Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Programa de Doctorado "Formación del Profesorado"

Departamento de Didácticas Especiales

TESIS DOCTORAL

La respuesta educativa a las dificultades de lenguaje: estudio cualitativo de la realidad en Gran Canaria.

El Director

D. Víctor Manuel Acosta Rodríguez

La Doctoranda

Doña Celia Fernández Sarmiento

Las Palmas de Gran Canaria a 5 de octubre de 2006

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

A todas las personas que trabajan y disfrutan con pasión el lenguaje

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a aquellas personas que han contribuido, de diferente forma, a la realización de este estudio:

He tenido la gran suerte de contar, como director, con el Dr. Víctor Acosta Rodríguez, quien ha hecho posible que este trabajo se haya configurado mediante el debate y la confrontación de opiniones. Quiero agradecerle, especialmente, su habilidad profesional para enseñarme a adquirir, casi sin darme cuenta, la flexibilidad necesaria en mis planteamientos iniciales. También su capacidad de escucha y tolerancia a lo largo de todo el proceso. El Dr. Acosta transmite su pasión por el trabajo sobre el lenguaje con rigor lo que ha convertido la trayectoria de esta tesis en un auténtico proceso de aprendizaje de lo que supone la investigación universitaria.

Por otro lado, este proyecto me ha dado la oportunidad de conocer a excelentes profesionales y compañeros, de distintas universidades, que me iniciaron en el manejo del software ATLAS/TI. A ellos les agradezco el tiempo que destinaron a aclararme las dudas que me surgieron durante su aplicación y, sobre todo, la amabilidad y generosidad que siempre me mostraron.

Por supuesto, a los coordinadores provinciales de los EOEP y Servicio de Apoyo Logopédico Itinerante de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por su actitud colaborativa desde el comienzo de esta actividad.

De forma muy especial, a todo los profesores y orientadores que han participado en este estudio. En particular, a los maestros de Audición y Lenguaje quienes me concedieron una oportunidad de aprendizaje extraordinaria. Hoy valoro y respeto mucho más su trabajo.

A los padres participantes que convirtieron las sesiones de trabajo en una experiencia creativa que llenó de sentido lo que pretendíamos en un comienzo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Asimismo, agradezco la colaboración del Departamento de Educación por facilitarme medios y recursos para el desarrollo del proyecto y la del Departamento de Didácticas Especiales por su extraordinaria gestión y apoyo.

En particular, quiero resaltar la contribución de Yazmina Déniz, persona entusiasta y resolutiva. Tengo muy presente, también, la ayuda de algunas alumnas de la especialidad de Educación Especial que en algún momento me sacaron de apuros.

De la misma forma, agradezco a mis compañeros y amigos de la ULPGC la receptividad manifestada durante la elaboración de este estudio. Algunos, han revisado borradores en distintos momentos y aportaron sugerencias que permitieron mejorarlos; otros, han tenido la delicadeza de ayudarme a salir, con paciencia, de los escollos propios de este tipo de trabajos; varios me han escuchado, en diversas ocasiones, sin prisas; hay quienes me han resuelto problemas bibliográficos con la rapidez que se desea en estos casos e, incluso, quienes se han detenido a contribuir, con esmero, en el engorroso trabajo informático. Todos me han hecho aportaciones relevantes, personales y profesionales, que quedan recogidas en este proyecto. Sus ánimos y sugerencias han sido imprescindibles hasta el final. Estoy convencida de que la complicidad que nos une lleva implícita que se reconozcan en estas líneas. Gracias a todos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ÍNDICE

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN **19**

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **31**

1.1. Concepto de lenguaje 31

1.2. ¿Qué entendemos por dificultades de lenguaje? 44
1.3. Los modelos de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje 51
1.3.1. Los modelos basados en la segregación 51
1.3.1.1. Características de la escuela segregadora 51
1.3.1.2. Respuesta a las dificultades de lenguaje en la escuela segregadora 53
1.3.1.2.1. La evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje en la escuela segregadora 54
1.3.2. Los modelos basados en la integración 56
1.3.2.1. Algunos factores propiciadores del cambio 56
1.3.2.2. Características de la escuela integradora 57
1.3.2.3. El apoyo desde los modelos integradores 60
1.3.2.4.1. La evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje en la escuela integradora 67
1.3.2.4.2. El modelo de apoyo logopédico itinerante en la Comunidad Autónoma Canaria 72
1.3.3. Los modelos basados en la inclusión 84
1.3.3.1. Algunos acontecimientos que promueven la inclusión 84
1.3.3.2. La diversidad como punto de partida 89
1.3.3.3. La diversidad aplicada a la escuela 93
1.3.3.4. Principios psicoeducativos que avalan la educación inclusiva 94
1.3.3.5. El apoyo desde los modelos inclusivos 98
1.3.3.6. Respuesta a las dificultades de lenguaje en la escuela inclusiva 107

1.4. Algunas reflexiones finales en torno a los modelos 122

2. OBJETIVOS **129**

3. METODOLOGÍA **133**

3.1. Diseño y fases del estudio 134
3.2. Población y muestra 137
3.3. Procedimientos de recogida de información 144
3.3.1. Las entrevistas 146
3.3.1.1. Desarrollo de las entrevistas 147
3.3.2. Los grupos de discusión 148

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

3.3.2.1. Desarrollo de los grupos de discusión 149
3.4. Procedimientos de análisis de la información 152
3.4.1. Sistemas de categorías 152
3.4.2. ATLAS/TI 168
3.4.3. Triangulación 169

4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS 173

4.1. Análisis de las entrevistas: matriz descriptiva, discurso narrativo, matriz inferencial y red conceptual 173
4.2. Análisis de los grupos de discusión: matriz descriptiva, discurso narrativo, matriz inferencial y red conceptual 251
4.3. Resultados globales 343
4.3.1. Acerca de la concepción teórica del lenguaje y sus dificultades 343
4.3.2. El dilema sobre los candidatos para iniciar el proceso de intervención logopédica: cuestión de criterios 351
4.3.3. El modelo de apoyo a las dificultades de lenguaje 361

5. CONCLUSIONES 381

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 397

ANEXOS 413

ANEXO I. Diario de Campo 417
ANEXO II. Guiones de las entrevistas 433
ANEXO III. Guiones de los grupos de discusión 443
ANEXO IV. Transcripciones y codificaciones de las entrevistas (un ejemplo) ... 451
ANEXO V. Transcripciones y codificaciones de los grupos de discusión (un ejemplo) 493
ANEXO VI. Opiniones de los informantes por categorías en las entrevistas (un ejemplo ilustrado en papel y en CD todas las opiniones por categorías) 567
ANEXO VII. Opiniones de los informantes por categorías en los grupos de discusión (un ejemplo ilustrado en papel y en CD todas las opiniones por categorías) 603
ANEXO VIII. Categorías registradas en cada entrevista (un ejemplo ilustrado en papel y en CD en todas las entrevistas) 643
ANEXO IX. Categorías registradas en cada grupo de discusión (un ejemplo ilustrado en papel y en CD en todos los grupos de discusión) 673
ANEXO X. Permiso a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa para el inicio y desarrollo del estudio de campo 733
ANEXO XI. Presentación del proyecto a los centros educativos 737
ANEXO XII. Solicitud de colaboración a los padres 741

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ÍNDICE DE FIGURAS Y CUADROS

Cuadro 1.1. Conceptos médicos-conceptos psicoeducativos de Garrido (2002) 91
Cuadro 1.2. Cambio de orientación: la sociedad como sujeto de la educación según Garrido (2001) 92
Figura 3.1. Componentes del análisis de datos: modelo interactivo de Miles y Huberman (1994) 137
Figura 3.2. Procedimiento mixto inductivo-deductivo para la configuración de los sistemas de categorías 153
Figura 4.1. Red conceptual de categorías correspondientes a las entrevistas 250
Figura 4.2. Red conceptual de categorías correspondientes a los grupos de discusión 342

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Pruebas de evaluación de mayor difusión 71
Tabla 1.2. Características del apoyo desde una perspectiva inclusiva según Staimback, Staimback y Jackson (1999) 102
Tabla 1.3. Conceptos que garantizan la colaboración entre educadores según Graden y Bauer (1999) 103
Tabla 3.1. Fases, objetivos y estrategias metodológicas del estudio 136
Tabla 3.2. Relación de las zonas a las que pertenece el profesorado de los centros aceptantes 143
Tabla 3.3. Configuración de la muestra aceptante 144
Tabla 3.4. Distribución de las técnicas atendiendo a la muestra 146
Tabla 3.5. Características principales del desarrollo de las entrevistas 148
Tabla 3.6. Características principales del desarrollo de los grupos de discusión 151
Tabla 3.7. Sistema de categorización de las entrevistas semiestructuradas 154
Tabla 3.8. Sistema de categorización de los grupos de discusión 161
Tabla 3.9. Categorías comunes a las dos técnicas: entrevistas y grupos de discusión 170
Tabla 4.1 Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas 174
Tabla 4.2. Matriz inferencial de las entrevistas semiestructuradas 246
Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión 252
Tabla 4.4. Matriz inferencial de los grupos de discusión 339

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

INTRODUCCIÓN

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

INTRODUCCIÓN

El estudio del lenguaje ha captado la atención de numerosos investigadores[1] a lo largo de la historia. Quizá la razón la encontremos en las múltiples funciones que el lenguaje desempeña en la vida de los seres humanos y de ahí su amplitud como campo de estudio. Sin duda, hablar de lenguaje nos conduce inmediatamente a pensar en éste como instrumento para la *comunicación*; por lo que, tal vez, sea ésta su función más reconocida. El lenguaje permite a los sujetos desenvolverse de manera eficaz en diferentes contextos en los que establecen relaciones con otras personas, expresan ideas y comparten situaciones, acciones fundamentales para alcanzar un desarrollo social adecuado.

Pero también el lenguaje se utiliza como herramienta de reflexión que permite a las personas interpretar la realidad, pensar sobre las propias acciones y las de los demás, planificar sus vidas, interpretar sus sentimientos y emociones. Por todo ello, su contribución al desarrollo personal es indiscutible.

De la misma forma, se considera que el lenguaje es el instrumento cognitivo que permite a las personas acceder a la cultura y a la educación. Es decir, a través del lenguaje los sujetos tienen acceso a los distintos tipos de conocimiento y aprendizajes. El lenguaje, como medio para aprender, cobra especial importancia en el contexto educativo donde se convierte en recurso imprescindible para la educación de los niños. En este contexto es utilizado, tanto como medio de socialización, como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, nos parece que profundizar en un estudio sobre el lenguaje es importante sobre todo si lo consideramos desde una perspectiva integral que nos hace pensar en el lenguaje y comprenderlo como medio que aspira a contribuir al desarrollo global de las personas.

[1] Para que la lectura de este trabajo resulte más cómoda se ha utilizado únicamente el género masculino en aquellos términos que admiten ambos géneros. La Real Academia Española acepta la posibilidad de referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino sin que ello implique intención discriminatoria sino la aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Si partimos de la relevancia que tiene el lenguaje en los individuos para desarrollarse y desenvolverse de manera eficaz en los distintos ámbitos de su vida, cabe preguntarse qué sucede con las personas que no son tan hábiles para la comunicación, que carecen de iniciativa para actuar ante determinadas situaciones sociales o que se encuentran con dificultades para superar o adaptarse a los distintos niveles de exigencia que requieren los procesos de comprensión y expresión del lenguaje ante distintas situaciones de aprendizaje.

De aquí la pertinencia e interés de realizar un estudio sobre las dificultades de lenguaje enmarcado en los contextos en los que los individuos interactúan, se desarrollan socialmente y aprenden.

Ahondar en las dificultades de lenguaje en la escuela se convierte en un centro de interés ineludible desde el momento en que constatamos que en las aulas la mayor parte de los contenidos se transmiten a través del lenguaje oral. También si reparamos en que, con frecuencia, los problemas relacionados con el lenguaje suelen tener implicaciones en el rendimiento académico. En esta medida, es lógico pensar que el dominio del lenguaje se convierte en un requisito importante para que los alumnos accedan al currículo.

Nos parece que es, precisamente, en el contexto educativo, a lo largo del proceso de aprendizaje y uso del lenguaje, donde aparecen las dificultades. Esto obedece, en parte, a la enorme heterogeneidad en las formas en que los niños adquieren y desarrollan el lenguaje. Durante este proceso confluyen diversos factores que interactúan constantemente (las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje del lenguaje, los distintos estilos de interacción con las personas del entorno, el desequilibrio de los niveles de exigencia entre los estilos de lenguaje requeridos para la comunicación en los hogares y en las escuelas...). Muchas veces estas dificultades se hacen evidentes en las aulas donde el alumnado se encuentra con problemas para acceder a los distintos estilos de comunicación e interacción que allí se establecen, bien en relación con el profesorado, o, incluso, con los propios compañeros.

De esta manera, los alumnos se enfrentan en la escuela a diversas situaciones en las que les cuesta desenvolverse de manera eficaz a través del lenguaje. Unas veces estas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

situaciones están más relacionadas con problemas de los niños para activar su lenguaje (niños que son comunicadores pasivos, que tienen dificultades para comprender la información, que presentan retrasos o desórdenes en su lenguaje); otras veces se relacionan con problemas más complicados de tipo orgánico, lesiones cerebrales o síndromes complejos como la parálisis cerebral, el autismo, etc.

La escuela, precisamente, no se ha caracterizado por enfatizar el uso social y comunicativo del lenguaje en las aulas, por el contrario, ha concedido mayor importancia a la enseñanza de los aspectos más formales. Quizás, se deba a que el dominio de la lengua ha formado siempre parte de los contenidos curriculares obligatorios de todas las etapas educativas no universitarias. En cambio, las iniciativas llevadas a cabo por los profesionales para enseñar a los alumnos habilidades para comunicarse mejor, generalmente, se han introducido en las aulas de manera aislada, con un carácter lúdico y, por lo general, sin que se les otorgue importancia para que se les consideren en la evaluación. Es decir, son prácticas que surgen al margen del currículo.

