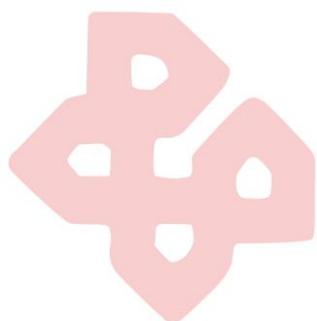




ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LOS FUTUROS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA SOBRE LA ATENCIÓN AL ALUMNADO EN AUDICIÓN Y LENGUAJE

Analysis of conceptions of future professionals in education at the University of Almería on attention to students in hearing and speech



Antonio Luque de la Rosa¹, Rafaela Gutiérrez Cáceres² y José Juan Carrión Martínez³

Universidad de Almería

E-mail: aluque@ual.es¹; rcaceres@ual.es²;

jcarrion@ual.es³

Resumen:

A partir de la reforma educativa del 90 comienza una tendencia que impulsa en el sistema educativo español la atención educativa a las problemáticas relacionadas con la audición y el lenguaje creando una nueva figura docente: el maestro de audición y lenguaje. En la actualidad, tras un periodo de implantación de los grados en el sistema universitario español (desapareciendo dicha titulación como especialidad) y ante posibles nuevas reformas en los ciclos universitarios, cabe preguntarse sobre la concepción que los estudiantes (futuros profesionales de la educación) tienen acerca de la necesidad de dicha actuación y el perfil generalista o especializado que debe desempeñarla en los centros.

En este sentido, en función de los objetivos planteados, se ha llevado a cabo una investigación a través de un enfoque metodológico mixto, que combina el análisis descriptivo de datos estadísticos con la interpretación cualitativa-naturalista de la opinión del alumnado, considerando así tanto las tendencias del grupo como la singularidad de datos individuales. Para ello, se ha tomado como participantes un colectivo de estudiantes de la universidad de Almería perteneciente a diversas titulaciones relacionadas con la educación, habiéndose aplicado un cuestionario sobre la percepción acerca de la atención a la diversidad en audición y lenguaje, la formación docente que se precisa o la adecuada actuación que debe desarrollarse en los centros. Tras los resultados obtenidos, se ha encontrado que la mayoría de los estudiantes reconoce la necesidad de intervenir en los centros ante las problemáticas relacionadas con la audición y el lenguaje. Sin embargo, adolecen de una concepción clara y definida acerca de la diversidad de roles profesionales que pueden desempeñar dicha función y las implicaciones didácticas y curriculares que conlleva. Por tanto, señalan la necesidad de fomentar una formación inicial en esta temática para la atención al alumnado con necesidades específicas en relación con la audición y el lenguaje.

Palabras clave: audición, docente, formación inicial, lenguaje, necesidades educativas

Abstract:

From 90 education reform begins a trend driving the Spanish education system educational attention to the problems associated with hearing and speech teacher creating a new figure: the master of hearing and language. Today, after a period of implementation of the degrees in the Spanish university system (disappearing this degree as a specialty) and to possible further reforms in the university cycles, one wonders about the conception that students (future professionals in education) have about the need for such action and the general or specialized profile should perform it in schools. In this sense, depending on the objectives, has conducted research through a mixed methodological approach that combines the descriptive statistical data analysis with-naturalistic qualitative Review pupil interpretation, considering both trends of the group as the uniqueness of individual data. For this, as participants took a group of students from the University of Almería belonging to various degrees related to education, a questionnaire on the perception of attention to diversity in speech and hearing having been applied, teacher training that accurate or appropriate action to be developed in schools. Following the results, it was found that most students recognized the need to intervene in schools to the problems associated with hearing and language. However, lack a clear and definite conception of the diversity of professional roles they can play that role, and teaching and curricular implications involved. Therefore, point to the need to promote initial training in this field for the attention to students with specific needs related to hearing and language.

Key Words: educational needs, hearing, initial training, speech, teacher

1. Introducción

El lenguaje constituye una herramienta decisiva para el desarrollo personal y social de cualquier alumno porque es la vía fundamental para la adquisición de todos los aprendizajes escolares. Dicho desarrollo del lenguaje no sólo se encuentra modulado por las funcionalidades anatómicas o por las capacidades cognitivas o fisiológicas, sino también por el proceso de interacción del niño con el ambiente que le rodea (Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres, 2005).

En este sentido, el componente lingüístico es el contenido de enseñanza-aprendizaje más importante en los primeros años escolares, posibilitando la relación del niño con su entorno y permitiendo tanto la comunicación como la representación categorial (Acosta Rodríguez, 2003).

Las dificultades o retrasos de lenguaje tienen su origen en un conjunto de causas heterogéneas que se manifiestan en dificultades funcionales para la integración estructural, problemas en las bases conceptuales lingüísticas, alteraciones en la percepción sensorial y trastornos de ejecución motora (Brinton, Fujiki y Powell, 1997; Fourie, 2011), considerándose alumnos susceptibles de intervención logopédica, aquéllos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dichos trastornos (Carrión Martínez y Luque de la Rosa, 2013; Carrión Martínez, Luque de la Rosa y Fernández Sierra, 2013).

Para una adecuada atención educativa de este tipo de alumnado surge en España en la década de los 90 el maestro de audición y lenguaje, figura profesional con la que se intenta potenciar en los centros educativos el desarrollo comunicativo y cognitivo (y por consiguiente, sociopersonal) a través del lenguaje en el conjunto del alumnado, no olvidando la función educativa que, como docente, debe suponer su actuación en contraposición con planteamientos meramente recuperadores de carácter logopédico (Sánchez Casado, 2003).

Por otra parte, no debemos obviar que el maestro de audición y lenguaje debe desarrollar programas educativos que atiendan a la globalidad de los componentes del lenguaje (forma, contenido o uso), tanto en su faceta correctiva como en la preventiva o de desarrollo, reflejando su actuación en propuestas didácticas de carácter curricular (Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2003).

2. Marco teórico: del logopeda al maestro de audición y lenguaje

En las últimas décadas venimos asistiendo a una evolución de los planteamientos educativos ante las dificultades de aprendizaje que han oscilado desde visiones muy centradas en diagnosticar y corregir el déficit en los sujetos hacia posturas más preocupadas por instaurar medidas didácticas y organizativas que den respuesta a las necesidades educativas que éstos manifiesten (Ainscow, 2001; Lindsay y Dockrell, 2002; López Melero, 2004).

En la actualidad, tras 20 años de vaivenes sociopolíticos y económicos, apreciamos que los principios inspiradores de dicho modelo educativo permanecen como baluarte de una adecuada labor docente, habiendo alcanzado cotas de protagonismo y demandas de adhesión y consolidación (al menos de carácter teórico-administrativo) no sólo en infantil y primaria, sino en secundaria (obligatoria y no obligatoria) e incluso a nivel universitario (Luque de la Rosa, 2008, 2012).

