad de la enseñanza presidan en este contexto universitario, y por lo tanto, se conviertan en un elemento dinamizador del grupo-clase de estudiantes AL.

Su justificación en cuanto a diferencia de nivel o curso (si es en el primer año o en el segundo) o en relación a cada subespecialidad, viene dada por la esencia del propio plan de estudios. No es lo mismo un AL de un centro preferentemente de sordos que de motóricos. Sabemos que los descriptores en general hacen referencia a las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. Partiendo de la base propuesta por los trastornos de desarrollo y su incidencia en el aprendizaje lingüístico, estableceremos el régimen de escolarización, sus posibilidades integrativas y las condiciones óptimas para el desarrollo comunicativo.

De hecho, cualquier profesional, cualquier maestro y nuestros alumnos ya lo son en potencia, deben obtener una formación lo suficientemente amplia y eficaz que les permita dar respuesta desde el propio sistema ordinario, desde su clase,... "a pie de obra", a cualquiera de sus alumnos sean cuales fueren sus necesidades.

La razón de constituirse en un perfil específico de la titulación de maestro, descansa esencialmente en esta convicción. Este planteamiento educativo hace imprescindible la inclusión de la presente especialidad sin excepción,

ya que desde cualquier punto de vista la patología de la comunicación se extiende a todo tipo de alumno: distrófico, hipoacúsico, down, paralítico cerebral, autista, epiléptico, con síndrome de hiperactividad, con D.A.,... porque en definitiva, la vida no es compacta sino multiforme, cuya diversidad es manifiesta y el sistema educativo como fiel reflejo del macrosistema social reproduce diferencias individuales necesarias, enriquecedoras y convergentes.

Por lo tanto, la vertiente lingüística es común a todos, y será la parte dedicada a *intervención y seguimiento* lo que establecerá variantes en cuanto al enfoque ante una patología concreta: no va a actuar ni puede trabajar lo mismo un maestro de educación física con una niña disfásica que un maestro de inglés o de matemáticas. Cambia el contenido matricial, cambia las actividades y todos los recursos desde los formales, pasando por los materiales hasta la orientación metodológica adaptada a esa situación puntual. Y el maestro AL habrá de coordinar dichas estrategias de acción conjunta desde el punto de vista logopédico como experto en comunicación.

Un argumento más para contar con *un gran número de créditos prácticos/clínicos* dentro de cada asignatura; en el plan de estudios quedará consignado la disponibilidad de un tercio del total, es decir, frente a horas teóricas -muy regladas dentro de la formación inicial universitaria- también se propiciará horas prácticas en laboratorios de logopedia universitarios, unidades de investigación de áreas de cono-

cimiento, hospitales, asociaciones,...). En consecuencia, considero importante indicar dentro del apartado académico, aunque sea sucintamente, el contenido y tipo de estas prácticas en el área AL, así como su organización.

Igualmente, se especifica como otra actividad a realizar, las de "Practicum". Muchas veces hemos reseñado que el conocimiento profesional del profesor no está lleno sólo con el engranaje teórico asimilado a lo largo del estudio de cada disciplina o materia.

Cada actuación de un maestro AL necesita un conocimiento que le sirva de traductor; una "llave maestra" que le permita abrir nuevas puertas y componer otros itinerarios; es decir, que sepa crear u orientar una vía para "ascender o descender" entre el marco teórico AL y las actuaciones: las actividades específicas y/o las actividades didácticas, organizativas del último nivel de concreción.

Necesitamos, pues, de un cauce, rápido y eficaz, que permita conectar correctamente el soporte conceptual: un mundo abstracto, lejano, universal, aprendido en la Universidad, en los cursos, o en los libros, por un lado;... y por otro la praxis, el mundo de *carne y hueso*, con su positivo y negativo, con sus propias miserias y egoísmos conviviendo con las más altas empresas altruistas y desinteresadas del ser humano; esto es, hacemos referencia a todo lo que puede ocurrir en un aula logopédica concreta del Colegio "X", cualquier intervención demandada por "mis

alumnos", día a día, para que formemos una comunidad real de aprendizaje, dinámica que posibilite su desarrollo integral como futuros ciudadanos.