La responsabilidad de la escuela, en este sentido, se agranda en cuanto que debe asumir, entre otras funciones, la de enseñar a todos los niños a aprender "mejor" el lenguaje, esto es, de forma más equilibrada. Desde nuestro punto de vista, esto supone tener una visión más global del mismo, que tenga en cuenta no sólo sus aspectos formales sino, al mismo tiempo, los aspectos relacionados con las habilidades necesarias para la comunicación interpersonal y como recurso para aprender.

No podemos decir que el sistema educativo vigente permanezca al margen de estas situaciones problemáticas, de hecho contempla la atención educativa para los alumnos que manifiestan problemas relacionados con el lenguaje. Sin embargo, las soluciones que propone no alcanzan a la totalidad de los alumnos que las presentan. Esto es una evidencia que puede comprobarse desde que nos introducimos en los centros. La respuesta se organiza en torno a un modelo de trabajo que pone el acento en la respuesta individualizada o en pequeños grupos de alumnos (modelo *pull-out*) y, por regla general, la responsabilidad de ésta recae, exclusivamente, sobre los profesionales especializados. Esto libera de responsabilidades, para actuar y tomar decisiones, al resto de los profesionales y a las familias.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Estas formas de actuar y de entender la naturaleza de los problemas del lenguaje se distancian demasiado, a nuestro juicio, de las concepciones más actuales acerca de los apoyos en la escuela y de los planteamientos funcionales y comunicativos en los que se inspira la enseñanza del lenguaje. Desde éstos se pretende obtener mejoras en la comunicación de *todos* los alumnos y, en particular, de aquellos que presentan dificultades. Por lo tanto, entendemos que la escuela necesita replantearse la forma en que están siendo atendidas las necesidades educativas relacionadas con la comunicación.

En torno a este planteamiento nos surgen varias preguntas que configuran, a su vez, las cuestiones que centran nuestra atención *inicial* en esta investigación: ¿Qué hace el sistema educativo para, por un lado, enseñar-activar el lenguaje y, por otro, solventar las dificultades de lenguaje de los niños? ¿Cuál es la respuesta educativa que están recibiendo los alumnos que presentan necesidades relacionadas con el lenguaje en la escuela? ¿Quiénes son los responsables de organizar esta respuesta y de ponerla en práctica? ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los profesionales? ¿Cuál es la participación de la familia en la respuesta educativa? ¿Existe coherencia entre los discursos políticos y las prácticas reales en los centros? ¿Se considera el apoyo logopédico como un recurso para toda la comunidad educativa o sólo para los alumnos que presentan problemas? ¿Qué tipo de apoyo reciben los niños con problemas de lenguaje en relación a los aprendizajes académicos? (p.e., los problemas relacionados con la lectoescritura, con la comprensión de textos escritos o con la comprensión de la información que se transmite de forma oral en las aulas...).

En nuestra Comunidad Autónoma, desde siempre, los profesionales de la educación se han mostrado preocupados por el tema de las dificultades de lenguaje y sus posibles soluciones (Fernández, 2002). Este interés se puede constatar en diversos trabajos que abordan temáticas diferentes tales como: dificultades en el habla infantil, retrasos del lenguaje, problemas de morfosintáxis, lenguaje y deficiencia mental, afasia, dificultades en la lectoescritura, deficiencia auditiva, entre otras (Acosta, *et al.* 1995; Ramos, 1996; Acosta, León y Ramos, 1998; Fernández, 1998, 1999, 2002; Santana, 1998).

Sin embargo, se trata de investigaciones distintas a la que vamos a plantear en esta ocasión puesto que éstas, por lo general, se centran en los sujetos y en su déficit. Si bien

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

hemos de reconocer que, en los últimos años, comienzan a surgir aportaciones que ponen el acento sobre la importancia de las variables contextuales en relación con la educación del lenguaje, no existen estudios que aborden, en Gran Canaria, la problemática de la respuesta a las dificultades de lenguaje desde otro planteamiento, no tan centrado en los sujetos y los déficits sino, desde una perspectiva que apunta hacia una respuesta más global y contextualizada.

En coherencia con estos argumentos el objeto central de estudio en este trabajo, lo concretamos de la manera siguiente:

Analizar, en Gran Canaria, la respuesta educativa ante las dificultades de lenguaje en la etapas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, con el fin de, por un lado, acercarnos a una descripción de cuál es la situación actual de esta respuesta y, por otro, hacer propuestas de mejora. Con ello, pretendemos acercarnos a planteamientos más educativos que contemplen una mayor sensibilización por parte de las familias y de los propios profesionales de los centros educativos en la puesta en práctica de una respuesta educativa que parte de un conocimiento real.

Nos centramos en estas etapas educativas porque la escuela se convierte, durante este período, en el lugar en el que se evidencian los problemas que hasta ahora, probablemente, no se habían manifestado (Mayor, 1994). En concreto nos vamos a referir a alumnos con dificultades de lenguaje sin otros problemas asociados de tipo cognitivo, auditivo o motor.

El inicio a la escolaridad supone para los niños enfrentarse a un contexto que exige unos usos del lenguaje más elaborados y específicos que los que requieren sus contextos de procedencia (el hogar, las familias). Además, es en estas edades donde se considera que tienen una mayor eficacia las intervenciones educativas dirigidas a solucionar las dificultades de lenguaje que los alumnos puedan presentar. Es el momento, en el que cobra sentido activar el bagaje lingüístico que los niños incorporan a la escuela para, desde él, potenciar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En definitiva, queremos indagar acerca de cuál es la visión en las formas de abordar los problemas del lenguaje en el marco educativo. Para ello se parte de las opiniones de los propios actores implicados, actualmente, en la respuesta educativa y de otros que deberían estarlo desde concepciones más participativas.

La oportunidad de profundizar en estas cuestiones también se deriva de las reflexiones obtenidas del conocimiento del contexto educativo, de las opiniones expresadas por el profesorado de las distintas etapas educativas y de nuestra propia experiencia profesional.

Otras razones que justifican la necesidad e importancia de un estudio de estas características giran en torno a nuestra preocupación e implicación constante en la atención a la diversidad en general y, de forma particular, en la respuesta educativa a las dificultades derivadas del lenguaje tal y como puede constatarse desde la propia formación académica, experiencia profesional y trayectoria docente. Esta preocupación nos ha permitido establecer y mantener un contacto estrecho con los profesionales involucrados en esta respuesta, a lo largo de los años, en la provincia de Las Palmas. Todo ello hace que asumamos el compromiso de contribuir a esclarecer algunas de las fortalezas y debilidades con las que estos profesionales se encuentran en sus prácticas diarias.

Estimamos que los hallazgos que alcancemos a través de esta investigación van a tener repercusiones importantes sobre el conocimiento de las políticas y las prácticas educativas que se llevan a cabo para la mejora del lenguaje de todos los alumnos y, en consecuencia, sobre su desarrollo personal, escolar y social. En definitiva, sobre la calidad de vida de los escolares.

La presentación de este estudio ha quedado estructurada en cinco capítulos.

En el primero de ellos nos adentramos en la tarea, ineludible, de construir un soporte teórico capaz de orientar y de contribuir a la puesta en práctica de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje en la escuela. A partir de la revisión de la literatura relativa al campo, así como de la normativa al respecto en el contexto de la Comunidad Autónoma Canaria, hemos elaborado una fundamentación teórica que comprende cuatro apartados. En el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

primero, realizamos un acercamiento al concepto de lenguaje. Entendemos que esta aproximación es necesaria para comprender desde dónde deben emerger las prácticas profesionales. En el segundo apartado, clarificamos qué se entiende por dificultades de lenguaje desde diferentes perspectivas y profundizamos en las visiones educativas. En el tercero, mostramos un recorrido de las concepciones teóricas en las que se han inspirado los modelos de intervención relativos a la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje hasta el momento actual. Por último, en el cuarto, aportamos unas breves reflexiones personales acerca de la evolución de los modelos y reflejamos nuestra posición al respecto.

En el capítulo segundo, concretamos los objetivos que nos trazamos en este estudio.

En el capítulo tercero, reflejamos todo el proceso de toma decisiones desde el momento en que diseñamos el estudio hasta obtener sus resultados. En concreto, nos referimos a los aspectos de tipo metodológico: pasos relativos al diseño, fases del estudio y procedimientos que vamos a emplear para la recogida y posterior análisis de la información.

En el cuarto recogemos los resultados que hemos obtenido a través los procedimientos seleccionados para esta investigación. En primer lugar, los presentamos de forma parcial, según las técnicas empleadas y, en segundo lugar, de forma global, es decir, integrados en temas.

El capítulo quinto lo dedicamos a las conclusiones. En él ponemos en relación los objetivos planteados con los resultados obtenidos y describimos algunas limitaciones del estudio o dificultades encontradas para la trayectoria que requiere una investigación académicamente pura. Finalizamos el capítulo con las propuestas de mejora que se derivan de esta investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo nos detendremos en dos conceptos básicos para nuestra investigación, nos referimos a los conceptos de lenguaje y de dificultades de lenguaje. Detenernos en ellos nos facilitará una mejor comprensión del significado que ha ido adquiriendo la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje a lo largo de la historia. Para ello dedicaremos, además, un apartado que nos proporcionará una visión global acerca de los diferentes modelos en los que se ha basado la organización de esta respuesta. Desde cada uno de ellos, resaltaremos los aspectos más relevantes así como los cambios más significativos en relación con la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. El capítulo finaliza con unas breves reflexiones que, a modo de síntesis, exponemos en el último apartado.

1.1 CONCEPTO DE LENGUAJE

Todos sabemos que la comunicación es la actividad básica de los seres humanos y que el lenguaje es la herramienta principal para que ésta tenga lugar. Gracias al lenguaje las personas tienen acceso a la vida social y a los aprendizajes. Si nos centramos en el contexto educativo la relevancia del lenguaje, como instrumento básico para el desarrollo cognitivo y social de los niños así como para poder acceder a las exigencias curriculares, es algo indiscutible. Para Fijalkow (1988:87), "está claro que la lengua hablada es el medio de comunicación principal, el más empleado y el más específicamente humano". Sin embargo, es obvio que el lenguaje no se reduce a hablar o entender el habla de otros.

Creemos que aclarar qué entendemos por lenguaje nos ayudará a comprender mejor el concepto de dificultad del lenguaje que abordaremos en el siguiente apartado. Además, como sugiere Del Río (2003), contribuye a que, posteriormente, podamos delimitar los contenidos que deben incluir las actuaciones educativas encaminadas a enseñar lenguaje.

Existen diversas definiciones, propuestas por diferentes autores, que se refieren a este término (Perelló, 1977; Bloom y Lahey, 1978; Rondal y Bredart, 1988; Serra, Serrat, Solé *et al.* 2000, entre otros). En todas ellas apreciamos cómo se recogen aspectos formales que enfatizan las reglas que orquestan la organización de las palabras en sintagmas y de éstos en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

oraciones hasta consideraciones en las que se pone de relieve, junto a los aspectos semánticos y sintácticos, el componente pragmático del lenguaje incluyendo su función para expresar y percibir emociones (Acosta y Moreno, 2001a).

De las muchas acepciones del concepto, desde una perspectiva interactiva y social del lenguaje, nos identificamos con las visiones más amplias que tienen del lenguaje autores como Valmaseda (1991) y Belinchón, Riviere e Igoa, (1992).

Según la visión de Valmaseda (1991:104) el lenguaje es "una representación interna de la realidad construida a través de un medio de comunicación aceptado socialmente". A decir de la autora, "un individuo con lenguaje ha codificado e internalizado una variedad de aspectos de la realidad de manera que puede representar a otro la existencia de objetos, acciones, cualidades y relaciones de los objetos en ausencia de los mismos" (Valmaseda, 1991:104).

Podemos observar cómo en esta definición se alude a tres aspectos diferentes: por una parte, a un sistema de signos, que puede estar organizado en distintos códigos, arbitrario y compartido por un grupo; por otra, al objeto de querer comunicar con los demás y, por último, a la posibilidad de poder manipular mentalmente la realidad en ausencia de la misma.

Desde su punto de vista, la propiedad más importante del lenguaje es su potencial creativo porque, conocer un lenguaje, permite a las personas generar infinidad de producciones algunas de las cuales pueden no haber sido emitidas jamás y ser comprendidas por cualquier otro usuario de ese lenguaje (Valmaseda, 1991).

En todas estas definiciones apreciamos, de alguna forma, una serie de coincidencias que Belinchón, Riviere e Igoa (1992:19) extractan de la siguiente manera: "a) el lenguaje es un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos) que mantienen una organización interna de carácter formal; b) su uso facilita formas singulares de relación y acción sobre el medio social; y, c) el lenguaje se materializa en formas concretas de conducta".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Estas características, según los autores, constituirían los tres componentes o dimensiones fundamentales en su definición: la estructural, la funcional y la comportamental (Belinchón, Riviere e Igoa, 1992:19).

Según la *dimensión estructural*, el lenguaje es concebido como un sistema de signos o códigos que permite representar la realidad. Estos signos se agrupan en un conjunto formando parte de un sistema que tiene una cierta organización interna y su combinación responde a reglas o restricciones fijas.

Desde la *dimensión funcional* el lenguaje constituye la herramienta que usamos para comunicarnos e interaccionar con otras personas. Nos sirve, además, para expresar nuestras emociones y sentimientos, conocer y representar la realidad. Esta dimensión obliga a centrar el interés no sobre el propio lenguaje, sino sobre el usuario que conoce y usa este lenguaje en sus intercambios comunicativos o en sus relaciones generales con el medio.

La *dimensión comportamental* se refiere al lenguaje como una conducta o comportamiento, que ponen de manifiesto los interlocutores, cuando en un intercambio conversacional codifican o producen, y decodifican o interpretan, mensajes lingüísticos mediante la utilización de un código de símbolos o signos común y compartido por ambos.