No obstante, hemos de reconocer que “las políticas de profesorado son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele

haber en educación entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas” (Escudero Muñoz, 2010, p.202), por lo cual muchos de los postulados de actuación que inspiran las últimas reformas siguen sin implantarse plenamente en la realidad de las aulas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011).

Si profundizamos en el conocimiento de la atención educativa en el ámbito de las problemáticas relacionadas con la comunicación y el lenguaje, apreciamos que su carácter es claramente interdisciplinar, compartiendo aspectos propios de la pedagogía, la psicología, la lingüística, la sociología o la medicina.

De esta forma, cuando existen tantas áreas de intersección, las cuestiones de política educativa y sanitaria, así como posibles intereses académicos y profesionales, han sido decisivos a la hora de impulsar su concepción disciplinar en uno u otro país, otorgando a los profesionales un carácter más médico, psicológico o pedagógico, (Leal Hernández y Moreno Santana, 2005; IALP, 2010; Peña Casanova, 2013), siendo éste último el que, desde la Reforma del 90 en España, se pretende reforzar con la instauración en los centros educativos de una especialidad propia dentro de la carrera de Magisterio.

Quizá debido a esta interdisciplinariedad manifiesta y dinámica, un aspecto que se puede apreciar de forma general, tanto en sentido teórico-documental como en la expresión cotidiana por parte de la comunidad escolar e incluso en las propias instrucciones reglamentarias, es el uso indiscriminado de términos diversos para hacer referencia a unas funciones que resultan ampliamente distintas con relación al tipo de profesional que las desempeñe (logopeda-maestro).

Sin embargo, según Acosta Rodríguez (2006), en el ámbito lingüístico, se han superado los modelos de clasificación de necesidades ancladas en perspectivas clínicas, apostando hacia un sistema de evaluación y tratamiento completamente educativo que exige planteamientos colaborativos de carácter curricular.

Estamos, pues, en un momento crucial en la historia de la intervención en el lenguaje, ya que ha habido un desplazamiento desde los escenarios exclusivamente clínicos hacia el campo educativo, terreno en el que se materializarán un gran número de dificultades lingüísticas, cuya presencia e influencia sobre el aprendizaje exigirán una modalidad u otra de intervención. (Acosta Rodríguez, 2006, p.49)

De esta manera, al maestro de audición y lenguaje que surge a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se le demanda una actuación docente pedagógica y didáctica de carácter curricular, especializada en el ámbito del desarrollo lingüístico en el contexto escolar, de atención generalizada al conjunto del alumnado siempre desarrollada desde los principios de comprensividad y atención a la diversidad ya comentados, que abarca actuaciones no sólo correctoras sino preventivas y de desarrollo en los cuatro componentes del desarrollo del lenguaje (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), debiendo desarrollar

sus intervenciones bajo un modelo de trabajo colaborativo que no pierda nunca su sentido plenamente educativo (Luque de la Rosa y Carrión Martínez, 2013).

Sin embargo, una apuesta colaborativa, globalizada y potenciadora de la dimensión lingüística resulta difícil de trasladar a la realidad concreta de los colegios en el momento actual (Meijer, Soriano y Watkins, 2003), siendo una realidad que la intervención está centrada todavía principalmente en el alumno con carácter predominantemente correctivo.

Para que se produzca dicho cambio hacia modelos educativos inclusivos en el ámbito del lenguaje, es necesario que el profesional responsable (maestro de audición y lenguaje) adquiera durante su formación el conjunto de competencias que garanticen unos conocimientos generales sobre educación (organización y funcionamiento del centro escolar, el currículo ordinario de las diferentes etapas, las técnicas y medios de evaluación, los sistemas de programación, diferentes metodologías, recursos y materiales, sistemas de control de alumnos en la clase, etc.) (Saravia Gallardo, 2011), al tiempo que la preparación específica como especialista en el ámbito lingüístico-comunicacional (Acosta Rodríguez, 2003).

Igualmente se precisan medidas organizativas desde la Administración que faciliten la asunción de dicho rol colaborativo en el maestro de audición y lenguaje:

Las medidas organizativas y los cambios metodológicos (transición de una logopedia de corte clínico a una logopedia de corte educativo) deben ser apoyados por las administraciones y políticas educativas de las comunidades autónomas y también por la política del centro educativo que, como hemos señalado, se convierte en el principal valedor de la colaboración educativa. (Castejón Fernández y España Ganzaráin, 2004, p.60)

No obstante, la orientación inclusiva del sistema educativo, aunque en su desarrollo ha estado sujeta a contradicciones, representa un camino sin retorno (Echeita Sarrionandía y Sandoval Mena, 2002), de manera que los modelos tradicionales (segregadores e integradores) abren paso a las tendencias más actuales de la educación -la perspectiva inclusiva-, proponiendo un replanteamiento en las formas de abordar la intervención tradicionalmente logopédica (Acosta Rodríguez, 2004; Hemmeter y Grisham-Brown, 1997; Prelock, 2000).

Así, en un momento como el que vivimos en el que la atención a la diversidad se ha convertido en la clave de la calidad educativa, existen datos que señalan que “muchos maestros comienzan a mostrar una seria preocupación por la falta de conocimiento y experiencia que tienen de los problemas del lenguaje” (Lindsay, 2003, p.97).

Este hecho demanda un esfuerzo permanente por mejorar la competencia profesional del conjunto de los docentes en el ámbito de la atención a la diversidad y por desarrollar sus habilidades didácticas, al tiempo que se plantea una nueva forma de organizar la actuación de los maestros de audición y lenguaje al configurarse como maestros de métodos y recursos, colaborando y ayudando a los docentes de

aula ordinaria para que desarrollen estrategias y actividades que favorezcan la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas al lenguaje.

3. Estado de la cuestión

En este sentido, encontramos aportaciones como las que señalan que el adecuado desarrollo lingüístico en el aula sólo se conseguirá mediante una formación del docente y una actuación metodológica combinada sobre los diversos componentes lingüísticos, a través de estrategias colaborativas en las que el papel del maestro de audición y lenguaje es clave a la hora de coordinar y asesorar a los demás educadores (Acosta Rodríguez, 2004, 2005; Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2003).

Por otra parte, a través de numerosos estudios se remarca la necesidad de incidir en el conjunto de factores promotores de un adecuado desarrollo lingüístico - ámbito psicomotor, emocional, socioafectivo y cognitivo-, aportando propuestas detalladas en cuanto a la forma de trabajar en el aula en las que aparece explícitamente la necesidad de desarrollar como contenidos ciertos prerrequisitos del lenguaje, potenciando la faceta cognitiva y socializadora de dicha promoción lingüística, para lo cual la concepción y formación de los docentes en cuanto a la dinámica de trabajo a desarrollar con este alumnado, es decisiva (Mendoza Lara, 2012).