No obstante, somos conscientes que para cualquier docente, toda formación adjetivada con tintes "academistas o teoricistas" impartida en la Universidad, ha obviado, en parte, hasta muy recientemente, esta problemática. De tal manera que, en primer lugar, existía en el actual Decreto de Prácticas, una clara separación entre teoría y práctica. Al entrar en vigor la nueva normativa que trata el currículum de formación del maestro, esta situación ha sido modificada. Los actuales Planes de Estudios intentan paliar la singular dicotomía, proponiendo un reparto del Prácticum a lo largo de los tres años que dura esta diplomatura, aunque el peso de los mismos en cuanto a duración y contenidos difiera en progresión aritmética de una Facultad o Escuela Universitaria a otra.

Convenimos con Schon (1983) con las prácticas de enseñanza son esenciales para que el estudiante AL pueda ir generando sus propias herramientas de trabajo ortofónico. La reflexión "por y en" la práctica valida dicha formación académica inicial.

Al margen de todas estas consideraciones, la formación académica de un maestro AL supone apostar fuerte por una profesión *asistencial, educativa y terapéutica*. Un trabajo que exige ciertos *contenidos actitudinales propios*, es decir, es pensar como "maestro", como un AL, uniendo la teoría psicopatológi-

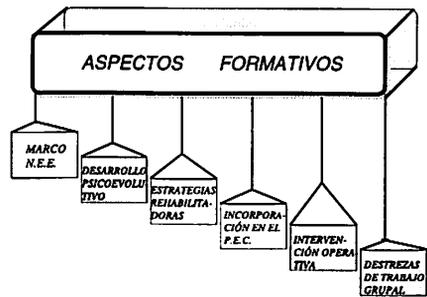
ca&pedagógica y la práctica de un aula de integración y/o de un aula específica, por qué no?. No hay absolutos, quizás para muchos, entre los que me incluyo, la integración pueda gráficamente ejemplificarse como un contínuum donde la versatilidad y la enseñanza inclusiva trascienda polos antitéticos.

Extremos que puedan integrarse no descartándose opciones: desde un centro ordinario, de integración, preferente en una determinada discapacidad hasta un Centro Específico de una única discapacidad o generalista; desde una red donde se permita la coexistencia de sistemas organizacionales educativos que modulan la asistencia ambulatoria anual, trimestral, mensual, quincenal, de una o dos veces en semana al CEE, y el resto en el Centro de Integración o de asistencia combinada, esto es, por la mañana a uno y por la tarde a otro; desde un análisis riguroso de las posibilidades del sujeto, del alumno y de la familia, y también de la oferta del entorno en cada momento, cuyo resultado puede describir un itinerario compartido: guardería y etapa primaria en integración y secundaria o postsecundaria en específico, o viceversa. Podríamos seguir debatiendo distintos planteamientos pero éstos escapan de los objetivos propuestos inicialmente, de ahí que una vez esbozados suscintamente pasemos a desarrollar el tema que nos ocupa.

2.- Soporte epistemológico del Título A.L.

La especialización en A. L. (Audición y Lenguaje), más conocida

como Logopedia, ha realizado un proceso de imbricación paulatina en el sistema educativo ordinario como una consecuencia más del fenómeno "Integración". En realidad esta formación específica estaba circunscrita a la red de Centros Específicos de Educación Especial, donde sus profesionales daban respuestas a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (n.e.e) en el campo tan vasto que constituye la patología de la comunicación. Un área casi subsidiaria de la anterior, por aquello de que los problemas en el componente lingüístico correlacionan con casi todos los déficits. Rara es la problemática que no mediatiza a nivel secundario un desarrollo lingüístico-comunicativo.



En este sentido, la Educación Especial se ha constituido en una materia científica cuyo carácter multidisciplinar permite abordar simultáneamente un gran número de dimensiones. Su gran expansión ha redundado inevitablemente en el ámbito de la Logopedia, llegando a poner en mar-

cha numerosos proyectos de intervención que desarrollan propuestas tanto en el plano de prevención, como en el plano de intervención, estimulación y rehabilitación del componente lingüístico alterado. Este evento ha evidenciado la necesidad de ampliar todo tipo de recursos formales, pero especialmente los humanos. Incrementar el número de especialistas que traten los problemas de lenguaje, voz y habla constituye una "conditio sine qua non" para poder cumplir los requisitos promulgados por la LOGSE: normalización, sectorización e integración.