Tal y como indican Acosta y Moreno (2001a) estas tres dimensiones son interdependientes y, por tanto, desde la práctica profesional, en ambientes educativos, debemos asumir las implicaciones que se derivan de ellas. Esta concepción del lenguaje supone que se tendrá siempre presente un acercamiento global que contemple los aspectos formales o lingüísticos, los relacionados con la esfera cognitiva así como, los relativos a favorecer situaciones de interacción social que permitan a los niños relacionarse y desarrollar la comunicación.

A lo largo de la historia han sido varios los modelos que han intentado explicar cómo se adquiere y desarrolla esta capacidad humana. Aún así, en la actualidad, no existe un consenso generalizado acerca de cuál es el más acertado. Sin que nuestra intención sea abundar en ellos, haremos un breve recorrido por los distintos enfoques con la finalidad de,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

por un lado, comprender cómo éstos han influido en las prácticas educativas, a raíz de sus contribuciones y limitaciones, y, por otro, de contextualizar nuestra posición al respecto.

Nos induce a ello, además, la relevancia que estimamos posee para los profesionales, que realizan sus prácticas en el ámbito de la educación, el tomar como referencia alguna teoría relativa al aprendizaje del lenguaje. Es más, tal y como sugiere Acosta (2005), lo ideal sería que los agentes de la intervención compartieran las ideas acerca de cómo los niños adquieren el lenguaje, con la finalidad de crear condiciones favorables, en el momento de planificar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

En este sentido, tanto la Psicología como la Lingüística constituyen disciplinas que se han distinguido por aportar diversas aproximaciones explicativas al fenómeno de la adquisición del lenguaje. Éstas, como podremos apreciar a continuación, han ido deslizándose desde posiciones estrictamente estructurales hacia posturas más funcionales en las que el estudio del "uso" del lenguaje, por parte de los hablantes, ha llegado a convertirse en uno de los principales temas de análisis (Belinchón, 1985:36).

Los primeros intentos de estudiar el lenguaje infantil y de dar cuenta acerca de cómo los niños aprenden el lenguaje proceden del *conductismo*, modelo que hizo especial hincapié en describir las pautas lingüísticas en términos de conducta verbal. Sus defensores entienden que el aprendizaje del lenguaje se rige por las mismas leyes que otros comportamientos, en concreto por el esquema básico, asociacionista, de *estímulo-respuesta.* El principal representante de esta perspectiva es Skinner (cit. en Acosta y Moreno, 2001a) quien sostiene que el lenguaje es una manifestación más del funcionamiento comportamental del sujeto y que, por tanto, su estudio se debe basar en las actividades lingüísticas aparentes, dando cuenta de las leyes de aparición, evolución y extinción. Skinner añade al esquema inicial de estímulo-respuesta el concepto de refuerzo para explicar los efectos potenciales que ejerce el ambiente sobre el mantenimiento de la conducta de los sujetos. De esta manera, amplía los factores responsables de la aparición de las conductas a la interacción producida entre los *estímulos-respuestas-refuerzos.* A este esquema los conductistas añaden la *imitación*, como medio para acceder al lenguaje, unida a la necesidad de satisfacción de determinadas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

necesidades. Gracias a la interacción de estos tres factores los niños comienzan a imitar primero los sonidos que oyen en su ambiente y, luego, las palabras.

El acercamiento desde esta perspectiva al análisis del lenguaje no se centra en el estudio de ninguna dimensión lingüística en concreto, ni tampoco en las características representacionales del lenguaje, entre otras cosas, porque su preocupación no es el lenguaje en sí, sino la conducta verbal y el contexto extralingüístico. Su contribución más relevante está relacionada con la importancia que se le concede a la influencia del ambiente como mediador del aprendizaje y a la idea de que la necesidad del uso del lenguaje responde a la satisfacción de determinadas necesidades por parte de los niños. La imitación, en combinación con otras estrategias, puede que contribuya al aprendizaje del lenguaje pero nunca de forma exclusiva. Lo cierto es que de esta concepción, que ha prevalecido durante largo tiempo, no se han derivado estudios sistemáticos de los modelos del habla que el niño imita. La noción de imitación ha sido cuestionada por los investigadores al no resultar suficiente para explicar el comportamiento lingüístico, entre otras razones, porque existe un gran número de producciones infantiles que no se corresponden a imitaciones del modelo adulto, sencillamente, porque no aparecen en el habla adulta (Rondal, 1990; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Todas estas consideraciones quedan recogidas en modelos posteriores y proporcionan pistas valiosas sobre la conveniencia de abordar el estudio del lenguaje desde un enfoque funcional.

A raíz de la insatisfacción de las explicaciones psicológicas provenientes del conductismo, en los años sesenta, comenzaron a emerger otras posturas de la mano de la lingüística. A lo largo de esta década el panorama lingüístico se halla dominado por diferentes modelos de corte formalista, entre ellos el estructuralismo y la lingüística generativa transformacional. Estos modelos tienen en común la idea de que el objeto de la investigación lingüística debe ser la gramática formal, lo que viene a decir que lo importante es centrarse en el nivel mental de la lengua y rechazar el estudio de los usos lingüísticos. Se trata de las teorías nativistas que defienden la existencia de una estructura ligüística innata o predispuesta en el cerebro infantil. Entre ellas la más divulgada es la de Chomsky (1957) para quien la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

complejidad del lenguaje no se puede explicar aludiendo exclusivamente a la imitación. Sus obras tuvieron repercusiones importantes tanto en la Lingüística como en la Psicología. Desde este enfoque se defiende la base mental e innata del lenguaje. Es decir, el conocimiento abstracto de las reglas gramaticales que gobiernan el funcionamiento de una lengua determinada, que luego utilizará el niño para construir frases que nunca ha oído antes, supone unas características innatas en el ser humano. Para Chomsky el niño no puede construir la gramática a partir del *input* lingüístico que recibe del ambiente porque las entradas que le llegan a su cerebro son insuficientes para construir, desde cero, las estructuras gramaticales ni para saber distinguir qué palabras son nombres o verbos y qué parte de las oraciones pueden moverse y cuáles no. Si el niño basara sus hipótesis sobre la estructura lingüística sólo en lo que oye, extraería un gran número de conclusiones erróneas acerca de la estructura gramatical de su lengua materna. Según él, los niños deben tener un conocimiento innato que les permita el desarrollo (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Aunque existen varias versiones del enfoque nativista, el principio fundamental de éstos es que los niños nacen con un conocimiento innato al que se le ha denominado *Gramática universal* (GU) y unos mecanismos especializados de aprendizaje del lenguaje para adquirir su lengua materna. Esta visión inicial de Chomsky ha ido variando y en la actualidad la GU se concibe como un conjunto de conocimientos innatos que permite a los niños analizar el lenguaje del medio y llegar a su gramática gracias a lo que el autor ha denominado como *Language Acquisition Device* (LAD) (mecanismo para la adquisición del lenguaje). Sin embargo esta propuesta fue criticada por muchos autores por obviar las relaciones con las bases cognitiva y comunicativa, imprescindibles para el aprendizaje.

Según Acosta y Moreno (2001a) fue la publicación de su teoría lingüística, conocida como *teoría estándar*, lo que motivó a que se continuara aplicando sus supuestos teóricos en las etapas de la adquisición. El hallazgo más relevante de esta teoría es la diferenciación entre la *estructura profunda y la estructura superficial* de la lengua y el concepto de *competencia lingüística.* Juárez y Monfort (2001) aclaran, a propósito de estos términos, que, según la teoría generativa, en la lengua se pueden diferenciar dos niveles: un primer nivel, que se corresponde con el contenido o significado de un enunciado, se trataría de la estructura profunda; y, un segundo nivel, que se corresponde con lo que decimos efectivamente en cada

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

caso concreto, que se refiere a la estructura superficial. En cuanto al concepto de competencia lingüística éste alude al conocimiento implícito que posee todo sujeto de su propia lengua que le permite comprender y producir frases de acuerdo con la forma de su lengua. Pero la asunción de estos supuestos fue cuestionada a finales de los años sesenta por los seguidores de la corriente semántico-generativa (Fillmore, Lakoff, Rosss y McCawley cit. en Acosta y Moreno, 2001a), que ponen en tela de juicio la naturaleza sintáctica de la estructura profunda y la primacía de la sintaxis como generadora de todas las estructuras.

La visión más reciente de la gramática generativa se denomina *teoría de principios y parámetros*. Esta perspectiva no entiende la gramática como un conjunto de reglas, sino que acepta las variaciones de las gramáticas de las diversas lenguas (Chomsky, 1981 cit. en Serra, Serrat, Solé *et al.* 2000) a partir de un conjunto mucho más abstracto y extendido. Considera que la gramática es un conjunto restringido de principios generales, comunes a todas las lenguas, que lleva, a su vez, asociado un conjunto (también restringido) de parámetros responsables de la variación entre las lenguas (Acosta y Moreno, 2001a). Estos principios y parámetros especifican qué estructuras son posibles y cuáles no. En este sentido, el interés actual de Chomsky se centra en especificar cuáles son los principios que operan en cada módulo y de qué forma interactúan. Desde esta visión se concibe que el niño está equipado genéticamente al nacer con el conocimiento del conjunto de todos los principios y parámetros posibles que puedan darse en las lenguas naturales. El papel del *input* que recibe el niño consiste en fijar unos parámetros determinados y facilitar la deducción de todos los que dependan de ellos. Esta propuesta también ha sido criticada al no verse viable cómo los niños pueden verificar si en su lengua existe un parámetro determinado y la dificultad de determinar qué tipo de conocimiento innato puede ser capaz de detectarlo y fijarlo (Elman *et al.*, 1997 cit. en Serra, Serrat, Solé *et al.* 2000).

De lo expuesto hasta ahora podemos deducir que, desde todas las variantes propuestas, se resalta el papel activo del niño en la construcción y adquisición del lenguaje junto con la consideración de cierta carga genética que predispone a los humanos a ser sensibles a los estímulos lingüísticos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En el extremo teórico opuesto se sitúa *el punto de vista cognitivo del aprendizaje del lenguaje* propuesto, en particular, por Piaget. Desde esta perspectiva los niños aprenden el lenguaje a través de los mismos mecanismos generales que emplean para llevar a cabo otros aprendizajes, tales como los conceptos numéricos, los musicales o los espaciales. Se mantiene que la cognición prepara el camino para las adquisiciones lingüísticas, es decir, que el origen del lenguaje está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo. Esto quiere decir que, a diferencia de los innatistas que intentaban explicar la autonomía de la capacidad lingüística, los niños aprenderán el lenguaje sólo cuando alcancen un nivel de desarrollo cognitivo determinado.

Mientras que el interés de Piaget se centra, sobre todo, en describir el funcionamiento cognitivo infantil son sus seguidores quienes, inspirados en sus planteamientos básicos, tratan de explicar cómo se origina el lenguaje (Sinclair, 1973; Slobin, 1985).

En general, desde esta óptica se defiende la línea que basa el aprendizaje del lenguaje en las capacidades cognitivas generales que, de alguna forma, los niños ponen en marcha para extraer unidades y reglas de la lengua que recibe. Así, por ejemplo, Sinclair (1973) hace referencia a que la capacidad cognitiva que permite el acceso al lenguaje es la de "permanencia del objeto". Slobin (1985), por su parte, formula lo que él denomina "principios operativos de la adquisición del lenguaje", que consisten en autoinstrucciones que los niños extraen de forma implícita a partir de la práctica de comprender y producir significados. Estos principios operativos guían a los niños en el desarrollo de estrategias para recibir y archivar la información que es relevante en la construcción del sistema lingüístico. Es decir, guían a los niños en la identificación de las unidades y en la incorporación progresiva de las reglas.

En definitiva, estos trabajos tienen en común el marco general del desarrollo cognitivo para dar cuenta de cómo la lengua es un conjunto de subsistemas específicos, con unas peculiaridades de significación y forma propias que los niños construyen y reorganizan progresivamente (Serra, Serrat, Solé *et al.,* 2000). Éstos demuestran que, junto a la competencia lingüística, también es necesario contemplar una competencia cognitiva para explicar cómo se aprende y evoluciona el lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Está claro, por tanto, que parece improbable que el desarrollo cognitivo, por sí solo, pueda explicar la complejidad del lenguaje en todas sus manifestaciones. No debemos olvidar el papel que desempeñan los estímulos lingüísticos y las interacciones sociales. Vemos, sin embargo, cómo desde este enfoque, a diferencia del punto de vista conductista, se considera a los niños participantes activos en el proceso de aprendizaje del lenguaje (Acosta, 1997).

Frente a estas posturas, a mediados de los años setenta, comienzan a emerger otras provenientes de distintas disciplinas (la Psicología, la Lingüística, la Filosofía y la Sociología) con un carácter funcionalista para el estudio del lenguaje infantil. Éstas ponen su punto de mira sobre los usos lingüísticos y desplazan el centro de atención de la gramática formal (Vila, 1991). Esto quiere decir, como bien expone Belinchón (1985:36), que "la oración dejará de ser el centro de interés o la unidad básica o mínima de la evaluación lingüística para asumir este papel el acto de hablar valorado en su conjunto".

Los argumentos provenientes de esta aproximación teórica configuran lo que se conoce, de forma genérica, como la *perspectiva interactiva.* En realidad, la mayoría de las aproximaciones culturalistas podríamos englobarlas en esta perspectiva.

Todos ellos coinciden en la importancia del lenguaje como instrumento de comunicación y sitúan la interacción social en el centro de sus afirmaciones sobre los procesos de adquisición del lenguaje, aunque adopten estrategias metodológicas diferentes a la hora de estudiarlo. Los conceptos de interacción, contextos y ambiente lingüístico configuran el eje central de esta perspectiva para explicar cómo los niños adquieren el lenguaje (Rondal, 1988, 1990; Del Río, 1987, 1995).