Así, cabe señalar las aportaciones de McCauley y Fey (2006), quienes después de más de veinte años de investigación básica y aplicada nos proponen un modelo de intervención estructural que incorpora ciertos aspectos novedosos relacionados con la frecuencia y la intensidad de las sesiones de trabajo, los cuales se alejan de los planteamientos terapéuticos meramente rehabilitadores, con carácter esporádico; simultáneamente, se insiste en la importancia de la reevaluación de la intervención y la consecuente modificación de los programas desarrollados con la participación del conjunto de los docentes y las familias (Schelstraete, 2011).

En estos modelos, se partiría de un enfoque de intervención integral dentro del aula que se ocupara de conseguir objetivos comunicativos y lingüísticos, no tanto a partir de un entrenamiento en habilidades aisladas, sino dentro de actividades significativas para el alumnado, es decir, dentro de las rutinas y actividades desplegadas en el aula a las que el alumnado debe enfrentarse haciendo uso del lenguaje (Acosta Rodríguez, 2004, 2005; Acosta Rodríguez y Moreno Santana, 2003), si bien se advierte acerca de la escasa formación de los educadores para este modo de actuación.

En esta línea, frente a planteamientos altamente estructurados que recurren a procedimientos como la imitación, el moldeamiento, el desvanecimiento y la generalización, pretendiendo conseguir predominantemente objetivos relacionados con habilidades articulatorias (Fernández Sarmiento y Acosta Rodríguez, 2007; Roddam y Skeat, 2010) o morfosintácticas, un enfoque más global e interactivo del

lenguaje se centraría en facilitar la comunicación social por medio del modelado interactivo, recurriendo a veces a conversaciones o narraciones para conseguir objetivos lingüísticos (Brinton, Fujiki y Powell, 1997) y todo ello ahondando en la perspectiva colaborativa con el conjunto de profesorado y la familia, siendo decisiva la formación de carácter asesor colaborativo en los docentes dedicados a este tipo de actuación (Moya Maya, 2002).

Igualmente, en cuanto al papel colaborativo de padres y resto de profesores, existen diversos estudios que evidencian los resultados positivos que supone la concepción didáctica cooperativa y la asunción de unos postulados inclusivos en la realización de actividades en el aula ordinaria y en los hogares complementarias a las ejecutadas en el aula de apoyo por parte del profesional especializado en la dimensión lingüística (Law y otros, 2000; Monfort, Monfort y Juárez Sánchez, 2014; Starling y otros, 2012; Washington y otros, 2012).

Analizando el conjunto de investigaciones sobre la temática concreta objeto del presente trabajo, podemos percibir que, si bien existen múltiples estudios que ahondan en la importancia de la formación del profesorado para la promoción de una escuela inclusiva, remarcando su carácter prioritario y demandado en la escuela actual, la mayoría se centran en aspectos genéricos de atención a la diversidad (Al Khtaib, 2007; Alberto Aimaretti, 2015; Martínez Tornay, 2014; Monereo Font, 2013; Monroy, Hernández Pina y Martínez Clares, 2014).

Sin embargo, son escasos los estudios que se centran en la percepción de los miembros de la comunidad escolar acerca de la formación del maestro para la atención educativa en problemas de lenguaje, pudiendo citar las realizadas por Mroz (2006), Peñalba Acitores y otros (2014) o Sadler (2005), en las cuales se afirma la demanda generalizada del colectivo de docentes entrevistados acerca de la necesidad de tal competencia en los profesionales de la educación o la colaboración que debe existir entre el conjunto de los docentes con los profesionales de apoyo especializado (Forbes, 2008).

Más escasas son aún las investigaciones sobre las ideas de los estudiantes universitarios (futuros profesionales de la educación) acerca de la formación recibida de cara a la integración de alumnado con necesidades educativas específicas, siendo éstas de carácter genérico y no centradas en el ámbito de la audición y el lenguaje, encontrando en las mismas datos como los recogidos en Chiner Sanz (2011), Colmenero Ruiz, Pantoja Vallejo y Pegalajar Palomino (2015) o Sánchez Palomino (2009), en los que se reseña la opinión sostenida acerca de su necesidad y escasa promoción.

Sobre la base de estos planteamientos nos surgen una serie de dudas acerca del modelo de atención educativa ante las dificultades de audición y lenguaje que se propugna en las universidades en el alumnado que se dedicará a la educación en los centros de infantil y primaria, así como el perfil profesional y proceso de formación inicial que se considera idóneo para los futuros profesionales de la educación para la atención a la diversidad de este alumnado.

Por consiguiente, y atendiendo a los supuestos teóricos previos, el objetivo general de este estudio ha sido evaluar la percepción de los futuros profesionales de la educación sobre la atención a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y la comunicación. Así, partiendo de este objetivo y siguiendo la línea de investigación expuesta previamente, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Conocer las ideas que manifiestan los estudiantes universitarios sobre la atención al alumnado en audición y lenguaje y el perfil profesional del logopeda.
2. Estudiar las opiniones que declaran dichos estudiantes sobre la formación del maestro en relación con la atención a la diversidad en audición y lenguaje.
3. Indagar las concepciones de los estudiantes universitarios sobre la actuación educativa relacionada con el lenguaje y la comunicación.
4. Examinar las ideas y opiniones de los estudiantes universitarios según las variables: edad, género y tipo de titulación.

4. Metodología

Dados los objetivos específicos planteados en esta investigación se ha adoptado un enfoque metodológico exploratorio de carácter descriptivo que combina la recogida y análisis de los datos cuantitativos desde un punto de vista comparativo, con apreciaciones cualitativas en un apartado de observaciones, teniendo en cuenta la necesidad potenciar la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente si éstos se refieren a campos complejos como el educativo (Flick, 2014), en los cuales está involucrado el ser humano y su diversidad (Dellinger y Leech, 2007).

4.1. Muestra

En coherencia con el diseño metodológico adoptado, y atendiendo a los objetivos específicos de este estudio, la muestra se ha obtenido de forma incidental u ocasional, siendo ésta constituida por los alumnos que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios.

Tabla 1
Características de los participantes.

	n	%	
TITULACIÓN	Grado en Educación Infantil	166	68
	Grado en Educación Primaria	29	11.9
	Grado en Educación Social	36	14.8

	Máster en Educación Especial	13	5.3
EDAD	<= 21	152	62.29
	22-26	64	26.23
	27-51	28	11.47
	Hombre	72	39.5
GÉNERO	Mujer	172	70.5

Fuente: Elaboración propia

Así, en esta investigación participaron 244 estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Almería (España), los cuales en su mayoría se encuentran matriculados en la titulación de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria (79.9%), existiendo además un 14.8% que cursan el Grado en Educación Social y el resto el Máster en Educación Especial. La media general en cuanto a edad es 21.66 años (SD: 4.58). En relación con el género, podemos señalar que predominan las chicas con un 70.5% (véase Tabla 1).