Siguiendo en esta dirección, y como comentábamos líneas atrás, vivimos en una sociedad de las postrimerías de siglo XX, donde el fenómeno revolucionario responde a la comunicación e información y hemos de tener presente que la escuela utiliza *el lenguaje* como vehículo esencial de transmisión de información, sin embargo, hemos también de tener presente que cualquier alteración lingüística implica pensamiento y cultura, ya que el lenguaje actúa como instrumento para categorizar la realidad y asumir los bienes culturales de la comunidad de origen. Por tanto, su eficacia y correcta iniciación temprana consolidará tales prerrequisitos.

Las nuevas indicaciones que incorporan niños y niñas de tres años posibilitan dicha atención precoz y se conforman en el medio más natural de que dispone la institución escolar para prevenir, estimular e intervenir en los posibles trastornos del lenguaje. Un

niño que no habla, no comprende correctamente o no sabe expresarse conforme a su edad es una persona condenada al fracaso escolar, pues el lenguaje es el instrumento por antonomasia de "aprender a aprender".

Actualmente la formación permanente del profesorado hace mucho hincapié en la necesidad de preparación específica para abordar desde un punto de vista logopédico estas disarmonías tan frecuentes, y amparándose en el marco legal siguiente se formulaban proyectos o propuestas que permitían la especialización en perturbaciones en audición y lenguaje y/o técnicas de audición y lenguaje:

- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre (LOGSE) por la que se da máxima importancia a la cualificación del profesorado que redunde en una mejora de la calidad de enseñanza.
- Órdenes ministeriales de 11 de Octubre de 1994 y 24 de Julio de 1995 por las que se regulan respectivamente, las titulaciones mínimas que deben poseer los profesores de los centros privados de Educación Infantil y Primaria, y Educación Secundaria obligatoria y Bachillerato.
- Real Decreto 895/1989 de 14 de Julio que posibilita la habilitación para el ejercicio de nuevas especialidades mediante la realización de cursos intensivos.

Semejante planteamiento de acción aconseja mantener presupuestos comunes que han de justificarse en los

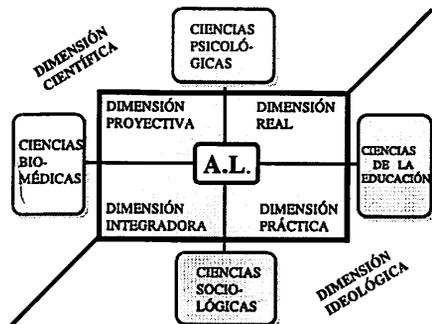
siguientes *objetivos generales* de especialización universitaria como nueva Titulación de Maestro:

- 1 Lograr una preparación adecuada por parte del maestro para atender las necesidades más prioritarias desde el punto de vista de la patología específica de la comunicación.
- 2 Formación específica del maestro A.L., que le permita dar respuesta al niño/a con problemas de lenguaje, voz y habla.
- 3 Dotar a estos docentes de unas estrategias y técnicas comunicativas, psicopedagógicas, y de recursos humanos que le faciliten optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4 Realizar las oportunas adecuaciones curriculares, en función de las necesidades específicas de cada alumno.
- 5 Elaborar oportunos diseños de intervención que contemplen todos los niveles de concreción: desde el propio PEC hasta una adaptación de acceso comunicativo individual, lo cual posibilite una coordinación realista y funcional en cada comunidad educativa de procedencia.

Demasiadas exigencias para un carrera de ciclo corto; tres años son insuficientes para asimilar tal grado de conocimientos, destrezas y actitudes. Quizás el tiempo y los resultados obtenidos vertebren un justo debate, hasta entonces, en función de las premisas desarrolladas, efectuamos la selección, la planificación y estructuración de los contenidos propios del área AL, acom-

pañados de una reflexión inicial que traduciría la justificación de su incorporación, y el desglose en otros contenidos básicos.

Afrontar el tema de las relaciones entre los aspectos teóricos de la Logopedia como realidad interdisciplinar que engloba aquellos factores coadyuvantes en la aparición del constructo "diferencia" y la especialidad de AL para estudiantes de Magisterio como sustrato conformador de su rol profesional es incidir en una cuestión reiterativa y monotemática.