Según Alcaraz (1990), el concepto principal en torno al cual giran los trabajos desarrollados desde esta perspectiva es el de *competencia comunicativa* que hace referencia a las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales. Es decir, se pone el énfasis en el lenguaje como comunicación antes que como representación, lo que supone un distanciamiento respecto a los supuestos que venían dominando la investigación lingüística. Esto quiere decir que no es suficiente con describir las reglas que gobiernan una lengua sino que hay que tener en cuenta la descripción de las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

distintas situaciones y contextos reales en los que se utiliza el lenguaje. Es decir, según Acosta y Moreno, (2001a) es imprescindible considerar, en la construcción del lenguaje, los procesos que tienen lugar en la conversación; la competencia comunicativa; la influencia de las variables ambientales y la interacción social como motores del desarrollo lingüístico.

Esta perspectiva nos hace tomar conciencia de que, además de la forma y el contenido del lenguaje, es necesario tener en cuenta la dimensión pragmática porque es la que hace referencia a la funcionalidad del lenguaje. Esto implica la necesidad de abordar, de forma complementaria, los aspectos estructurales y funcionales para dar una explicación adecuada del lenguaje.

Desde la Psicología, las teorías del desarrollo que sustentan estos modelos están próximas a los postulados vigotskyanos y a los planteamientos de Bruner que defienden que los niños construyen su propio conocimiento desde la acción sobre su contexto y, especialmente, a los modelos teóricos que subrayan la naturaleza social e interactiva de la comunicación y el lenguaje (Vigotsky, 1973; Bruner, 1982).

Se considera de vital importancia que el niño tenga un papel relevante durante el desarrollo de cualquier actividad, pudiendo usar su habla para referirse a hechos significativos que tengan efecto en los demás interlocutores. Así pues, desde estas posiciones, se defiende que el conocimiento del lenguaje es el producto de la interacción entre unas predisposiciones iniciales, relevantes para el dominio del lenguaje pero no específicas, y la estructura de las entradas lingüísticas que provienen del entorno (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

En cuanto al reconocimiento del papel del entorno social, ya Vygotsky (1973) concebía que tanto el lenguaje como el pensamiento se desarrollan en la interacción del niño con otra persona. En particular, el desarrollo de la actividad lingüística es posible en la medida en que el niño interactúa, como participante activo, con otras personas que tienen un mayor nivel de desarrollo lingüístico. Esta afirmación se basa en una de sus aportaciones más relevantes, el concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1979). El concepto se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por la capacidad de resolver, de forma independiente, un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

por la resolución de un problema con ayuda de un adulto o compañero más capaz. La distancia entre ambos niveles de ejecución es la zona de desarrollo próximo que delimita el espacio en el que puede tener lugar el desarrollo y en el que un adulto u otro compañero, más competente, puede actuar para facilitar el aprendizaje. La zona de desarrollo próximo, por lo tanto, tiene un carácter dinámico en la medida en que puede pasar a convertirse en zona de desarrollo real gracias a la ayuda de otros.

Esta perspectiva, a diferencia de la piagetiana que enfatiza el descubrimiento como mecanismo más adecuado para el aprendizaje, pone de relieve el descubrimiento asistido, es decir, el aprendizaje se ve facilitado a través de la interacción con los otros. Por esta razón, desde este enfoque, se potencia la colaboración con otros y el trabajo en grupo como forma para lograr el desarrollo.

Por su parte, Bruner (1986) recoge, de alguna manera, esta idea al introducir el concepto de "Sistema de Apoyo para la Adquisición del lenguaje" (SAAL). El autor mantiene que, por una parte, el lenguaje está configurado por un componente interno pero, por otra parte, debe existir un ambiente que facilite la interacción entre el niño y otras personas y, sobre todo, un contexto previsible para el niño, reiterativo, en el que esté presente el lenguaje. A este contexto se refiere con el término de "formato" que consiste en situaciones cotidianas, estructuradas y dinámicas, en las que el niño influye sobre el adulto, quien reacciona adaptándose al tiempo que facilita la participación del niño en ciertas actividades como miembro activo. Al mecanismo de ayuda o adaptación del adulto, durante este proceso, lo denomina *andamiaje*. En realidad consiste en que el adulto procura que el niño repare sobre los aspectos relevantes de una actividad y lo guía hasta llegar al final de la tarea.

Basados en estos principios, un gran número de estudios han puesto de relieve la importancia que la interacción y el contexto tienen sobre la adquisición del lenguaje (Bates, 1976; Moerk, 1977; Del Río, 1987). La idea que subyace en ellos es que si el lenguaje es una actividad de carácter social, que se desarrolla en contacto con otros miembros de la comunidad y tiene como función prioritaria la comunicación, entonces no puede ser independiente del contexto en el que se produce.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Por tanto, los estudios sobre adquisición y desarrollo del lenguaje subrayan el carácter social de dicha actividad, las interacciones personales ocupan un papel importante y el entorno social juega un papel eminentemente activo en los procesos de evolución del comportamiento verbal.

Surgen desde esta perspectiva los estudios de los procesos espontáneos o intencionados de enseñanza y aprendizaje materno, procesos que podrían llamarse de aprendizaje incidental, que tienen lugar entre adultos y niños pequeños (Del Río, 2003). En palabras de la autora "el énfasis queda colocado, pues, en el lenguaje real de las personas, lenguaje vivo que se va construyendo poco a poco, siempre en evolución" (Del Río, 1997:18).

En consonancia con lo expuesto, desde el punto de vista metodológico, se sostiene que el análisis del lenguaje debe ser funcional y no sólo formal. Esta consideración supone comprender cuáles son las características ambientales que favorecen la aparición, mantenimiento, modificación o desaparición de las manifestaciones verbales y, a su vez, qué aspectos del entorno se ven afectados por el lenguaje de los sujetos. Es decir, mientras el análisis funcional analiza el lenguaje como un sistema dinámico y en relación con otros aspectos de la realidad, el análisis formal lo hace como un sistema fijo y en relación con sus propias características internas. No obstante, ambos tipos de análisis son imprescindibles para entender el lenguaje en toda su complejidad.

A esta perspectiva han contribuido varios trabajos relacionados con la adquisición de las funciones comunicativas de los niños (Dore, 1974; Bates, 1976; Though, 1978; McShane, 1980; Halliday, 1982; Del Río, 1993 y Aguado, 1995). También los relativos a la adquisición de la competencia pragmática o comunicativa (Nelson, 1980) y los que se interesan por las reglas de conversación y la negociación de significados entre adulto y niño en una situación de diálogo (Garvey, 1977; Wells, 1985).

Una de las propuestas interaccionistas más desarrolladas y que, probablemente, más repercusiones ha tenido en el marco educativo es la presentada por Lahey (1988), que representa el lenguaje como un sistema tridimensional: contenido, forma y uso. Estos componentes, de forma correlativa, engloban a la semántica, la gramática y a la pragmática.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En este sistema los tres niveles se interrelacionan y adquieren en paralelo y, en consecuencia, su estudio debe considerar las interacciones entre las tres dimensiones. El contenido, la forma y el uso interaccionan necesariamente en la comprensión y la producción del lenguaje.

Teniendo en cuenta las consideraciones realizadas hasta el momento, nos parece importante señalar que la perspectiva interactiva invita a que reconsideremos, desde otra perspectiva, los propios procesos del desarrollo del lenguaje en las personas con necesidades educativas especiales. Para ello hemos de asumir la incorporación de variables nuevas. Entre otras, desde estos enfoques se subraya, la consideración de la calidad de la interacción familiar y no sólo las capacidades de las que dispone el individuo; la importancia de contemplar las funciones comunicativas que se pueden poner en juego y no centrar la atención en el desarrollo morfosintáctico o fonético y, por último, el potencial optimizador de las relaciones interpersonales respecto al desarrollo lingüístico. De esta manera, este enfoque se muestra abierto a otro tipo de intervención, la intervención naturalista e interactiva, complementaria de los enfoques tradicionales centrados en la instrucción directa de la persona con necesidades educativas especiales (Del Río, 1997).

Al estudiar, preferentemente, los mecanismos naturales de desarrollo que tienen lugar en el propio entramado interactivo y social, y no sólo los que se atribuyen a complicaciones individuales o internas de los sujetos, se rompe una lanza a favor de un tipo de intervención que puede incidir sobre los factores interpersonales y que puede contar con la participación de los agentes educativos naturales: padres, maestros o personas que permanecen muchas horas en contacto con el niño. Este tipo de intervención se lleva a cabo en contextos cotidianos, naturales o, si esto no es posible, reproduce las características interactivas de estos contextos e interlocutores cotidianos en otras situaciones. Estas características la diferencian de la intervención directa y aumentan las posibilidades de generalización (Rondal, 1986) que, como se sabe, es uno de los problemas con que se encuentran los profesionales a la hora de transferir los logros conseguidos en sesiones tradicionales al entorno natural del niño.

Estas visiones tienen unas repercusiones interesantes en las prácticas educativas en la medida en que éstas han de dirigirse también al entorno comunicativo y no sólo al individuo aislado. Así, para la Lingüística de orientación funcional y pragmática se enseña lenguaje con

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

el objeto de enseñar a comunicarse, a representarse la realidad junto con otros y también como recurso para aprender (Del Río, 2003:36).

Desde nuestro punto de vista esta perspectiva está en consonancia con las observaciones del lenguaje que realizan Riviére, Belinchón e Ioga (1992) expuestas anteriormente. Nos parece además que, al tratarse de un enfoque que pone el énfasis en las interacciones entre interlocutores y los contextos de aprendizaje, es la opción más adecuada para tomarla como referencia para acercarnos al estudio de las dificultades de lenguaje en sus entornos naturales de desarrollo.

Para concluir, queremos expresar que somos conscientes de que éste es un tema muy opinable. Como hemos visto, ninguna teoría niega que tanto la naturaleza como la educación desempeñen un papel en el aprendizaje del lenguaje. En cambio, las teorías difieren, fundamentalmente, en la importancia que otorgan a cada una. Nuestra intención, tal y como hemos pretendido reflejar, no ha sido otra que presentar una somera reflexión sobre los modelos o perspectivas que históricamente han ido surgiendo y observar qué aspectos se van refutando o aportando para lograr una mejor comprensión de las dificultades que puedan presentar los alumnos en el desarrollo del lenguaje.

1.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIFICULTADES DE LENGUAJE?

En coherencia con las visiones interactivas que acabamos de exponer vamos a concretar qué entendemos por dificultades de lenguaje. Partir de estos planteamientos nos conduce, necesariamente, a tener en cuenta los contextos naturales en los que los niños aprenden y desarrollan el lenguaje. Dentro de éstos la escuela y el hogar son, quizás, los más importantes.

Por tanto, para la compresión de este concepto debemos tener presente los diferentes factores que intervienen en la adquisición del lenguaje y que interactúan constantemente. De esta manera no podemos olvidar los procesos de interacción con las personas del entorno, la predisposición de la bases fisiológicas y anatómicas y la implicación de procesos cognitivos, afectivos y lingüísticos aunque, aún, no tengamos muy claro, cómo funcionan los mecanismos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que hacen posible este proceso de desarrollo. Además, el lenguaje, gracias a la experiencia, asume progresivamente múltiples funciones, tanto de carácter social como individual, constituyéndose en un factor fundamental en la estructuración de la personalidad del niño.

Por otra parte, tampoco conviene olvidar la flexibilidad en cuanto al ritmo que presenta el desarrollo normal del lenguaje hasta, aproximadamente, los cuatro años y las "diferencias individuales" en los estilos de aprendizaje del lenguaje oral que presentan los niños (Nelson, 1980; Bates y Mac Whinney, 1987; Service, Lock y Chandler, 1989). Sin embargo, dentro de estas variaciones individuales existen límites que la propia Psicolingüística señala y que los profesionales que interactúan con los niños deben conocer para poder determinar su alcance. Estos límites, como bien expresa Rigo (2003), no son siempre fáciles de determinar debido, precisamente, a la irregularidad dentro de la regularidad que se observa en la adquisición del lenguaje de los niños.

En cualquier caso, nos parece relevante que el profesorado, en general, disponga de una visión de conjunto acerca de qué son las dificultades de lenguaje, que les permita detectar indicios de si se encuentran ante una evolución normal, un retraso o una dificultad. Todo ello siendo conscientes, a su vez, de la complejidad que caracteriza, establecer límites de diferenciación clara entre las distintas dificultades de lenguaje.

Las circunstancias señaladas hacen que nos aproximemos al concepto de dificultad del lenguaje con mente abierta, lejos de las clasificaciones tradicionales que localizan el origen de estas dificultades, en exclusiva, en los propios sujetos y que, en consecuencia, menoscaban otros factores (de tipo social, familiar o ambiental) que pueden influir en el ritmo y estilo de aprendizaje de los niños. Desde estos planteamientos los contextos naturales (centro escolar, aula, hogar, etc.), en los que se producen las interacciones, y los interlocutores, a partir de los cuales los niños aprenden y dan forma a su lenguaje (padres, profesores, compañeros, etc.), cobran especial importancia.

Al hilo de lo expresado, diferentes autores coinciden en reconocer que el inicio de la escolaridad supone un paso muy relevante con respecto al tema que tratamos. La idea más aceptada es la que se refiere al reconocimiento de que los niños llegan a la escuela con cierto

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

bagaje lingüístico, es decir, no se enfrentan a una situación nueva vacíos de contenidos. También ponen de relieve que las exigencias lingüísticas a las que se exponen a los niños son diferentes en los contextos del hogar y de la escuela. Hasta que el niño accede a la escuela interactúa en contextos naturales en los que, por lo general, no existe un esfuerzo de instrucción sistemática porque los niños aprenden de manera natural. En cambio, cuando el niño llega a la escuela accede a un contexto institucionalizado, en el que el aprendizaje es formal porque cuenta con criterios preestablecidos a la hora de ampliar los conocimientos y las aptitudes de los niños. Además, en la escuela los niños tienen que hacer unos usos del lenguaje, probablemente, más complejos que los que han venido haciendo hasta este momento puesto que se ampliarán sus funciones (Wells, 1985; Cazden, 1991; Valmaseda, 1991; Mayor, 1994).