4.2. Instrumento

Para la obtención de datos hemos utilizado la encuesta, siendo ésta una de las técnicas de investigación más utilizadas en el ámbito de las ciencias sociales (Goetz y LeCompte, 1998; Rodríguez, Gil y García, 1996).

En este sentido, hemos aplicado un cuestionario al conjunto de sujetos participantes, con el fin de conocer la percepción que éstos poseen sobre la atención educativa en Audición y Lenguaje. El uso del mismo nos ha posibilitado alcanzar los objetivos planteados, permitiendo la descripción de los resultados presentados, además de obtener estimaciones generales de los aspectos objeto de esta investigación.

Dicho instrumento de recogida de datos, compuesto de 40 ítems ha sido elaborado ad hoc, atendiendo al conjunto de aspectos que autores como Acosta Rodríguez (2004) o Luque de la Rosa (2012) señalan de interés a la hora de analizar la actuación de los profesionales especializados en audición y lenguaje y la formación de los docentes en general para esta temática.

Una vez elaborada la primera versión de dicho instrumento, se ha procedido a una validación de constructo, para lo cual se sometió el cuestionario a la valoración de investigadores, profesionales y expertos que juzgaron su aplicabilidad y capacidad para evaluar las dimensiones que deseábamos constatar, realizando las aportaciones y comentarios oportunos. Tras la aplicación de estas estrategias de validación propias del sistema de “juicio de expertos” (Fox, 1981; Hodder, 2000), se ha obtenido un acuerdo inter-jueces del 98% sobre la pertinencia de cada ítem para su aplicación.

Posteriormente se ha llevado a cabo un estudio piloto, aplicándose a los estudiantes de otras universidades andaluzas, al objeto de garantizar la adecuación

al objeto de estudio y la comprensión de las preguntas. Éstos fueron aspectos de suma importancia que se cuidaron siguiendo las orientaciones de Padilla González, González Gómez y Pérez Meléndez (1998), entre las que destacan:

- Cómo se entendían las preguntas, las instrucciones generales y las categorías de respuesta.
- Cuál era la secuencia de preguntas más adecuada en el cuestionario y el orden de recogida de los distintos aspectos que pretendía cubrir.
- Cómo de adecuada era la forma de recoger los datos.
- Cuál sería el coste, en tiempo y dinero, del trabajo definitivo.
- Cuánto tiempo medio era necesario solicitar al entrevistado para completar el cuestionario.
- Qué preguntas podían eliminarse si el tiempo de recogida de datos era demasiado largo.

Tras el análisis del estudio piloto, en el que se modificó la redacción de algunas preguntas y se eliminaron otras por ser reiterativas y/o no aportar información relevante, se obtuvo la versión definitiva de dicho instrumento, con un aceptable índice de consistencia interna, superior a 0.65 para los 40 ítems (valor alfa de Cronbach: .778). Asimismo, se ha aplicado el método de las dos mitades, obteniendo un valor de .708 para la primera parte y de .769 en la segunda (Gliem y Gliem, 2003; Kaplan y Saccuzzo, 1982).

Como conclusión de dicho proceso, y atendiendo al marco teórico previo, se ha procedido a la valoración y clasificación de los ítems del cuestionario en las categorías de análisis que figuran en la tabla 2. El Análisis Factorial por el método de componentes principales con rotación Varimax ha confirmado la existencia de estos tres factores, con valor propio superior a la unidad, que explican el 56.8% de la varianza total (los ítems muestran valores apropiados), situándose entre .483 y .856.

Tabla 2
Categorías de análisis y asignación de ítems.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	ITEMS
CONCEPCIÓN SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN AL	Importancia de la atención a la diversidad en AL	1, 2, 35, 36, 37
	Perfil profesional en centros	5i ¹ , 13, 14i, 23i, 34
FORMACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN AL	Formación del Maestro AL	3, 4, 6i, 7i, 8, 9i, 10, 38, 39, 40i
	Formación genérica en el conjunto del profesorado	21, 22, 31, 32, 33

¹ Algunos ítems formulados en sentido negativo se han recodificado al objeto de dar un sentido positivo a todos y cada uno de ellos, de manera que se facilite los análisis posteriores.

ACTUACIÓN EDUCATIVA RELACIONADA CON EL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Objetivos y contenidos	25i, 26, 27, 28i, 29, 30
	Metodología y coordinación	11i, 12, 15, 16i, 17, 18i, 19, 20, 24

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Procedimiento

El proceso de pasación del cuestionario se ha llevado a cabo en los grupos del último curso de las titulaciones de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Máster en Educación Especial, siendo éstas las más relacionadas con el ámbito de la educación, habiéndose cursado por parte del alumnado en las mismas alguna/s asignatura/s referidas a la temática de la “atención a la diversidad y/o a las necesidades educativas especiales”.

Para la recogida de los datos se contó con el visto bueno del coordinador de cada titulación, procediéndose a asistir presencialmente a las aulas de estos grupos de manera concertada con sus docentes, realizando su cumplimentación por el alumnado asistente en un periodo aproximado de una hora.

4.4. Análisis

Para llevar a cabo el análisis de los datos (con carácter meramente descriptivo), hemos transformado los cuatro niveles de respuesta a los ítems en puntuaciones numéricas, de manera que “totalmente en desacuerdo” se corresponde con una puntuación de 1, “en desacuerdo” con una puntuación de 2, “de acuerdo” con un valor de 3 y “totalmente de acuerdo” con una puntuación de 4. Por otra parte, hemos llegado a establecer dos valores base con el fin de dicotomizar las cuatro opciones de respuesta: a) rechazo: que engloba las respuestas “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”; b) aceptación: que se refiere a las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”.

En el análisis de los datos obtenidos hemos utilizado estadísticos descriptivos, entre los que figuran la distribución de frecuencias, el porcentaje, la media y la desviación típica. Por otra parte, de igual manera, al considerar los ítems en su sentido meramente ordinal, hemos procedido a la aplicación del estadístico no paramétrico que compara los grupos que se van estableciendo según la variable nominal considerada: género (prueba U de Mann-Whitney), edad y titulación universitaria (prueba de Kruskal Wallis).

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivo general

En una primera descripción global de los resultados obtenidos, podemos señalar que la puntuación media general es de 2.85, lo cual indica una aceptación por parte del alumnado universitario, siendo ésta favorable hacia la atención

educativa en audición y lenguaje (aproximándose a la respuesta “de acuerdo”), con una variabilidad moderada en las respuestas ($SD: .77$).

Entre los ítems más destacados, señalamos el 23, en el cual un 79.8% de los encuestados manifiesta estar muy de acuerdo con el hecho de que la atención a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y la comunicación desempeña un papel muy relevante para el aprendizaje y el desarrollo personal del alumno ($M: 3.80$; $SD: .40$).