Lo cierto es que el fenómeno educativo AL abarca *una única realidad* pero tan vasta y tan compleja, que nos limita, tanto como objeto formal de estudio y/o como objeto material, cuya estructuración, además, en visiones disciplinares parceladas e interactuantes es siempre abierta e inconclusa, pero por contra para nuestros alumnos AL bien distinta e importante.

Desde preguntas tan genéricas como las de si es positiva una escolarización temprana, segregada o integrada con modelos ecológicos de intervención logopédica, con escuela de padres o sin programas de estimulación lingüística y cuáles son, en cada caso, sus efectos, o por el contrario, ¿cuáles son las consecuencias de la no-escolarización? que se formulan y nos formulamos como educadores y como padres; u otras como por ejemplo la decisión argumentada desde la óptica disciplinaria de "AL" de mandar un niño a la guardería o permanecer en casa al cuidado de una asistente, o un centro infantil de integración o específico hasta la cuestión de la edad y la noción cambio evolutivo o desarrollo, las dificultades de aprendizaje, el problema de una dislalia evolutiva o un chinismo incipiente, los hándicaps sensoriales, el incremento de una tasa de conducta desviada como hacer "novillos" por un alumno disfémico, los estadios madurativos como condicionantes en la adquisición de prerrequisitos lectoescritores o el tema de la influencia del medio social en el contexto educativo, en la comunicación... son cuestiones innumerables, mas, acuciantes, que se plantean nuestros alumnos AL.

Conjuntamente con esas preguntas, surgen también otras sobre la naturaleza misma del aprender o de la misma inteligencia y el proceso lingüístico: ¿se hereda la inteligencia?, ¿se hace uno inteligente?, ¿se influyen ambas realidades y se condicionan?, ¿en qué medida cada una?... Surge también el interrogante, de tipo didáctico, sobre el desarrollo y el aprendiza-

je, sobre el pensamiento y el lenguaje o sobre inteligencia y comunicación.

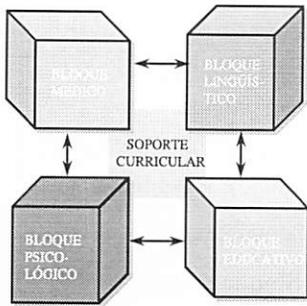
Respecto a las cuestiones metodológicas en cuanto a la adquisición de procesos evolutivos como patrones "normalizados" y su desviación hacia variables netamente diferenciadoras, retomamos aquí únicamente (desde una perspectiva intercultural), tales como:

- Las posiciones de quienes defienden que es la herencia la diferenciadora de la inteligencia y el lenguaje; las de quienes defienden el ambiente como influenciador y finalmente las posiciones intermedias.
- En segundo lugar, respecto al problema general del aprendizaje y su interrelación con el desarrollo lingüístico-comunicativo es necesario también plantearlo desde varias perspectivas teóricas.
- Por último contextualizar la Titulación de AL en su globalidad, es decir, hemos optado por unos planteamientos concretos cuya base implícita nos sirve de esquema conceptualizador. Para ello hemos ideado un mapa cognitivo cuyo eje articulador son cuestiones esenciales que jerarquizan y parcelan su gran contenido científico multidisciplinar en cuanto a objeto, metodología y propio contenido de estudio.

3.- Planteamiento curricular del Título A.L.

Actualmente el área de la Educación especial y en concreto su ámbito logopé-

dico ha experimentado durante estos últimos años una singular expansión en parte debida al auge interdisciplinar característicos de esta materia científica. Por tanto los profesionales dedicados a la intervención logopédica, específicamente los maestros AL, deben contemplar varios enfoques: lingüístico, cognitivo, conductual, clínico, etc. Estos aspectos formativos-científicos quedan desglosados en cuatro bloques que aportan las distintas aportaciones conceptuales relativas a cuerpo teórico AL:



1.- Bio-Médicas:

Porque el lenguaje posee en sí mismo un entramado neurológico cuyas vías sensoriales permiten su proceso de producción físico como seres humanos.

2.- Lingüísticas:

En cuanto ciencia del propio componente lingüístico.

3.- Psicológicas:

Como parte del mismo comportamiento humano, ya que el lenguaje es conducta humana.

4.- Pedagógicas:

Al realizarse en un contexto escolar y como aprendizaje de seres en edad de formación, es decir, como personas en desarrollo cuyos principios y áreas de trabajo es importante precisar desde un punto de vista educativo.