Entre otras cosas, en el hogar el medio de expresión fundamental es la lengua oral mientras que en la escuela pasan a un primer plano otros códigos lingüísticos relacionados con la lectoescritura. Cuando el niño se incorpora a la escuela pasa de vivir en un grupo reducido a formar parte de otro grupo mucho más amplio. En este nuevo contexto pasa a ser considerado uno más entre otros niños y las interacciones habituales adulto-niño pasan a ampliarse a interacciones entre iguales (Cazden, 1991). Estos cambios cualitativos pueden tener implicaciones educativas muy relevantes. De ahí, la importancia de que, en la medida de lo posible, por una parte, el niño encuentre en el aula la posibilidad de seguir utilizando las estrategias de resolución de problemas que ha aprendido en el hogar y los estilos de interacción con los que está familiarizado y, por otra, la de involucrar a las familias en la labor educativa de sus hijos. Consideramos que ambos aspectos son de vital importancia para garantizar un aprendizaje activo (Mayor, 1994).

En este sentido, dado que la mayor parte de los niños están escolarizados a partir de los tres años, no es extraño que la escuela se convierta en el contexto en el que se evidencien muchos de los problemas del lenguaje de los alumnos. Hemos de tener en cuenta que, durante el período que abarcan las etapas de educación infantil y primer ciclo de primaria, los niños continúan realizando progresos en la adquisición y desarrollo de su lenguaje (Del Río y Bosch, 2001). Es, probablemente, por esta razón por lo que, a lo largo de estas etapas, es más

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

frecuente que salgan a la luz determinadas dificultades relacionadas con la forma, el contenido o el uso del lenguaje.

Estas dificultades, además, cobran especial importancia durante estas edades porque pueden afectar a otras áreas del desarrollo de los niños. Así, algunos autores ponen de manifiesto la influencia de éstas en el comportamiento (agresividad, falta de atención, impulsividad, hiperactividad); en el desarrollo emocional (baja autoestima, inhibición en las relaciones sociales, etc.) o en el desarrollo escolar (problemas en el aprendizaje de la lectoescritura). Todas ellas, a su vez, condicionan el éxito académico y/o adaptativo de los niños (Gallagher, 1999; Wiig, 2000; Dockrell, 2003).

En consonancia con las consideraciones hechas, somos partidarios de un concepto de dificultades de lenguaje que sea sensible y congruente con los argumentos expresados. En esta línea, nos parece que Valmaseda hace una aproximación al mismo, a nuestro juicio sugerente, cuando se refiere a que las dificultades de lenguaje pueden adoptar formas y consecuencias muy diferentes y ofrece una serie de criterios que ayudan a determinarlas. Estos criterios los expresa como "ausencia de interés por establecer intercambios comunicativos con los demás; retraso de estos en la evolución hacia formas cada vez más sofisticadas (regladas y compartidas por el grupo al que pertenece); fijación de los intercambios en el aquí y en el ahora, sin hacer referencia a lo ausente, a lo pasado, a lo futuro" (Valmaseda, 1991:104).

Sin embargo, en Logopedia, el desarrollo normativo es la referencia que se utiliza para determinar si existe una dificultad lingüística. A partir de éste, mediante la especificación de las características de los síntomas lingüísticos, el análisis de las condiciones y capacidades estructurales, funcionales y psicológicas de la persona que presenta la dificultad, se establece la existencia, el tipo y el grado de severidad de un determinado trastorno y se diferencia de otros posibles desórdenes del lenguaje (Moreno y Acosta, 2001:440). En función de esta guía del desarrollo normal, se determina si un niño tiene o no problemas en la medida en que sus manifestaciones lingüísticas caigan dentro o fuera de lo que se considera normal para la mayoría. Esta forma de entender las cosas ha dado lugar a que desde la Logopedia hayan surgido diferentes clasificaciones de patologías y alteraciones que afectan al lenguaje, a nuestro juicio, la mayoría con un marcado carácter reduccionista.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

A su vez, los términos utilizados, a lo largo de la historia, para hacer referencia a la dificultades de lenguaje han sido muy variables. Esto ha dependido de la influencia de los modelos teóricos o argumentos que se manejan en cada momento para dar cuenta de estos problemas. Así, no es extraño que nos encontremos en la literatura sobre la Logopedia con términos tales como, "retraso", "trastorno", "desorden", "desventaja", "alteración", "disfunción", "distorsión", "defecto" o incluso "patología". Algunos de estos conceptos denotan que existen procesos desviados respecto al desarrollo normal; otros, que las dificultades de lenguaje pueden ser concebidas como un desfase cronológico respecto del desarrollo normal pero que mantiene sus mismas características (Mayor, 1994; Acosta, León y Ramos, 1998), pero, casi todos, tienen en común el considerar que el origen o causa de estos problemas se localiza en los propios sujetos.

Así, por ejemplo, desde el término de "trastorno", que deriva de una concepción clínica, se pone especial énfasis en aspectos inherentes al sujeto en detrimento de la consideración de variables socioambientales que, tal y como hemos visto desde las visiones interaccionistas, también han de ser tenidas en cuenta.

A partir de las connotaciones ambiguas que se derivan de las denominaciones anteriores, varios autores coinciden en adoptar el término de "dificultad del lenguaje" al considerarlo más neutro que los mencionados, que puede ser utilizado de manera genérica y que permite, a su vez, concebir dichas dificultades en términos de necesidades educativas especiales (Mayor, 1994; Acosta y Moreno, 2001a). Esta decisión también obedece, por una parte, al reconocimiento del papel que puede desempeñar el entorno social sobre el desarrollo y el aprendizaje y, por otra, a la asunción de que "la mayoría de los problemas del lenguaje y la comunicación se manifiestan, y en algunos casos se intensifican, en la situación de enseñanza y aprendizaje" (Mayor, 1994:348).

Esta manera de enfocar el tema conlleva, sin duda, a que ampliemos nuestra visión acerca de lo que se ha venido considerando como "una alteración en el lenguaje". Con mucha frecuencia los profesionales han reducido éstas a los problemas derivados de la esfera auditiva-verbal o han partido de la cadena de la comunicación (el oído, el cerebro o los órganos periféricos del lenguaje) para determinar qué constituyen dificultades en el lenguaje

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Acosta y Moreno, 2001a). Sin embargo, estas formas de entender los problemas del lenguaje ha dado lugar a que se desestimen o dejen fuera, otros aspectos que, también, constituyen dificultades de lenguaje pero que son atribuibles a otro tipo de variables, externas al sujeto (los contextos, otros sujetos, etc.).

Al referirnos a las dificultades de lenguaje en términos de necesidades educativas se amplía el tipo de problemas que pueden constituir dificultades de lenguaje (comunicadores pasivos en las aulas, probreza general del lenguaje, inhibición excesiva para iniciar interacciones comunicativas...etc.) y que, tradicionalmente, han pasado desapercibidas. Es decir, se entiende que las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje pueden referirse tanto al lenguaje como instrumento para la comunicación como al lenguaje que necesitan los niños para acceder al currículo. Además, como proponen Acosta y Moreno (2001a), se hace necesario tener en cuenta el análisis de los distintos escenarios de comunicación y preocuparse por cómo los niños usan el lenguaje como herramienta de interacción social y de aprendizaje. La escuela, en este sentido, no puede olvidar el papel que desempeña en el desarrollo de esos procesos y nos obliga a trasladar el estudio de las alteraciones del lenguaje desde los déficits de los sujetos hasta la respuesta educativa en relación con el lenguaje. "Por lo tanto, los desórdenes del lenguaje en los alumnos se entienden y analizan a partir de las interacciones naturales que se producen en distintos contextos de comunicación en los que cambian los interlocutores, los materiales y los eventos" (Acosta y Moreno, 2001a: 4).

Todo esto conduce a una serie de replanteamientos acerca de cómo se deben abordar las soluciones a dichas dificultades. Si tenemos en cuenta el argumento de Mayor (1994), acerca de que la mayoría de dificultades se manifiestan en las situaciones de enseñanza aprendizaje, es lógico que sea en los contextos educativos donde se arbitren y oferten diferentes respuestas a los niños. Esto supone hacer un esfuerzo por coordinar los recursos psicopedagógicos y revisar las funciones de los distintos profesionales que intervienen con el niño, desde los tutores a los maestros de apoyo. En particular, el maestro de Audición y Lenguaje tendrá, sin duda, que reflexionar sobre el papel que ha venido desempeñando, tradicionalmente, e introducir en sus prácticas el análisis de las situaciones de comunicación dentro de las aulas, realizar un trabajo que tome como referencia el currículo ordinario para que el lenguaje que el niño aprenda, le sirva para acceder a los distintos aprendizajes y, al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

mismo tiempo, realizar una labor estrecha basada en el asesoramiento y la colaboración con el profesorado y las familias.

Concretamente, en el ámbito del lenguaje encontraremos una gran diversidad de dificultades, cuya naturaleza y repercusión, sobre el desarrollo y aprendizaje, van a precisar diferentes tipos de intervención. Así, según Mayor (1994), cabe distinguir entre aquéllas que generan necesidades educativas permanentes (como la parálisis cerebral infantil, la deficiencia auditiva, el autismo, el retraso mental, etc.) y las que generan necesidades transitorias (dislalias, disfemias, restrasos del lenguaje).

Estas últimas, con frecuencia, en el marco escolar caen bajo el rótulo de "dificultades leves" y su intervención, cuando no se ignora, queda relegada a un segundo plano. Por lo general, el criterio de gravedad por el que se rige la atención logopédica, la escasez de recursos personales y la propia organización del modelo de apoyo logopédico itinerante hace que muchos niños que presentan dificultades de estas características no reciban respuesta (Acosta, 2003; Del Río, 2003). Da la impresión de que se olvida la enorme importancia que supone mejorar el lenguaje de estos alumnos para que puedan hacer uso de él tanto como instrumento de comunicación como de aprendizaje.

Los razonamientos anteriores nos obligan a reflexionar sobre algunas cuestiones. En primer lugar, sobre la complejidad que reviste, en algunos casos, conocer bien la especificifidad de las dificultades de lenguaje. No obstante, esto no debe constituir, en ningún caso, motivo que justifique eludir la intervención. Al contrario, debe colocar a los profesionales en situación de indagar de forma conjunta y de encontrar propuestas o soluciones compartidas desde la propia escuela. En segundo lugar, esto conlleva a que se revise el modelo de apoyo en el que se sustentan las prácticas logopédicas actuales para conocer, en profundidad, cuáles son las que proporcionan buenos resultados y cuáles debemos modificar. Todo esto cobra especial relevancia en el panorama educativo actual, en el que se habla de superar prácticas y términos propios del modelo de integración para dirigirnos hacia una educación y lenguaje, en general, más inclusivos. Como veremos más adelante, el propio término de necesidades educativas se cuestiona y se propone como alternativa el de barreras

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

para el aprendizaje y la participación. A todo ello nos referiremos, con mayor detenimiento, a lo largo de los apartados siguientes.

1.3. LOS MODELOS DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

Sin remontarnos en exceso en la historia, se hace necesario hacer una breve exposición acerca de cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo el enfoque de la educación de las personas con necesidades educativas, para recibirla en un medio común. En este apartado trataremos de hacer un breve recorrido sobre las concepciones en las que se han inspirado las respuestas educativas al alumnado con necesidades educativas en general para, de esta manera, comprender mejor los supuestos teóricos de los que ha partido, en particular, la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. Sin duda, los enfoques dominantes en la Educación Especial y teorías explicativas acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje, imperantes en distintos momentos a lo largo de la historia, han influido en las prácticas educativas de la intervención en el lenguaje.

Esta manera de plantear las cosas nos situará, de forma más comprensiva, en el momento educativo en el que nos encontramos y nos servirá de referencia para indicarnos hacia dónde debemos dirigirnos para contribuir a propuestas educativas de mayor calidad. En definitiva, consideramos que la fase presente del proceso se comprende mejor si se conocen los pasos anteriores, los cuales son, hasta cierto modo, causantes de la situación actual.

1.3.1. LOS MODELOS BASADOS EN LA SEGREGACIÓN

1.3.1.1. Características de la escuela segregadora

La perspectiva de la Educación Especial centrada en la discapacidad como deficiencia ha dado lugar a los modelos educativos segregadores. Bajo esta perspectiva subyacen las explicaciones provenientes de los modelos médicos y psicológicos tradicionales. Desde ésta se entiende que los alumnos discapacitados tienen una deficiencia o limitación que reside en el sujeto y que interfiere con el proceso de aprendizaje. Es decir, cualquier dificultad

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit individual que debe ser diagnosticado y tratado. Desde ella se considera a los alumnos con problemas de aprendizaje de forma individual sin tener en cuenta a los demás alumnos, considerados "normales," porque se presupone que es la mejor forma de que éstos aprendan. Ainscow (1995) se refiere a esta manera de concebir la enseñanza como "modelo individual de Educación Especial".

Desde esta perspectiva individual la medida del potencial intelectual determina las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y, al mismo tiempo, la organización de la respuesta educativa. En la práctica parte de un diagnóstico previo, mediante tests estandarizados, cuyos resultados se toman como referencia para establecer clasificaciones y categorías de deficiencias en las que se incluyen a grupos de sujetos a los que se les atribuye unas características comunes. A raíz de estas clasificaciones surgen una serie de tratamientos y orientaciones, con unos principios comunes, para cada grupo. Estos tratamientos suelen inspirarse en los métodos de la psicología conductual. A su vez, las clasificaciones degeneran en "etiquetas" despectivas que se aplican a los sujetos.

Estos supuestos han dado lugar a la escuela segregadora desde la que se ofrece una atención separada a los alumnos con necesidades educativas especiales de los demás, considerados "normales". Esto indica, como señala Ainscow (1995), que, desde este enfoque, deben utilizarse métodos y profesores especiales para alumnos especiales. Es decir, una vez que se diagnostica a un grupo de alumnos como *especial* se les separa del resto de los "alumnos normales" y reciben su educación en centros especiales. Se supone que el resto de los alumnos que asisten a centros "normales" no precisan ningún tipo de ayuda.