Siguiendo esta línea hemos observado que, según los resultados del ítem 15, el 68.4% de los sujetos piensa estar muy conforme con la idea de que los maestros de audición y lenguaje deben mantener una labor asesora tanto con el profesorado como con los familiares para hacer efectiva su función ($M: 3.67$; $SD: .50$).

Asimismo, es destacable cómo el 93.5% (ítem 29) de los encuestados expresa que dichos profesionales deben trabajar con el alumno centrándose en la totalidad de los componentes del sistema lingüístico (fonético, semántico, morfosintáctico y pragmático) ($M: 3.51$; $SD: .62$).

Similar tendencia hemos encontrado en relación con el ítem 12 (*La forma de trabajo del maestro de apoyo (audición y lenguaje) con el alumnado que presenta problemas de lenguaje debe ser colaborativa con el resto del profesorado al ser una temática inserta en el currículo*) detectando que el 91.4% de los sujetos aceptan la idea que en éste se propone ($M: 3.38$; $SD: .64$).

En contraste con estas ideas favorables acerca de la atención educativa en audición y lenguaje, hemos observado cómo el 78.9% de los encuestados piensa que los logopedas son el personal más indicado para el trabajo terapéutico con las problemáticas referidas al ámbito de la comunicación y el lenguaje (ítem 5; $M: 1.94$; $SD: .74$).

Igualmente, según el ítem 40, resulta llamativo que el 66.4% de los sujetos acepta la idea de que debe existir una titulación específica de grado/posgrado para la figura del maestro de audición y lenguaje, siendo ésta de carácter médico-clínico (ítem 40; $M: 2.18$; $SD: .89$).

Del mismo modo, podemos destacar cómo sólo el 33.6% opina no estar de acuerdo con que la Administración esté dedicando la adecuada atención a dichos profesionales en su formación inicial y permanente (ítem 35; $M: 2.23$; $SD: .79$). Además, según el ítem 7, únicamente el 32.3% expresa que el plan de estudios del logopeda no posee suficiente carácter didáctico para el trabajo educativo en el lenguaje ($M: 2.25$; $SD: .76$).

5.2. Análisis según categorías

A continuación, se muestra el análisis en función de la agrupación categorial de los ítems según la asignación anteriormente expuesta en relación con las dimensiones relativas a la actuación educativa en Audición y Lenguaje:

5.2.1. Concepción sobre atención a la diversidad en Audición y Lenguaje

En relación con esta categoría se ha encontrado que la puntuación media general es de 2.77 (*SD*: .76), siendo ésta un valor numérico que se aproxima a la respuesta “de acuerdo”. En el conjunto de los ítems referidos a esta dimensión, se aprecia una valoración media más elevada en aquéllos relativos a la importancia de la atención a la diversidad en Audición y Lenguaje, siendo destacables los ítems 1 (*La atención a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y la comunicación son de vital importancia para el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumno*) y 2 (*Los problemas relacionados con el lenguaje deben ser tratados en los centros educativos por docentes especializados en la temática*). Similar tendencia se ha observado también en el ítem 13, siendo el 85.2% del alumnado el que opina que el profesional que trabaje las problemáticas referidas a la audición y el lenguaje, debe ser un docente más del centro y participar en el conjunto de las actuaciones educativas del mismo.

No obstante, sólo el 20.1% de los encuestados señalan que el logopeda no es el profesional más apropiado para la atención terapéutica a esas problemáticas (ítem 5). Además, el 46.3% opina que este profesional debe ser un especialista que visite el centro en función de la demanda de atención específica del alumnado (ítem 14).

Asimismo, una buena parte de los encuestados es partidaria de la idea de que la Administración no está dedicando la adecuada atención a dichos profesionales ni en su formación inicial y permanente (ítem 35; 66.4%) ni en el desempeño de sus funciones en los centros en relación con el desarrollo lingüístico del alumnado (ítem 36; 63%).

5.2.2. Formación para la atención a la diversidad en Audición y Lenguaje

En cuanto a la categoría “formación para la atención a la diversidad en audición y lenguaje”, referida tanto a la formación específica del Maestro en Audición y Lenguaje como a la formación genérica dirigida al conjunto del profesorado implicado, la media general es de 2.72 (*SD*: .81) siendo esta puntuación cercana a la respuesta “de acuerdo”.

Se puede destacar cómo en el conjunto de los ítems relativos a la subcategoría “formación específica del Maestro en Audición y Lenguaje”, son el 4 y el 38 los que especialmente destacan superando el valor promedio (*M*: 3.25 y 3.14; *SD*: .65 y .74, respectivamente). Así, el 88.4% del alumnado afirma que la formación de los profesionales de Audición y Lenguaje debe ser de carácter fundamentalmente didáctico (ítem 4). De igual modo, el 82.7% opina que es necesario que exista una titulación específica de grado para esta figura profesional con perfil más educativo (ítem 38).

Sin embargo, a pesar de esta tendencia positiva, se ha detectado cómo el 68.3% opina que la titulación específica para la formación de este profesional debe tener carácter médico (ítem 40). En coherencia con esta afirmación, se ha observado

que el 52.9% del alumnado señala que el tratamiento de las discapacidades en Audición y Lenguaje debe realizarse desde la especialización clínica (ítem 6).

Respecto a la subcategoría “formación genérica en el conjunto del profesorado”, se puede destacar cómo el 81.1% afirma estar de acuerdo con la idea de que el Maestro de Audición y Lenguaje debe trabajar de manera colaborativa con otros profesionales implicados para dar respuesta a las dificultades comunicativas del alumnado (ítem 22). No obstante, el 51.4% del alumnado afirma que no ha cursado ninguna asignatura específica relacionada con la terapia del lenguaje (ítem 32).

5.2.3. Actuación educativa relacionada con el Lenguaje y la Comunicación

En referencia a esta categoría se ha obtenido un valor promedio de 3.05 (*SD*: .74), siendo el ítem 15, relacionado con la subcategoría “metodología y coordinación de la actuación educativa en Audición y Lenguaje”, el más destacado en su puntuación media (*Dichos profesionales deben mantener una labor asesora con el profesorado y familiares para hacer efectiva su labor*; *M*: 3.67; *SD*: .50). Siguiendo esta afirmación, se ha observado también que el 91.4% del alumnado opina que la forma del trabajo del maestro de audición y lenguaje debe ser colaborativa con el resto del profesorado implicado, siendo ésta una temática inserta en el currículo (ítem 12).

En coherencia con esta tendencia y en cuanto a objetivos y contenidos de la actuación educativa relacionada con el lenguaje y la comunicación se refiere, se ha encontrado que el 93.5% opina que para una adecuada respuesta educativa al alumnado, debe trabajarse la totalidad de los componentes lingüísticos (fonético, semántico, morfosintáctico y pragmático) (ítem 29).