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 función socializadora de los créditos prácticos, en principio, pero especialmente por *las prácticas de enseñanza*, queda ampliamente justificada por el carácter vinculador teórico-práctico del área logopédica. Sencillamente se le confiere una importancia esencial porque:

- 1 Permite al estudiante aprovechar las características del ambiente casi profesional, identificando el rol social del maestro AL.
- 2 Por un lado facilita procedimientos experienciales, como aprendizaje vicario y acción, y por otro permite probar, conducir, aplicar o reorientar la compleja dinámica de un maestro AL en su 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 nee 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, además de las particulares vivencias cotidianas de cualquier aula facilitadas en el Prácticum.

En nuestro Centro, La Facultad de Educación de la UEX, el Plan de Prácticas está subdividido como asignatura troncal de cualquier especialidad, 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 el viernes por la tarde y la elaboración de una Memoria de Prácticas culmina el proceso. La señal 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.

El practicum, por tanto, debe ser el

laboratorio que cristalice los conocimientos asimilados en la Universidad, un lugar donde construir lo auténticamente necesario en cada momento; el aula se constituye, así, en su propio crisol para revalidar parte de sus hipótesis.

Dentro del contenido específico AL, podemos señalar materias "mater" como:

A. Curriculum teórico específico:

1. Bloque bio-médico:

- Anatomofisiología de los órganos del lenguaje y audición.
- Acústica, Audiología y Audiometría.
- Neurología.
- Patología de los órganos de la audición y del lenguaje.
- Neurolingüística.

2. Bloque lingüístico:

- Lingüística general aplicada a las perturbaciones de AL.
- Fonética y Fonología.
- Psicolingüística.

3. Bloque psicológico:

- Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje.
- Psicología evolutiva.
- Psicología de la comunicación.
- Perturbaciones biológicas.
- Desarrollo comunicativo y lingüístico, cognitivo, afectivo-social, psicomotor del niño

sordo, del niño paralítico cerebral, del niño autista,...

4. Bloque educativo:

- Intervención didáctica en las perturbaciones de la comunicación oral.
- Intervención didáctica en las perturbaciones de la comunicación escrita.

B. *Practicum*:

Las prácticas de observación o el equivalente a 100 horas (10 créditos) y otro mes y medio de intervención dirigida parcial y total distribuidas a lo largo de las materias a cursar en el laboratorio de logopedia universitario o unidad de investigación de acuerdo a cada área de conocimiento. A veces el modelo de trabajo puede efectuarse mediante un convenio específico entre la Universidad y el Insalud o el MEC, Consejería, institución privada para garantizar la cooperación del estudiante AL en:

- Servicio ORL.
- Colegios específicos
- Centros de integración
- Equipos Psicopedagógicos
- I.E.S
- Consulta privada
- Asociaciones

La temporalización de los créditos prácticos podría incluir 1/3 de intervención, dirigida parcial y totalmente.

De todas maneras han de mantener 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, las hipótesis formuladas, el modelo de tratamiento, los resultados obtenidos, las propuestas de mejoras a raíz del seguimiento. El modelo de las antiguas memorias era eminentemente epistemológico. Esencialmente incluía la concepción de la materia a enseñar, el enfoque metodológico y la justificación de las fuentes de conocimiento utilizadas. Además y siguiendo a Hernández (1991) debe reflejar no sólo la competencia, el dominio o madurez del candidato en relación con la materia a enseñar sino también la forma en que diseña su enseñanza, es decir, su dimensión psicoinstruccional. De hecho, es necesario explicitar cuál es la postura en torno a la naturaleza del conocimiento, por un lado, así como los procesos que deben desarrollarse en los sujetos, esto es, el aprendizaje. En función de estas dos dimensiones, dentro del contexto natural de trabajo (Bunge, 1985; Morín, 1993; Lakatos, 1983), es posible establecer las líneas básicas de nuestra posición.

Las prácticas, por consiguiente, mantienen una función propedeútica socializadora en la formación de maestro AL, porque permiten al estudiante aprehender las características del ambiente profesional, el centro educativo, donde se va a desarrollar su actividad, y sobre todo le permite penetrar en el rol social de "maestro".