En nuestro país la creación del Patronato Nacional de la Educación Especial (1955) establece las bases para la organización de los centros de educación especial. En ellos se imparte una enseñanza, basada en el diagnóstico, en la que se agrupa a los alumnos por niveles intelectuales semejantes. La idea que subyace a esta opción es que estando juntos, los alumnos que poseen características similares, aprenden mejor. Es decir, la homogeneidad en el grupo clase, por el criterio intelectual, se resalta como valor que beneficia a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Estos centros, además, cuentan con profesionales, específicamente cualificados, para responder a las necesidades que acogen. Dentro de esta perspectiva el profesorado, considerado como experto exclusivo, transmite los conocimientos a los alumnos quienes, de manera pasiva, se supone que reciben y acumulan los saberes. El papel del alumno en el aprendizaje, desde esta óptica, es el de mero receptor y se espera, que de manera reproductiva, asimile los contenidos que el profesorado le ha transmitido. El éxito escolar se garantiza si el alumno alcanza unos niveles preestablecidos para cada nivel educativo (Laborda y Pujolás, 2001).

Nuestro interés en conocer y reflejar cómo se caracteriza la respuesta educativa que reciben los alumnos con dificultades en el lenguaje en este contexto educativo se expone a continuación.

1.3.1.2. Respuesta a las dificultades de lenguaje en la escuela segregadora

Esta manera de entender la Educación Especial queda reflejada en la Logopedia porque esta disciplina asume los principios generales vigentes en dicha materia.

Esto ha dado lugar, según Acosta y Moreno (2001b: 389), a que "las dificultades de lenguaje hayan sido contempladas en su vertiente interna, sintomatológica y deficitaria, como resultado de una patología o disfunción anatómica o estructural, que requiere una intervención técnica, especializada y diferenciada, según las causas que provocan el trastorno y las consecuencias que éste tiene en el desarrollo del sujeto que lo padece".

Todo esto viene producido, además, por la influencia de las explicaciones clínicas provenientes de la Medicina, los principios dominantes de la Psicología y los postulados de la Lingüística del momento que priorizan los aspectos formales en el aprendizaje del lenguaje. Esta forma de concebir las cosas influye tanto en los procesos de evaluación como de intervención.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

1.3.1.2.1. La evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje en la escuela segregadora

Desde la educación segregada, la escuela responde a los niños que presentan trastornos en el lenguaje, denominación que se utiliza para referirse a los alumnos con dificultades en el lenguaje en esta perspectiva, a través de expertos, logopedas, en los centros de Educación Especial. Se presupone que en la escuela normal no existen niños con dificultades en el lenguaje. Este profesional, al estar cualificado para la rehabilitación del lenguaje, es el responsable, único, de los problemas del lenguaje que presentan los niños.

Estos profesionales, imbuidos en planteamientos logopédicos rehabilitadores y terapéuticos, en relación a la evaluación, inciden en identificar los problemas del lenguaje a través de baterías de test estandarizados a partir de los cuales diseñan un tratamiento lingüístico, aunque muchos de los resultados obtenidos mediante estas pruebas, ofrecieran muy pocas pistas referidas a la intervención del lenguaje propiamente dicha. Los alumnos, en función de estos resultados, reciben una atención individual en una sala específica, a modo de consulta privada, al margen del resto de los compañeros.

Con respecto a la intervención, ésta adopta los principios de la terapia conductista por lo que ha estado más cercana a una actuación clínica que educativa. Es decir, desde esta perspectiva la intervención en el lenguaje tiene un carácter reparador y correctivo. Los destinatarios del apoyo son, casi exclusivamente, los niños con deficiencia auditiva porque, al no prestarse atención a otro tipo de problemas del lenguaje, éstos no se atendían. Los objetivos principales de la intervención se refieren a la desmutización o a que los niños logren una forma de articular más o menos inteligible. Por este motivo, los contenidos centrales giran en torno a la fonación y a la articulación. En relación a estos contenidos se diseñan programas, muy estructurados, que contemplan tareas de discriminación auditiva, de respiración, de relajación, de entrenamiento articulatorio y de realización de praxias fonoarticulatorias. A partir de la ejecución de estas actividades se pretende alcanzar los objetivos trazados.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Las estrategias pedagógicas más utilizadas son la imitación y el modelado, derivadas del modelo conductual. Así, una vez que el niño logra imitar un modelo concreto, se pretende que, mediante la repetición, el niño adquiera aspectos formales de la lengua (fonemas, sílabas, palabras u oraciones). A veces, a través del *moldeamiento*, las tareas se desmenuzan en pasos más sencillos para facilitar su adquisición. Es decir, se descomponen en unidades lingüísticas más pequeñas las estructuras que se pretende que el niño asimile y, mediante aproximaciones sucesivas, se facilita que el niño alcance el objetivo inicial (Acosta y Moreno, 2001b).

Durante las sesiones de trabajo los profesionales recurren a materiales, instrumentos o medios facilitadores de la articulación tales como depresores, vibradores de lengua, manipulación manual, espejos para mostrar a los alumnos la colocación de los órganos fonoarticulatorios y objetos para entrenar el soplo. Con frecuencia, se usan listas de pares de palabras que se diferencian en algún fonema para entrenar la discriminación auditiva o la articulatoria. A veces, los profesionales recurren al uso de marionetas, láminas con dibujos, cuentos o muñecas, con la finalidad de que no resulte el aprendizaje demasiado monótono a los niños.

Sin embargo, tampoco debe sorprendernos que niños con dificultades fonológicas dedicaran gran parte del tiempo de las sesiones logopédicas a realizar tareas manipulativas, como realizar puzzles o hilvanar cuentas en un cordón, bajo la justificación de una supuesta relación entre ejercicios manuales y habla (Del Río, 2003).

Desde nuestro punto de vista, entre los inconvenientes principales con que tropieza esta práctica logopédica se encuentran: la larga duración de los tratamientos, la monotonía que supone el aprendizaje basado, principalmente, en tareas repetitivas y, en consecuencia, el papel pasivo que asume el alumno ante el aprendizaje. Pero, sobre todo, destacamos la falta de conexión de los contenidos que el niño aprende respecto al uso que va a darles en su vida diaria. Los profesionales se limitan a poner en práctica, de forma mecánica, los pasos detallados que se recogen en publicaciones sobre la corrección de los distintos problemas que puedan interferir en la producción inteligible del habla de los niños. Estas formas de proceder han propiciado los consabidos bajos niveles de generalización de los aprendizajes logopédicos más allá del contexto de la sala de logopedia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

1.3.2. LOS MODELOS BASADOS EN LA INTEGRACIÓN

1.3.2.1. Algunos factores propiciadores del cambio

La transición de una escolarización segregadora a una escolarización integradora se produce de forma paulatina y a distintos ritmos según los diferentes países. Pero, en general, podemos decir que la impulsan una serie de acontecimientos comunes a todos ellos. Estos hechos, de distinta índole (social, político y cultural), fueron los que prepararon el terreno para que se produjera la integración en el sistema educativo.

Nosotros, puesto que concebimos la historia como dimensión causal del presente y guía inicial de la acción futura, creemos que es necesario conocer algunos de estos acontecimientos. Sin embargo, la historia no es el punto central de nuestra actividad investigadora por lo que no vamos a realizar un estudio erudito ni crítico de la misma. Señalaremos, por tanto, de manera escueta, los hechos más relevantes.

Por un lado cabe señalar que, en general, aflora una mayor sensibilización acerca de los derechos humanos y, en particular, de los derechos del niño y de las de las personas con deficiencias. Esta preocupación cristaliza pronto en la configuración de asociaciones por parte de los padres de personas con discapacidad mediante las cuales reivindican el derecho de que sus hijos reciban una educación en centros ordinarios. A su vez, las propias asociaciones comienzan a ofrecer servicios en función de las necesidades de los niños con retraso.

Al mismo tiempo, los procedimientos utilizados para el diagnóstico, los test psicológicos, se ponen en tela de juicio, tanto por el uso que se hace de sus resultados como por la precisión y validez de los mismos. En relación a esto, los efectos negativos del etiquetaje, fruto de las clasificaciones y la organización homogénea de los grupos de personas, revelan la ineficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los propios profesionales que ponen en práctica los programas de *Educación Especial* expresan sus dudas al detectar la baja calidad de la enseñanza y comprobar que éstos no promueven la integración social.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

De forma paralela, los avances en la ciencia provenientes de distintas disciplinas (Biología, Medicina, Psicología, Pedagogía...) dan lugar a la incorporación de nuevos conceptos en el campo de la atención a sujetos con "deficiencia" y a la constatación de que el cociente intelectual de muchas personas mejoraba como consecuencia de ser expuestas a mejores circunstancias ambientales (Illán y Lozano, 2001; Peñafiel, 2001; Arnaiz, 2003).

Todos estos factores propiciaron el cambio y facilitaron los comienzos de la era de la normalización que surge como un intento de buscar soluciones a la situación de segregación que vivían los sujetos que padecían algún déficit. El principio de normalización, aparecido en los países escandinavos y luego extendido a otros países de todo el mundo constituye el principio operativo de la integración. Con él se pretende que las personas con retraso mental tengan una existencia lo más parecida a la del resto de los ciudadanos, desarrollar una vida tan normal como fuese posible y poner al alcance de estas personas los servicios de su propia comunidad, puesto que una situación de vida segregada genera pocas oportunidades para aprender como el resto de las personas y para integrarse socialmente.

1.3.2.2. Características de la escuela integradora

La difusión del concepto de normalización hace que diferentes países se cuestionen la eficacia de las prácticas que se desarrollan en los centros de educación especial y comiencen a plantear alternativas que coinciden en la necesidad de escolarización, de los alumnos con deficiencias, en ambientes lo menos restrictivos posibles. Surge así una variedad de alternativas educativas para estos alumnos que contemplan emplazamientos intermedios entre los centros de educación especial y los centros ordinarios para dar respuesta a las necesidades individuales (Deno, 1970; Hegarty y Pocklington, 1981). Es decir, deja de plantearse la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales bajo el dicotómico modelo de escuela ordinaria o escuela especial (Pugdellívol, 2005), aunque en algunos países, como España, se mantiene la dualidad en los modelos.

Todos estos modelos se alejan de las categorías tradicionales de deficiencias y se basan en la valoración de las necesidades individuales, a partir de las cuales plantean un continuo de alternativas desde el uso de programas educativos especiales, servicios de apoyo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a recursos específicos que se aplicará en función del tipo de escolarización o alternativa educativa elegida. La escolarización de los alumnos, según estos modelos, debe tender siempre hacia los ámbitos escolares más generales, es decir, hacia la situación educativa más óptima. A su vez, todos los modelos ponen especial énfasis en la formación de los profesionales que intervienen y en la participación de los padres y de la comunidad (Dueñas, 1989).

Se inicia así, según Arnaiz, (2003:49) "un nuevo pensamiento sobre la Educación Especial que defiende que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficit, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta".

En la práctica educativa, la integración escolar supone grandes cambios cualitativos que afectan a aspectos conceptuales, organizativos y estructurales que se asimilan de forma gradual a medida que ésta crece y se estabiliza. Desde el punto de vista de Arnaiz, (2003):

> "La integración desde este marco propugna la escolarización conjunta de alumnos normales y con discapacidades y aboga por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo ordinario, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales. No pretende la eliminación de la Educación Especial, sino evitar la identificación de ésa con los centros especiales de educación, defendiendo la atención a las características y necesidades de cada alumno de forma individualizada, adaptando los programas, los métodos y los recursos en cada caso concreto en el marco de la educación regular" (p. 60)

Según García Pastor (2003) las dos legislaciones que más han afectado el desarrollo de la integración en nuestro país son la Ley de Integración de 1975 en los EEUU (Education for ALL Handicapped Children Act) y la Ley de 1981 en Inglaterra.

La primera, a decir de la autora, nos ha afectado en cuanto a la manera de entender cómo poner en práctica la integración. Una de las herencias más difundidas en la práctica

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

educativa han sido los *Programas de desarrollo individual* (PDI) elaborados por el maestro especialista para los alumnos especiales. Normalmente, estos programas se desarrollan a partir de las características individuales de los sujetos, se llevan a cabo en aulas especiales ubicadas dentro del centro escolar y parten de un diseño curricular, también, especial.

La segunda ley nos ha repercutido en la manera de concebir el desarrollo de un modelo alternativo de educación especial que ya había quedado reflejado en el informe Warnock (1978), en el que esta ley se inspira, y se centra en el concepto de *necesidades educativas especiales*. La asunción de este concepto dio lugar a una nueva revisión de los planteamientos generales en los que se basaban las prácticas educativas dirigidas a los escolares incluidos bajo la etiqueta de "Educación Especial". Este concepto incluye nuevas dimensiones, de carácter interactivo, que relacionan la necesidad de los sujetos con el contexto donde se produce.

Una de las aportaciones fundamentales del informe de Warnock es que ofrece un nuevo modelo de educación especial que no se basará en el diagnóstico y tratamiento tradicional del que se deriva un sistema de educación diferente para los alumnos con discapacidades. Por el contrario, este nuevo modelo se centra en la idea de ofrecer los servicios, según las necesidades, dentro de un único sistema de enseñanza (García Pastor, 2003). El concepto de necesidades educativas especiales plantea que la educación debe ser una, aunque con diferentes ajustes, de manera que el sistema educativo pueda dar respuesta a la diversidad del alumnado escolarizado en él y también que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado de consecución sea diferente, así como las ayudas que cada alumno precise para lograrlos (Aguilar, 1991).