Asimismo, se ha observado cómo el 91.8% del alumnado afirma que el objetivo del trabajo del Maestro de Audición y Lenguaje debe centrarse no sólo en la corrección de las dificultades, sino también en la prevención de su aparición (ítem 26). No obstante, se puede apreciar que el 56% piensa que el objetivo básico del trabajo de dicho profesional es centrarse en el principal componente del lenguaje que es el elemento fonético-fonológico (ítem 28). Se puede destacar cómo, a pesar de ello, el 51% considera que la metodología del maestro de audición y lenguaje debe desarrollarse mediante sesiones individuales en el gabinete (ítem 18).

5.3. Análisis comparativos entre subgrupos

En este sub-apartado se expone un análisis comparativo de los resultados obtenidos en función de determinados subgrupos de sujetos según las siguientes variables: género, grupos de edad y tipo de titulación (véase Tabla 3).

Tabla 3
Resultados comparativos generales.

CATEGORÍAS		GÉNERO		EDAD			TITULACIÓN			
		Hombre	Mujer	<= 21	22-26	27-51	EI	EP	ES	M
CONCEPCIÓN SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN AL	Importancia de la atención a la diversidad en AL	2.81	2.84	2.88	2.74	2.75	2.88	2.79	2.73	2.74
	Perfil profesional en centros	2.67	2.71	2.70	2.75	2.65	2.74	2.77	2.51	2.65
FORMACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN AL	Formación del Maestro AL	2.72	2.73	2.74	2.73	2.76	2.71	2.84	2.76	2.83
	Formación genérica en el conjunto del profesorado	2.67	2.74	2.71	2.65	2.77	2.81	2.50	2.49	2.37
ACTUACIÓN EDUCATIVA RELACIONADA CON EL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Objetivos y contenidos	3.03	3.14	3.09	3.17	3.24	3.11	2.96	3.18	3.49
	Metodología y coordinación	2.87	3.00	2.94	3.03	3.07	2.98	2.93	2.85	3.28

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la relación entre el género y las ideas, se puede destacar cómo las opiniones de las mujeres son más favorables significativamente en referencia a la atención adecuada a la diversidad en Audición y Lenguaje y, en concreto, en los siguientes ítems del cuestionario ($p < .05$, prueba U de Mann-Whitney):

- Ítem 1: *La atención a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y la comunicación son de vital importancia para el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumno (z: -2.340; sig.: .019).*
- Ítem 12: *La forma de trabajo del maestro de apoyo (audición y lenguaje) con el alumnado que presenta problemas de lenguaje debe ser colaborativa con el resto del profesorado al ser una temática inserta en el currículo (z: -2.655; sig.: .008).*
- Ítem 15: *Dichos profesionales deben mantener una labor asesora con el profesorado y familiares para hacer efectiva su labor (z: -2.214; sig.: .027).*
- Ítem 24: *El trabajo con este alumnado exige la colaboración de otros profesionales como psicólogos o pedagogos (z: -2.734; sig.: .006).*

- Ítem 29: *Deben trabajarse la totalidad de componentes lingüísticos (fonético, semántico, morfosintáctico y pragmático) en el alumnado (z: -2.397; sig.: .017).*
- Ítem 33: *En diversas asignaturas hemos abordado el tratamiento didáctico de las dificultades del lenguaje (z: -2.143; sig.: .032).*

Asimismo, si analizamos los resultados obtenidos atendiendo a la edad, apreciamos que el grupo de edades comprendidas hasta los 21 años de edad, destaca en los ítems 4 (*La formación de los profesionales encargados de trabajar esta temática en los colegios debe poseer gran carga didáctica y educativa*), 8 (*El plan de estudios del maestro de apoyo (audición y lenguaje) es adecuado para el tratamiento clínico-terapéutico con estos alumnos*) y 37 (*En la actualidad existe un tratamiento adecuado de estas problemáticas en los centros educativos*) (sig.: .029, .012 y .003, respectivamente; prueba de Kruskal Wallis).

Atendiendo a la variable tipo de titulación, hemos encontrado que existen diferencias significativas entre los alumnos con respecto a las ideas sobre la actuación educativa relacionada con el lenguaje y la comunicación, siendo los estudiantes procedentes del Máster de Educación Especial quienes destacan manifestándose favorablemente según lo expresado en los siguientes ítems ($p < .05$, prueba de Kruskal Wallis):

- Ítem 15: *Dichos profesionales deben mantener una labor asesora con el profesorado y familiares para hacer efectiva su labor (sig.: .011).*
- Ítem 24: *El trabajo con este alumnado exige la colaboración de otros profesionales como psicólogos o pedagogos (sig.: .003).*
- Ítem 26: *El trabajo debe abarcar además de la corrección de las dificultades, la prevención de su aparición desde los cursos inferiores (sig.: .002).*

De igual manera, los alumnos del Máster de Educación Especial expresan de modo significativo su máximo desacuerdo en relación con las siguientes aseveraciones, referidas a la categoría “Formación del Maestro AL” ($p < .05$, prueba de Kruskal Wallis):

- Ítem 18: *La forma de trabajo adecuada de estos profesionales debe ser mediante sesiones individuales en el gabinete (sig.: .030).*
- Ítem 25: *El trabajo debe consistir solamente en la terapia de las problemáticas que afecten gravemente al desarrollo lingüístico del alumno (sig.: .002).*
- Ítem 28: *El principal componente a trabajar debe ser el fonético-fonológico, propiamente logopédico (sig.: .037).*

- Ítem 6: *Lo importante es la especialización clínico-médica para el tratamiento de dichas discapacidades en los colegios (sig.: .010).*
- Ítem 7: *El plan de estudios del logopeda posee suficiente carácter didáctico para el trabajo educativo en el lenguaje (sig.: .000).*

Por último, según los resultados obtenidos, los alumnos que cursan la titulación de Educación Infantil son quienes destacan en los siguientes ítems ($p < .05$, prueba de Kruskal Wallis):

- Ítem 8: *El plan de estudios del maestro de apoyo (audición y lenguaje) es adecuado para el tratamiento clínico-terapéutico con estos alumnos (sig.: .004).*
- Ítem 21: *En la carrera que he cursado, he tenido oportunidad de conocer la manera de abordar dichas problemáticas lingüísticas en el alumnado (sig.: .030).*
- Ítem 32: *He cursado alguna asignatura específica relacionada con la terapia del lenguaje (sig.: .001).*
- Ítem 33: *En diversas asignaturas hemos abordado el tratamiento didáctico de las dificultades del lenguaje (sig.: .000).*
- Ítem 37: *En la actualidad, consideramos que existe un tratamiento adecuado de estas problemáticas en los centros educativos (sig.: .011).*

6. Discusión y conclusiones

Existe, en términos generales, una valoración positiva por parte del alumnado universitario, futuros profesionales de la educación, acerca de la necesaria atención a la diversidad en el ámbito de la audición y el lenguaje, desde una perspectiva inserta en el currículo de carácter pedagógico y didáctico (maestro Audición y Lenguaje), en la línea de lo expuesto por Acosta Rodríguez y Moreno Santana (2007), superando así el perfil clínico tradicional y siendo partícipes de la necesaria formación de los futuros profesionales de la educación.