Este foro de experiencias aporta vivencias directas sobre la posterior práctica real en la escuela y también aporta la solución creativa de las propias dificultades inherentes a esa realidad. A veces, incluso se llega a programar visitas a los propios Centros u organismos donde se desarrolla la experiencia e incluso se propicia la participación puntual a nivel de colaboraciones y voluntariado de los estudiantes con asociaciones, encuentros, jornadas o viceversa: de estos organismos en el aula universitaria.s

Cuando un grupo social, en este caso, por ejemplo un colectivo académico aspirante a Maestro, 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. Es relevante en este sentido, 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.

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, comple-

mentaria 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 o visión de la realidad; tampoco a la hora de dar respuesta, mediante la utilización de procedimientos multimodales. En consecuencia, debemos intentar dar un sentido pragmático a cualquier constructo teórico, incluyendo referencias y casos prácticos dentro de la propia clase teórica; y, por otro lado, abrir o al menos fomentar esa apertura, tan necesaria, de mente, que le permita a nuestro alumno no encasillarse en las llamadas "recetas" escolares, no vivir en "la práctica de la práctica", al contrario, provocarle, sorprenderle, animarle para que infiera nuevas soluciones.

Es preciso, huir del "practicismo" en el periodo del Practicum. Con esto quiero decir que la creatividad docente es justamente libre, escapa 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 van o no quieren ir más allá de una permanente reflexión seria, de una investigación por la acción, de un preguntarse continuo: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿soluciono, así, el problema de la disfasia de Nacho?, ¿es válida mi hipótesis de trabajo?, cuyas respuestas nos conducen irremediabilmente a un soporte teórico, a justamente, 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.

A modo de un breve ejemplo -de base conceptual- ilustrativo, observamos como en los últimos cursos de habilitación para maestros en ejercicio de Centros Concertados, el Plan de Organización Docente contemplaba en los dos años de duración del curso de especialización intensivo, la siguiente propuesta:

Este planteamiento, 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 que ésta se genere o que tenga sentido su descubrimiento, seguramente que aprendan a aprender a estimular y rehabilitar desde un punto vista lingüístico. El "qué enseñar" es importante, al igual que el "cómo" pero hemos de tener presente que vivimos en un mundo tan veloz, que seguramente los conocimientos concretos que les enseñemos pierdan

Ref. Unidad Temática	Crédito Teórico-Práctica
Anatomía, fisiología y neurología del leng.	40
Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje	40
Desarrollo de habilidades lingüísticas	40
Patología de la audición y lenguaje	80
Tratamiento educativo de los trastornos de las audición y el lenguaje	160
Sistemas alternativos de comunicación	40
Practicum	100
TOTAL: Créditos	50 c 500 h.

su vigencia -excepto histórica- en poco tiempo, de ahí que nuestro especial interés sea formarles para el cambio y para la asimilación de los nuevos conocimientos logopédicos que el proceso transformador implica. Es decir, formarles para que tengan internamente la posibilidad de adaptarse y comprender dicho *cambio ortofónico* -condicionado tal vez por la puesta en escena de procedimientos virtuales-.

De semejante forma, si como decíamos antes el aprendizaje es con-

textualizado y se basa en las experiencias sociales que tienen los sujetos, habrá que propiciar suficientes experiencias de casos logopédicos cuyo carácter diversificado y procedimental permita generar un conocimiento significativo para usarlo en contextos diferentes y/o nuevos cuando éstos se produzcan como por ejemplo el paso del logopeda de centro educativo a maestro AL, de trabajo en centro específico a aula de integración, de tratamiento individual a modelo ecológicos de prevención, de trabajo directo con

el alumno con problemas a pautas de asesoramiento al tutor, del servicio de logopedia itinerante atendiendo a 5 centros -y poniendo el coche propio del maestro AL a disposición de la administración educativa cobrando a 22 pesetas el kilómetro, y muchas veces al finalizar cada trimestre-, de su trabajo en instituto como parte del Departamento de Orientación, de las dificultades en la puesta en marcha de una adaptación de acceso comunicativa con un tablero Bliss, de los éxitos de un DIAC y de los fracasos de este aspecto en el PEC,... 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.

En este sentido, creemos que nuestros alumnos universitarios, desde un punto de vista de su formación, deben tener contacto con el mundo rehabilitador, para que pueda realizarse la oportuna remodelación de sus marcos conceptuales "previos" sobre las dificultades de Audición y Lenguaje. Cambios que deben estar guiados por el análisis formulado y la crítica constructiva de la realidad.