Otra cuestión a destacar es que el concepto de necesidades educativas especiales aparece como relevo a las denominaciones que venían utilizándose para hacer referencia a la población diferente, como son las de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido. El término, además, supone el abandono del "etiquetaje" y "clasificación por categorías" para dar paso a una descripción de lo que el alumno necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Todas estas novedades, sociales, conceptuales y terminológicas, dan lugar a que durante la etapa de la Integración Escolar confluyan diversos modelos teóricos. Así, por una parte, apreciamos una continuidad de los modelos presentes en la etapa de la segregación (modelo médico, psicológico y cognitivo) y, por otra, la aparición de un nuevo modelo "el constructivista" (Arnaiz, 2003).

El término de necesidades educativas especiales guarda relación estrecha con la teoría del constructivismo, lo que implica otra manera de entender el aprendizaje. Éste se concibe como el resultado de un proceso que se desarrolla en la interacción del sujeto con el medio. De esto se deduce que las necesidades educativas especiales tienen, también, un carácter interactivo en la medida en que las causas de éstas no se localizan, exclusivamente, en el sujeto por tener un déficit concreto, sino que éstas guardan relación directa con las deficiencias del entorno social y educativo. De esto se desprende que es la enseñanza la que debe adecuarse a las características de cada alumno de manera que se atiendan sus necesidades, sean especiales o no, permitiéndole progresar en función de sus capacidades (Arnaiz, 2003).

El concepto de necesidades educativas especiales, al centrar su atención en las ayudas que son necesarias proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo, implica que la escuela asuma el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y enfoques metodológicos propiciadores de cambios en los procedimientos de enseñanza. De esta manera, la acción educativa tendrá como objetivos favorecer el desarrollo integral de la persona así como proporcionar los medios necesarios para lograr su integración en el entorno. Estos objetivos deben recogerse en un currículum único, abierto y flexible que incluya qué se les enseña a los alumnos y por qué, cómo se realiza la enseñanza y las formas de observar sus progresos (Arnaiz e Illán, 1988; Hegarty y Poklinton, 1989; Hegarty, 1990; Arnaiz, 2003).

1.3.2.3. El apoyo desde los modelos integradores

La incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela ordinaria hace necesario que se establezcan una serie de servicios de apoyo que contribuyan a su integración. Según Nieto (1996) los agentes y sistemas de apoyo pueden clasificarse en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

internos y externos dependiendo de si están o no integrados orgánicamente en la plantilla de un centro escolar. Estos servicios son los responsables de arbitrar las ayudas y los recursos que un alumno puede necesitar para conseguir los fines de la educación.

En nuestro país la aprobación de la Ley General de Educación (1970) supone asumir los principios de normalización e integración que se irán desarrollando posteriormente. En esta ley se contemplan, por primera vez en el sistema educativo español, las aulas de educación especial en los centros ordinarios. Al principio se idearon con la finalidad de poder situar en centros ordinarios a alumnos que provenían de centros especiales. A ellas asisten los alumnos durante todo el curso, a tiempo completo, y desarrollan un currículum especial. En éstas la modalidad de apoyo que predomina es la de tipo terapéutico y centra su atención en los alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de una intervención especializada llevada a cabo por profesionales expertos porque, se supone que, el aula ordinaria no reúne las condiciones pedagógicas adecuadas para que estos alumnos aprendan.

No es extraño que, a tenor de las propias características que la definen, éstas sean consideradas una prolongación de los centros específicos dentro de los centros ordinarios y que se interprete como una modalidad organizativa segregadora. Es obvio que se configuran como espacios paralelos al ocupado por el resto de las aulas que componen la escuela.

Es a partir de la LOGSE cuando se desarrolla una política que sigue el modelo de necesidades educativas especiales y en ella se contempla la posibilidad de dar respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales tanto en los centros ordinarios como en los centros de Educación Especial. Esta última modalidad se mantiene siempre que el alumno no pueda beneficiarse de la atención educativa impartida en los centros ordinarios.

A lo largo de estos años las aulas de educación especial se transforman en unidades de apoyo a la integración. Sólo se mantendrán en situaciones excepcionales en las que les seguirá denominando unidades de Educación Especial por atender a alumnos gravemente afectados (Peñafiel, 2001). A partir de ese momento se definen las funciones de los Profesores de Apoyo (maestros especialistas en Educación Especial o Pedagogía Terapéutica) que tendrán que ser integrados en los centros ordinarios formando parte de sus claustros y que asumen el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

modelo de apoyo interno en el centro. Su intervención puede ser tanto directa como indirecta con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales. Cuando este profesional actúa de forma directa trata de resolver los problemas mediante sus propios recursos. Por el contrario, cuando actúa de forma indirecta busca formar a otras personas para que sean ellas mismas las que afronten el problema (Zabalza, 1996).

El aula de apoyo, a diferencia de la anterior, requiere una organización y horarios flexibles pues a ellas acudirán diferentes alumnos, integrados en aulas ordinarias, de forma periódica o de manera puntual, en función de sus necesidades. Se trata de una sala de recursos en donde se ubican todos los materiales que se requieren para la atención específica que puedan necesitar los alumnos y en ella los profesores adaptan la enseñanza a sus ritmos. Éstas requieren que exista una buena coordinación entre el profesorado de apoyo y el general (Nieto, 1996). Sin embargo, aunque la idea inicial es que los contenidos que se trabajen en ella estén relacionados con el currículo general, muchas veces se sigue, en ellas, una programación paralela a la general que incide, principalmente, sobre las materias instrumentales y áreas deficitarias del alumno.

En consecuencia, en ambas modalidades organizativas de la enseñanza se mantiene un modelo de apoyo terapéutico centrado en el alumno y en sus deficiencias. Se entiende que de esta manera se pueden mitigar los déficits atribuidos a los niños. La figura del maestro tutor, desde este modelo de apoyo, queda relegada a un segundo plano y sus decisiones supeditadas a la del experto que es quien conoce y toma las decisiones didácticas que favorecen al alumno (Parrilla, 1996). La modalidad más común de este tipo de apoyo es la del *apoyo directo al niño en el aula de apoyo.*

Pronto se observa que esta modalidad organizativa del apoyo no produce efectos tan positivos en el alumnado como se esperaba. Así se observa que, el hecho de salir, frecuentemente, del aula general a la de apoyo produce un efecto negativo en el proceso integrador porque los alumnos pierden el ritmo de la clase, sus compañeros ven diferentes a los que asisten a ellas y el profesor tutor se evade de responsabilidades porque delega el mayor peso de la educación en el maestro de apoyo bajo la excusa de que éste está mejor preparado (Parrilla, 1992).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

La idea central que emana de los planteamientos de la LOGSE (1990) y de la reforma del sistema educativo en la atención a la diversidad en general, con respecto a los apoyos, es que éstos los reciban los alumnos en el aula ordinaria en donde profesor de apoyo y profesor tutor trabajan conjuntamente. Es decir, se defiende que la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales se plantee como algo inherente al funcionamiento normal de los centros y dentro de un marco curricular único y diverso del que pueden emanar programas flexibles. Esto es, se propone la modalidad de *apoyo directo al niño en el aula ordinaria*. Si embargo, aún constituyendo una modalidad innovadora del apoyo durante esta etapa, ante la constatación de que el apoyo en aulas externas a la general no proporciona los efectos esperados, esta modalidad, aún en la actualidad, es infrecuente, es decir, ha tenido un escaso impacto en las prácticas reales.

Posteriormente, surge también la figura del profesor de Audición y Lenguaje o Logopedia que desempeña funciones de intervención directa e individualizada o en pequeños grupos con los alumnos y de apoyo indirecto, centrado en el asesoramiento, a los profesores. Unas veces este profesional permanece fijo en un centro, como es el caso de los centros preferentes de deficientes auditivos, y otras, desempeña su labor con carácter itinerante entre varios centros de una zona. Este profesional es quien realiza las funciones de prevención, evaluación, intervención y seguimiento en el campo del lenguaje. Cuando este profesional desarrolla sus funciones a través de los Equipos Psicopedagógicos, actúa de forma itinerante, es decir como agente de apoyo externo. Cuando permanece fijo en un centro actúa como agente de apoyo interno al centro y atiende a los alumnos que presentan necesidades en el área del lenguaje tanto dentro del aula ordinaria como fuera, en un aula específica dotada de materiales y recursos para llevar a cabo la intervención logopédica.

Este profesional, del mismo modo que el maestro de educación especial, realiza su actividad bajo las directrices del apoyo terapéutico y, a medida que avanza la integración, en ocasiones intenta combinar esta forma con una modalidad de apoyo de tipo colaborativo/individual. Para el maestro de Audición y Lenguaje, desde esta modalidad de apoyo, el foco de atención continúa siendo el alumno individual pero no asume en solitario la tarea de elaborar la respuesta educativa, se preocupa por la búsqueda de programas y estrategias de intervención, a veces, planificadas colaborativamente por los profesionales que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

trabajan con ese alumno auque el programa se vaya a desarrollar en el aula de apoyo. Es decir, el maestro de Audición y Lenguaje se desprende de la visión de experto y de la relación jerárquica. Sin embargo, la realidad nos indica que esta modalidad de apoyo tampoco genera cambios globales en la escuela porque el centro de atención continúa siendo el alumno. Es decir, se mantiene el discurso acerca de los casos sobre los que hay actuar por lo que los resultados que se obtienen puede que beneficien a ese alumno, en particular, pero, difícilmente, tendrán impacto en la institución. Sin embargo, se destaca como positiva la interrelación que se establece entre los profesionales (Parrilla, 1996).

La modalidad de apoyo externo también comienza a desarrollarse durante el periodo de la integración, a partir de los años setenta y sobre todo en los años ochenta, mediante la agrupación de varios profesionales que configuran equipos. En 1982 nacen los primeros servicios de apoyo externo, en el marco de la Ley de Integración social del Minusválido (LISMI), los Equipos Multiprofesionales que más tarde, en el contexto de implantación de la LOGSE, se transforman en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Durante la década de los ochenta sus funciones se han inspirado también en el modelo clínico y su foco de atención ha sido, de manera exclusiva, el alumno con problemas. Así se erige en un modelo de intervención muy reduccionista que se caracteriza por ser correctivo y que no actúa ni cuestiona los procesos educativos, las prácticas docentes y los aspectos organizativos. Al no cuestionar el proceso educativo no genera cambios en el contexto educativo (Bonilla, Corral y Roca, 1996). Su función principal es el diagnóstico de los alumnos con algún tipo de deficiencia, la toma de decisiones sobre su escolarización y la elaboración de programas de desarrollo individual.

En nuestra opinión, solo en la última etapa de la integración, con la configuración de los EOEP, comienza a introducirse una modalidad de apoyo centrada en procesos pero de forma incipiente. Esta modalidad de apoyo externo supone una reacción al carácter estrecho y reduccionista del modelo anterior y parte de una filosofía de trabajo colaborativo. Desde éste se desplaza el centro de atención del apoyo externo desde el alumno al centro escolar (profesores, estructura organizativa). Es decir, tiene una visión más global del apoyo que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

contempla varios ámbitos de intervención dentro de un mismo centro e implica al propio profesorado (Bonilla, Corral y Roca, 1996).

Desde este escenario, en el que concurren alumnos con un nuevo perfil, se demanda a unos profesionales capaces de llevar a cabo, con los centros y con los profesores, estrategias de formación y de trabajo pedagógico que estén en consonancia con esta nueva realidad (Escudero, 1989). Surge así, durante esta etapa dos propuestas formativas: una más general para los maestros generalistas y otra más especifica dirigida a los maestros de apoyo.

Este modelo de formación dual, en opinión de Illán y Arnaiz (1996), ha obstaculizado, más que favorecido el progreso hacia una mejor comprensión de la integración. Desde nuestro punto de vista esta dualidad en los modelos de formación acentúa las relaciones jerárquicas entre el profesorado.

Los planteamientos integradores expuestos hasta el momento han ido dejando su propia estela a medida que se han ido desarrollando. Esto no ha resultado indiferente a muchos investigadores que, desde visiones críticas de la Educación Especial (García Pastor, 2003), destacan cómo la convivencia de modelos teóricos origina, en muchos casos, confusiones conceptuales y terminológicas que han impedido captar sus auténticos significados, sus implicaciones educativas y, por tanto, sociales. Así, se pone en tela de juicio las interpretaciones derivadas de los conceptos de normalización y de necesidades educativas especiales. En cuanto al primero por la idea generalizada de que todos los alumnos tienen que ser iguales privando así, a cada ser humano, del derecho y respeto a su propia idiosincrasia. En relación al segundo, las críticas giran, principalmente, en torno a la vaguedad y amplitud del término y a que, en el fondo, no ha superado el lastre del etiquetaje. Como veremos en el modelo educativo emergente, a raíz de la integración, ante el concepto más amplio de diversidad, hablar de lo normal o lo anormal, de normalidad y normalización, no tiene mucho sentido.

Las repercusiones que estos cambios, progresos y contradicciones han ejercido en el ámbito de la atención educativa a las dificultades de lenguaje centrará nuestra atención en el apartado siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

1.3.2.4. Respuesta a las dificultades de lenguaje en la escuela integradora

Con la llegada de la integración escolar, a los centros, la orientación que había tomado la *atención logopédica* en el ámbito educativo también se va a modificar.

En los primeros momentos de la implantación de la integración se amplía la respuesta logopédica especializada, en la medida en que los deficientes auditivos se incorporan al sistema educativo ordinario. Estos alumnos continúan teniendo prioridad para la atención logopédica. El papel que desempeñan los logopedas en este nuevo contexto no se diferencia demasiado del que venían realizando en los centros de Educación Especial.

En algunos centros ordinarios se crean unos espacios específicos, "Aulas de Logopedia", a las que se desplazaba el alumnado para recibir una intervención, de forma individual o en pequeños grupos, pero aún inspirada en el modelo conductual y centrada en los mecanismos de reeducación auditivos vocales que se suponen están en la base de una articulación adecuada. Se pensaba que a través de lo que realizaban en el aula de Logopedia los niños podían mejorar sus competencias y rendir de acuerdo a lo establecido en el currículo en relación a su edad y nivel educativo. Sin embargo, las prácticas que se realizan en estas aulas guardan escasa relación con las programaciones que se llevan a cabo en el aula general y con los procedimientos y actividades utilizados profesor el profesor tutor (Acosta y Moreno, 2001b).