En este sentido, se considera que la función de los actuales especialistas en audición y lenguaje debe acudir a un perfil profesional asesor y colaborativo con el conjunto de tutores y familiares, distinguiéndose así del perfil terapéutico de los anteriores logopedas.

De igual forma, la práctica totalidad de los encuestados reseñan como ámbito de trabajo de estos profesionales (maestros AL), el conjunto de los componentes lingüísticos con carácter preventivo y no sólo corrector, idea que refuerza el perfil docente de estos especialistas y la necesaria inserción curricular de los contenidos trabajados (Acosta Rodríguez, 2005; Leal Hernández y Moreno Santana, 2005).

Esta forma de llevar a cabo la actuación que comentamos posibilitará, en la línea de lo planteado por McCauley y Fey (2006), que a través de la mediación educativa se proporcionen los apoyos necesarios para que el niño utilice el lenguaje de manera global favoreciendo el uso de estrategias para conseguir otros aprendizajes dentro del aula.

Dicha conclusión favorable hacia la necesaria atención a la diversidad y su tratamiento curricular colaborativo, coincide con los resultados obtenidos en estudios como los de Chiner Sanz (2011), Colmenero Ruiz, Pantoja Vallejo y Pegalajar Palomino (2015) o Sánchez Palomino (2009), si bien en dichas investigaciones se hacía referencia al conjunto de necesidades educativas especiales en general.

Si ahondamos en la faceta formativa de estos profesionales, los estudiantes universitarios participantes en este estudio reconocen la escasa formación clínico-terapéutica que adquieren los maestros AL, promoviéndose en este sentido un espacio propio de intervención logopédica para los profesionales del ámbito sanitario.

Este hecho no hace sino corroborar el solapamiento profesional y la confusión conceptual que se sigue llevando a cabo en la actualidad en la comunidad educativa, existiendo varios encuestados que asignan actuaciones típicas del logopeda a los maestros AL (sesión en gabinete, predominio del componente fonético, etc.).

Por otra parte se demanda una formación básica en esta temática en el conjunto de las titulaciones universitarias que puedan desembocar en la carrera docente, admitiendo la general ausencia de su tratamiento a lo largo del plan de estudios.

Esta percepción de los estudiantes acerca de la debilidad formativa de los docentes para atender la diversidad de manera adecuada coincide con lo planteado por Sánchez Palomino (2009) cuando analiza las ideas de los estudiantes universitarios hacia la integración del alumnado con discapacidad, o las conclusiones planteadas por Luque de la Rosa y Gutiérrez Cáceres (2014) al encontrar en el alumnado de la universidad de Bolonia (Italia) la percepción de graves carencias formativas en los docentes para atender a la diversidad en el entorno universitario.

Con relación a los sub-grupos que aparecen en esta investigación, apreciamos que las mujeres son claramente más favorables a esa atención educativa desde la perspectiva asesora y colaborativa, demandando igualmente la atención a la totalidad de componentes lingüísticos y el tratamiento didáctico de las dificultades de aprendizaje relacionadas con la audición y el lenguaje.

En cuanto a la edad, los alumnos más jóvenes reconocen la existencia de una adecuada atención educativa en los centros a cargo de estos profesionales, maestros AL, así como una formación favorable en la mención del grado de maestro para su desempeño. Mientras que los de mayor edad siguen siendo partidarios de ahondar en una formación de posgrado con carácter educativo que predisponga para la función inicialmente logopédica que se lleva a cabo en realidad de los centros.

Si analizamos los datos obtenidos en las diversas titulaciones, apreciamos que los alumnos del máster de educación especial son los que manifiestan mayor sensibilidad hacia esta temática, apostando por la vertiente colaborativa de este rol, la multiplicidad de componentes atender y el carácter no sólo corrector sino preventivo. De igual forma, dicho colectivo de estudiantes manifiestan con mayor uniformidad e intensidad la conveniencia de una intervención educativa continuada, no terapéutica esporádica, así como la formación especializada didáctica para la actuación en el contexto escolar (aspecto que se echa en falta en la formación inicial de los docentes) y no clínico médica (como recibe el graduado en logopedia). También destacan en la necesidad de que la actuación de los profesionales que intervienen en los centros (incluidos los logopedas) tenga cierto carácter didáctico, considerando que no siempre es la acertada.

En cuanto a las titulaciones de grados, en educación social y educación primaria se aprecia la falta de asignaturas específicas relacionada con esta temática, no existiendo una actitud definida acerca de la diversidad de roles profesionales que pueden mostrar esta figura en los centros (lo cual no quiere decir que desdeñen la necesidad de su intervención en los mismos).

En este sentido el alumnado de educación primaria destaca negativamente en cuanto a la concienciación de la necesaria labor asesora colaborativa con el profesorado y familiares que redunde en la labor preventiva y no sólo terapéutica-correctiva de estos profesionales, en la línea de lo propuesto por Brinton, Fujiki y Powell (1997) o Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009), con relación a la necesaria coordinación y complementariedad entre las actividades llevadas a cabo en las aulas y las que los niños desarrollan en las casas.

Sin embargo, en el grado de educación infantil el alumnado comenta la existencia de alguna asignatura específica en la carrera acerca de las problemáticas en el lenguaje y su tratamiento didáctico, considerando de gran importancia una formación didáctica a lo largo de la carrera docente y su actuación colaborativa con los tutores.

Es así que, tras los análisis realizados y atendiendo a los resultados descriptivos generales, podemos concluir que conforme se recibe mayor información/formación especializada en la temática que nos incumbe, se refuerza la concienciación acerca de la necesaria especialización didáctica de estos profesionales y su intervención colaborativa en los centros de cara a promover el aprendizaje del alumnado ante las problemáticas curriculares relacionadas con la audición y el lenguaje.

Con respecto al análisis según categorías podemos concluir que prevalece la puntuación positiva en la necesaria *“actuación educativa relacionada con el lenguaje y la comunicación”* entre el conjunto de las planteadas, ya que hemos detectado que existe una percepción muy favorable por parte de los estudiantes acerca de que estos alumnos tengan una atención adecuada en los centros.

Por el contrario, la categoría que se muestra más débil es la que abarca el conjunto de los ítems relacionados con la formación didáctica del docente en esta problemática (tanto del maestro de audición y lenguaje como del conjunto del profesorado).