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. Para fraseando a 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*.
- Es un sistema de comunicación con intencionalidad peculiar, esto es, organizada y preparada con una proyección particular. Y en nuestro caso, la última, *formar Maestros AL*.
- Es un sistema de comunicación que se produce en una institución, lo cual supone unos marcos preciso de actuación en un tiempo y espacio prefijados. *Esto es, el contexto educativo*.

Por ejemplo, el campo de la logopedia es difícilmente constreñible al ámbito del aula universitaria clásica, al menos como experiencia directa. Todavía menos si hablamos de materias como "Tratamiento Educativo de los Trastornos de Audición y Lenguaje", "Tratamiento Educativo de los Trastornos de la Lengua Oral y escrita", "Sistemas Alternativos de Comunicación",... 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 (incluyendo el contexto de un laboratorio de logopedia universitario o la posibilidad de trabajar cuatro años como Titulación de Licenciatura).

Esto 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 este planteo curricular, así pues el eje sobre el que gira la nueva Titulación de A.L. pasa por organizar una formación académica que incluya los aspectos sociales del conocimiento logopédico, en los términos mencionados, y que posibilite la elaboración de construcciones individuales en cada uno de los estudiantes sobre el perfil laboral. Vamos a reflexionar al respecto porque dichas demandas mediatizarán la "toma de decisiones" frente a los distintos postulados académicos en esta especialidad.

4.- El perfil profesional del Maestro A.L.: exigencias y competencias.

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.

Así pues, y teniendo en cuenta la experiencia acumulada como asesora

nee en un Centro de Profesores establecemos el diagnóstico de necesidades de formación 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 académica¹ 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.
- 2 Para detectar las necesidades actuales de formación de profesorado especialista en AL es 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 laborales. 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

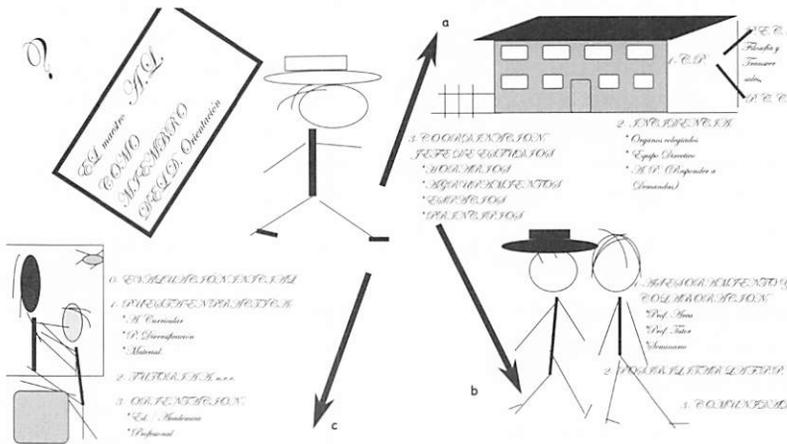
¹ Formación académica práctica.

Plan de Estudios de la Especialidad AL que incluye a su vez el Plan de Prácticas) a las necesidades reales del sistema educativo actual.

En esa dirección definiríamos el perfil de un A.L., 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,

arrollada en cada uno, explicitada en las consecuentes tareas; a partir de las cuales establecemos los contenidos y disciplinas necesarios para realizarlas.

Dicho esquema de trabajo nos permite profundizar en las actividades básicas del puesto de trabajo, entendiendo a éstas como el conjunto de tareas desarrolladas por el maestro AL en el ejercicio de su labor socioprofesional.



mejor dicho un maestro, cuyo trabajo persigue alcanzar la formación integral del alumnado con dificultades de audición y/o lenguaje mediante la enseñanza/aprendizaje, con metodologías actualizadas que permitan alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la mejora de su desarrollo personal y adaptación social.

Este mapa cognitivo, que a continuación presentamos, trata de sintetizar los diferentes planos de trabajo simultáneo, así como la función des-

1º Nivel: *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. Relaciones fluidas con los distintos estamentos del mismo, desde las A.P.A.S. hasta el Consejo Escolar, han de canalizar propuestas de actuación generales, propias del segundo nivel de

concrección 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 los documentos fundamentales como PGA, el PEC, el reglamento de régimen interno, programaciones de ciclo, nivel, grupo o individual. No olvidemos que el AL debe ser el coordinador general de lengua como experto en comunicación.