Tras todo lo comentado, podemos afirmar que el colectivo de estudiantes universitarios del ámbito educativo que ha sido objeto de nuestro estudio reconoce la necesidad de intervenir en los centros en las problemáticas relacionadas con la audición y el lenguaje, si bien adolecen de una formación básica al respecto así como de una concepción clara y definida acerca de la diversidad de roles profesionales que pueden llevarse a cabo y las implicaciones didácticas y curriculares que conllevan, aspecto éste que se perfila conforme se ahonda en una formación inicial relacionada con dicha temática.

Referencias bibliográficas

- Acosta Rodríguez, V.M. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Acosta Rodríguez, V.M. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: STM Editores.
- Acosta Rodríguez, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161. doi: 10.1016/S0214-4603(05)75833-2
- Acosta Rodríguez, V.M. (2006). Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(1), 36-53. doi: 10.1016/S0214-4603(06)70095-X
- Acosta Rodríguez, V.M. y Moreno Santana, A. M. (2003). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordón*, 55(1), 51-60.
- Acosta Rodríguez, V. M. y Moreno Santana, A. M. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Tenerife: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa - Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia

Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

- Aimaretti, S.A. (2015). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 131-142.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Al Khatib, J. M. (2007). The Impact of Training on General Education Teachers' Knowledge and Acceptance of Inclusion of Students with Learning Disabilities in Jordan. *Insights on Learning Disabilities*, 4(1), 13-21.
- Brinton, B., Fujiki, M. y Powell, J. (1997). The ability of children with language impairment to manipulate topic in a structured task. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 3-11.
- Carrión Martínez, J.J. y Luque de la Rosa, A. (2013). Methodology and resources of the itinerant speech and hearing teacher. *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 2(11), 501-526.
- Carrión Martínez, J.J., Luque de la Rosa, A. y Fernández Sierra, J. (2013). La intervención en audición y lenguaje en los equipos de orientación educativa de Almería (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 42-61.
- Casino García, A. M^a. (2005). *La formación inicial de los profesionales que, en el ámbito escolar, atienden NEE relacionadas con el lenguaje en determinados países europeos: Bélgica, España, Italia y Portugal*. Tesis Doctoral, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia.
- Castejón Fernández, L.A. y España Ganzaráin, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 55-66. doi: 10.1016/S0214-4603(04)75781-2
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Colmenero Ruiz, M^a. J., Pantoja Vallejo, A. y Pegalajar Palomino, M^a. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.

- Dellinger, A. y Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332. doi: 10.1177/1558689807306147
- Echeita Sarrionandía, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escudero Muñoz, J.M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 200-210.
- Fernández Sarmiento, C. y Acosta Rodríguez, V. (2007). Un estudio cualitativo sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 126-139. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70082-7
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forbes, J. (2008). Knowledge transformations: examining the knowledge needed in teacher and speech and language therapist co-work. *Educational Review*, 60(2), 141-154.
- Fourie, R.J. (2011). A qualitative exploration of therapeutic relationship from the perspective of six children receiving speech-language therapy. *Topics in Language Disorders*, 31, 310-324. doi:10.1097/TLD.0b013e3182353f00
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gliem, J. y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. In 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education. Columbus: OH.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hemmeter, M. y Grisham-Brown, J. (1997). Developing children's language skills in inclusive early childhood classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 25, 6-13.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K.Denzin y S.Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- IALP (2010). Guidelines for initial education in speech-language pathology. *Folia Phoniátrica et Logopaédica*, 62(5), 210- 216.
- Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (1982). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. y Nye, C. (2000). The relationship between the natural history and prevalence of primary speech and language

- delays: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 165-188.
- Leal Hernández, E. y Moreno Santana, A.M. (2005). Estudio de las prácticas educativas con niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 25(4), 174-189.
- Lindsay, G. (2003). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. En V.M. Acosta Rodríguez y A.M. Moreno Santana (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (pp.93-104). Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 91-101.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Luque de la Rosa, A. (2008). El Modelo de Intervención Itinerante en el Maestro de Audición y Lenguaje. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-8.
- Luque de la Rosa, A. (2012). *Análisis educativo de la actuación de los maestros y maestras de audición y lenguaje itinerantes en Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Luque de la Rosa, A. y Carrión Martínez, J.J. (2013). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante. *European Journal of Education and Psychology*, 1(6), 55-68.
- Luque de la Rosa, A. y Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
- Martínez Tornay, A. (2014). *La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad. Propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y excelencia*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- McCauley, R. y Fey, M. (2006). *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Paul. H. Brookes P.
- Meijer, C., Soriano, V. y Watkins, A. (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Middelfart, Dinamarca: Agence Européene pour le Développement de l' Education des Persones ayant des Besoins Particuliers-Eurdice - DG Education et Culture de la Comisión Européenne.

- Mendoza Lara, E. (2012). La investigación actual en el trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 75-86.
- Monereo Font, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 281-292.
- Monfort, I., Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (2014). Investigación y práctica profesional en logopedia. *Revista de Neurología*, 58, 111-115.
- Monroy, F., Hernández Pina, F. y Martínez Clares, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90 - 105.
- Mroz, M. (2006). Teaching in the Foundation Stage—how current systems support teachers' knowledge and understanding of children's speech and language. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 45-61.
- Moya Maya, A. (2002). El profesor de apoyo a la integración: un perfil a redefinir mediante la colaboración. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12, 109-118.
- Padilla García, J.L., González Gómez, A. y Pérez Meléndez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A.J. Rojas Tejada, J.S. Fernández Prados y C. Pérez Meléndez (Eds.), *Investigar mediante encuestas* (pp.115-140). Madrid: Síntesis.
- Peña Casanova, J. (Ed.). (2013). *Manual de logopedia*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- Peñalba Acitores, A., García Atarés, N., Jimeno Bulnes, N. y Santiago Pardo, R. B. (2014). Desarrollo de competencias del docente universitario a través del programa intensivo internacional de logopedia. *Aula de Encuentro*, 16(1), 35-52.
- Prelock, P. (2000). An Intervention Focus for Inclusionary Practice. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31, 296-298.
- Roddam, H. y Skeat, J. (2010). *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy: international examples*. Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 21(2), 147-163.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (2005). *Atención Educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.

- Sánchez Casado, J.I. (2003). Audición y Lenguaje: Aproximación a las nuevas necesidades formativas del siglo XXI. En M^a. R. García Molina (Coord.), *Actas del XVI Congreso Nacional de la FEPAL, El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio* (pp.47-85). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Saravia Gallardo, M. A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Octaedro.
- Schelstraete, M.A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant: interventions et indications cliniques*. Issy-les-Moulinaux (Francia): Elsevier-Masson.
- Starling, J., Munro, N., Togher, L. y Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers In Instructional Language Modification Techniques To Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 474-495.
- Turnbull, A., Turnbull, H. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-175.
- Washington, K.N, Thomas-Stonell, N., Mc. Leod, S. y Warr-Leeper, G. (2012). Parent's perspective on the professional-child relationship and children's functional communication following speech-language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36, 220-321.