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. Tal vez la gestión de los mismos puede ser su responsabilidad si el banco de datos se ubica en el aula de logopedia. Así pues 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.

Los canales de comunicación con el resto de la comunidad constituyen 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 PEC y del PGC que discrimine sus señas de identidad; porque no es sólo importante identificar las características socio-personales 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 auténtico AL controla toda la información a cualquier nivel institucional participando en la elaboración de documentos o instrumentos internos, difundiendo por medio de dípticos, pequeños dossieres, charlas en los CEP, ponencias en el grupo de trabajo, seminarios, proyectos de formación en Centros, pero además vertiéndolo al resto de organismos públicos y/o privados.

*2º nivel: **Ámbito referido a la gestión de recursos humanos, es decir el sistema relacional docente.***

El trabajo de un AL le permite cierto grado de autonomía, mucho mayor que un PT cuyo perfil es mucho más mediador y dependiente del tutor. A veces incluso llega a manifestar rasgos de cierto "servilismo" (- "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 esto no siempre es así y la 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 nee integrado. Como digo, el maestro AL mantiene ciertos elementos comunes respecto a esa "dependencia" 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 (Gallargo Ruiz y Gallego Ortega, 1995), entre ellos la generalización de los aprendizajes comunicativos.

Actividades, por tanto, que favorezcan 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,... permiten desarrollar ese trabajo interdisciplinar. Una punta de lanza que mejore 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.

*3º Nivel: **Ámbito de actuación correspondiente a la intervención específica del trastorno A.L..***

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,... 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, mentalización del profesorado, recursos,... 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.

a 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,...

b 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, CEP, Ayuntamiento, desarrollar los tratamientos individualizados, el taller de expresión oral, la introducción de SAC (sistemas alternativos de comunicación),...

c 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 AL se le exige un conjunto de conocimientos muy amplios, de habilidades muy variadas y de actitudes muy consolidadas como filosofía de vida. Y esto se pone especialmente de manifiesto en el Practicum.

Sin este conjunto de comportamientos, 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 a nivel:

- 1 Disciplinario: conocimientos científicos.
- 2 Procedimientos: instrumentos de implementación.

Respecto a los primeros daríamos prioridad a esos contenidos científicos-técnicos propios de la materia, es decir, aquellos nombrados párrafos atrás propios del área logopédica. Actualizados por conocimientos didácticos, organizativos y psicopedagógicos como técnicas metodológicas de investigación, planificación o evaluación, gestión de recursos, liderazgo en el aula. Igualmente el comportamiento social es muy importante; precisa, pues, de técnicas de comunicación, de resolución de conflictos, de trabajo en equipo, de tratamiento de minorías interculturales o atención de la diversidad, psicología evolutiva y del desarrollo o técnicas de motivación, de instrucción,...

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), 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".

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, debemos aspirar 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 privilegio!

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. Y "eso" se aprende en las prácticas de enseñanza, "a pie de obra", en la escuela.

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 perjudicarlo 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 promedador en sus manos. Hay que seguir caminando, avanzando, y ese progreso constituye la fiel recompensa como educadores, compartiendo tiempo, pensamientos y cariño con ellos.

Os lo prometo, un verdadero lujo logopédico, cuyo primer privilegio empieza con las prácticas de enseñanza de la Titulación.

5.- Referencias Bibliográficas

- 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. (1973). *Defectos en la Dicción Infantil*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Fernández González, M (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, JL (1995). *Manual de Logopedia Escolar*. Archidona (Málaga): Ed. Aljibe.
- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Gil Rodríguez, D. Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/aprendizaje. (1996) *Rev. Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 197-212.
- Hernández, P. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Lakatos, I. (1993). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Morín, E. (1993). Desde las ruinas del pensamiento socialista. *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.
- 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.
- Schön Vanck, S. (1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Book.

Sánchez Casado, J.I. (1997). Proyecto Docente Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Badajoz. UEX. Inédito.

Sánchez Casado, J.I. (2000) "Reflexiones en torno a la formación académica de un maestro A.L." en "XIV Congreso Nacional de la FEPAL". Madrid: FEPAL.

Smith, S. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. American educacional research journal. 29, 2, 267-300.