En caso de que se detectara en los centros escolares alumnos con otro tipo de problemas relativos al lenguaje, como consecuencia de una deficiencia orgánica o intelectual, se remitían al Equipo Multiprofesional, cuyos miembros se encargaban de evaluar al niño y diseñar un programa individualizado de intervención que, posteriormente, sería aplicado por el maestro de educación especial.

La Logopedia, debido a la influencia de los modelos centrados en el déficit, arrastra durante largo tiempo un marcado reduccionismo en cuanto a la consideración de lo que constituye una dificultad del lenguaje en el ser humano. Así, casi todos los problemas considerados como tales se limitaban a lo concerniente al habla o a la esfera de lo auditivo-

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

verbal. Esto ha derivado en la prolongación de una intervención mecánica, centrada en el sujeto, hasta bien adentrada la etapa de la integración, que no ha respondido a las necesidades educativas reales de las personas con dificultades en el lenguaje. Es decir, el modelo clínico continúa ejerciendo su influencia durante largo tiempo.

1.3.2.4.1. La evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje en la escuela integradora

A medida que avanza la integración, comienzan a apreciarse algunos cambios tanto en la evaluación como en la intervención logopédica. Quizá el cambio más sustancial, con respecto a la etapa anterior, lo constituya el hecho de que la evaluación comienza a realizarse de manera más exhaustiva y pormenorizada y a arrojar datos que se utilizan como referencias para programar la intervención. Esto se traduce en que el contenido de los programas se amplía a nuevos elementos.

Otro hecho significativo es que empieza a reconocerse la existencia de trastornos de tipo funcional y madurativo que no están originados por lesiones de tipo físico o neurológico (en este modelo aún continúa utilizándose el término "trastorno"). Esto provoca que se amplíen los planteamientos acerca de la respuesta educativa y, por tanto, de los programas de intervención.

En la evaluación comienzan a cobrar importancia los componentes fonológico y morfosintáctico así como los prerrequisitos cognitivos que repercuten en la adecuada adquisición del lenguaje. El surgimiento de la psicolingüística favoreció la creación de programas de evaluación e intervención de los trastornos lingüísticos inspirados en este modelo. Estos programas parten de la base de que existen procesos psicológicos específicos o habilidades que subyacen al desarrollo del lenguaje (memoria, atención, discriminación, etc.). Estas habilidades empiezan a considerarse a la hora de diseñar los programas de intervención.

Entre las aportaciones más relevantes de este modelo cabe citar el trabajo de Kirk, McCarthy y Kirk (1968), que se inspira en el modelo mediacional de Osgood y que incorpora una prueba de evaluación de las habilidades lingüísticas, el ITPA (*Illinois Test of*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Psycholinguistic Abilities, trad. al castellano en 1989), de gran difusión en el campo de la Logopedia. Esta prueba proporciona, además, una base para desarrollar programas de intervención con niños que presentan dificultades en el lenguaje. Estos programas se centran, básicamente, en aquellas áreas de la prueba que se hayan mostrado deficitarias (comprensión auditiva, comprensión visual, integración gramatical, integración auditiva, análisis y síntesis de sonidos, etc.).

Para evaluación de la compresión la prueba de mayor difusión ha sido el *Peabody*, test de vocabulario en imágenes, de Dunn (1981).

Las publicaciones de materiales para trabajar diferentes contenidos del lenguaje proliferan y, pronto, los profesionales las incorporan a sus prácticas diarias. Si bien es cierto que abundan fichas y programas de entrenamiento que se refieren a la articulación, la discriminación auditiva, estructuración de las frases, secuencias espacio-temporales de acontecimientos, etc. (Corredera, 1984; Pascual, 1985; Rius, 1987; Monfort, 1988).

No obstante, la finalidad de la intervención en opinión de Acosta y Moreno (2001b:392) "siempre era que los alumnos consiguieran superar o corregir los problemas lingüísticos que le impedían rendir adecuadamente en la escuela y adquirir las habilidades básicas que le permitieran acceder a los aprendizajes de la lectura y escritura".

Paulatinamente, la perspectiva cognitiva comienza a reflejarse en las prácticas logopédicas porque, poco a poco, se le concede más importancia a los aspectos comunicativos del lenguaje, al rol más activo que desempeña el niño durante la intervención y a la influencia del *input* en la construcción del lenguaje infantil (Fey, 1986; Juárez y Monfort, 1989). En este sentido, el profesional de la logopedia se hace más receptivo ante las iniciativas comunicativas por parte del niño y aprovecha situaciones menos rígidas para introducir las estructuras lingüísticas objetivo de aprendizaje.

Esta forma de entender y organizar la respuesta logopédica se mantiene hasta aproximadamente los años noventa cuando se introduce el concepto de necesidades educativas especiales y promueve la revisión de los planteamientos en los que se inspiran las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

prácticas educativas de los alumnos considerados, hasta el momento, de "Educación Especial". Precisamente, la consideración de la Educación Especial como un recurso dio lugar a que la atención logopédica se incluyera dentro de los Servicios de Apoyo a la escuela (Acosta y Moreno, 2001b). En general desde este servicio se cuenta con el logopeda o maestro de Audición y Lenguaje que es el profesional que se encargará de responder a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y de asesorar al profesorado en las tareas de elaboración de adaptaciones curriculares individualizas en el ámbito del lenguaje.

La asunción del concepto de necesidades educativas especiales supuso, además, concebir los problemas del lenguaje como dificultades de aprendizaje y pasar a considerar, entre sus causas, la influencia de otros factores externos al propio individuo y no sólo aquellos inherentes al sujeto y su déficit.

De la misma forma que ocurre en el marco general de la Educación Especial, estas consideraciones propician que, teóricamente, se amplíe el foco de atención hacia otros agentes causantes de estas dificultades (la familia, la escuela, la interacción con los iguales, etc.). Y también el punto de vista acerca de los problemas del lenguaje que precisan una respuesta educativa. Así, desde la perspectiva integradora y, en concreto, a partir de la introducción del concepto de necesidades educativas especiales, no sólo se consideran sujetos de apoyo los alumnos que tienen dificultades de lenguaje derivadas de déficit sino también aquellos otros alumnos, que tradicionalmente, quedaban sin respuesta a pesar de presentar dificultades relacionadas con algún componente del lenguaje sin que ello signifique que exista una causa de tipo orgánica o interna que las explique.

La evaluación y la intervención comienzan a orientarse a determinar y a responder a las necesidades de los alumnos para que éstos puedan acceder a los objetivos del currículo de referencia. Así observamos que las funciones del logopeda se amplían al ocuparse de realizar los ajustes, localizar los recursos y actuaciones didácticas encaminadas a facilitar el acceso de los alumnos al currículo.

A partir de este momento, los objetivos de la evaluación del lenguaje van de la mano de las distintas teorías lingüísticas y psicológicas y ponen el énfasis en distintos aspectos: en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

las estructuras morfosintácticas, en las relaciones semánticas, en el papel determinante del desarrollo cognitivo y en el valor del uso del lenguaje. Ya en la década de los ochenta, la perspectiva pragmática provoca un enorme cambio en la concepción del lenguaje (Bustos, 2003). A finales de los años ochenta y a lo largo de la década de los noventa estos cambios comienzan a reflejarse en la evaluación y proliferan pruebas para evaluar diferentes componentes del lenguaje y programas de intervención más novedosos.

En cuanto a la articulación surgen pruebas de tipo *screening*, que resultan prácticas, por su rapidez en la aplicación entre las que destacamos las de mayor uso en el ámbito educativo, la *Prueba de Desarrollo Fonológico* de Bosch (1983) y el *Registro Fonológico Inducido* (RFI) de Monfort y Juárez (1989). Estas pruebas amplían la posibilidad de evaluar la producción del habla desde la fonología y no sólo atendiendo a la fonética.

Para la evaluación del componente morfosintáctico Aguado (1989) crea una prueba, *El desarrollo de la morfosintáxis en el niño* (TSA), que también se ha tomado como referencia entre las prácticas de los logopedas en los centros educativos.

En relación a la evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo, López, Redón, Zurita *et al.* (1996) publican la prueba de *Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo* (ELCE). Sus autoras la diseñan con la finalidad de ofrecer una visión global del nivel lingüístico conseguido por los niños en expresión y comprensión y seleccionar a los alumnos con necesidades educativas en el área de lenguaje. Esta prueba aporta tanto datos de tipo cualitativo como cuantitativo.

Entre las que incorporan varios componentes del lenguaje relativos a la forma, al contenido y al uso, quizás la que ha tenido mayor difusión en el ámbito educativo, es la *Prueba del Lenguaje Oral de Navarra* (PLON) de Aguinaga, Armentía, Fraile, *et al.* (1989). Tal vez, este impacto se deba a que, en su momento, constituyó un material novedoso y que ofrecía a los profesionales la posibilidad de obtener una visión global de la evolución de varios componentes del lenguaje reunidos en un mismo formato.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Posteriormente se desarrollan otras en las que también sus autores ponen el énfasis en su utilidad en el contexto escolar, como la *Batería del Lenguaje Oral y Criterial* (BLOC) de Puyuelo, Wiig, Renom, *et al.* (1998).

Los formatos de estas pruebas se caracterizan por presentar imágenes con un estilo más cercano y atractivo para los niños. Un resumen de las pruebas que hemos señalado, anteriormente, queda recogido en la siguiente tabla.

Tabla 1.1. Pruebas de evaluación de mayor difusión

ARTICULACIÓN	Pruebas para la evaluación del desarrollo fonológico de 3 a 7 años (Bosch, 1983)
	Registro Fonológico Inducido (Monfort y Juárez , 1989)
MORFOSINTAXIS	TSA (Aguado, 1989)
COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN	ELCE (López, *et al.*, 1996)
FORMA/CONTENIDO/USO	PLON (Aguinaga *et al.,* 1989)
	BLOC (Puyuelo , 1998)

En cuanto a los programas de intervención, Juárez y Monfort (1989) proponen un modelo pedagógico interactivo para abordar las dificultades de lenguaje que, en la actualidad, constituye un referente para los profesionales en sus prácticas educativas. En él se recogen diferentes actividades de lenguaje organizadas en tres niveles de intervención. El primer nivel abarca las estrategias dirigidas a mejorar las situaciones de interacción en los entornos naturales de los niños (las familias, las aulas). El segundo nivel se preocupa más por la programación de ciertos contenidos puntuales (léxico, sintáctico, pragmático) para complementar las actividades del nivel anterior. Se trata de ejercicios funcionales cuya puesta en práctica sigue fundamentada en los principios de la interacción entre adulto y niño o entre los niños de una clase. Para su realización el modelo contempla también una serie de elementos que permiten variar el nivel de dificultad de las actividades planteadas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

inicialmente, son las *variables de complejidad* y una serie de ayudas, *los sistemas de facilitación*, que el educador puede introducir para solucionar las dificultades con las que se puedan encontrar los alumnos (imitación diferida, feedback correctivo, inducción y modelado). Por último, en el tercer nivel, se pretende instaurar, por medio de ejercicios dirigidos, aspectos concretos del lenguaje que el educador ha programado de antemano y que no han sido posible alcanzar mediante los niveles anteriores. Las actividades de este último nivel deben completarse siempre con las del segundo y las del primero. El modelo se aplica de una forma dinámica lo que permite ir tomando decisiones sobre los ejercicios que se consideran más adecuados en función de las necesidades de los niños. Además, pone de relieve la importancia de programar la intervención a partir de un registro que permite determinar las zonas de desarrollo real y de desarrollo próximo de los alumnos.

En la misma línea, pero acercándonos al contexto de nuestra Comunidad Canaria, el Equipo de Investigación *Acentejo,* del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna, dirigido por el Dr. Acosta, publica el *Programa Acentejo*, (Acosta *et al.,* 1995) que concreta diversas estrategias y actividades para abordar la intervención del lenguaje en el contexto escolar atendiendo a las diferentes dimensiones del lenguaje. Los autores plantean este programa con una finalidad preventiva, educativa y reeducativa.

1.3.2.4.2. El modelo de apoyo logopédico itinerante en la Comunidad Autónoma Canaria

Podemos decir que en Canarias, prácticamente, a la vez que se crean los centros preferentes nace la figura de los logopedas itinerantes. Estos profesionales pertenecen a los EOEP que quedan, formalmente, constituidos en 1995 (Decreto 23/1995, de 24 de Febrero) y dependen de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE) de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

A través de los EOEP se pretende dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en el marco de la LOGSE mediante el asesoramiento organizativo y curricular, el establecimiento de lazos de colaboración entre escuelas y profesorado para desarrollar su labor y llevar a cabo la resolución de los problemas cotidianos, el desarrollo de estrategias de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, el apoyo a la acción tutorial y la orientación personal y profesional y la facilitación de las relaciones con las familias.

Su estructura, desde el punto de vista organizativo de las tareas que realizan, contempla dos tipos de equipos, los de zona, con un carácter local, y los específicos, de ámbito provincial.

Los EOEP están integrados por pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales y maestros especialistas en Audición y Lenguaje. Sus intervenciones han de concebirse como una labor de equipo que actúa bajo principios compartidos articulados en un plan de trabajo común. Cada EOEP tendrá su sede principal en el centro educativo que se disponga. A su vez, a cada componente se le asignará un centro sede, de cuyo claustro formará parte.

Los EOEP son los responsables, junto con los órganos de los centros, de la intervención psicopedagógica y la orientación educativa a nivel escolar. Sus objetivos de trabajo van dirigidos a proporcionar propuestas de mejora y soluciones a la atención a la diversidad. Todo ello bajo los principios de coordinación entre los servicios psicopedagógicos y de apoyo y con la puesta en práctica de unas líneas de trabajo comunes. Estos objetivos inciden, especialmente, en el intercambio de información entre todos los miembros para llegar a acuerdos consensuados acerca de las soluciones.

En particular, las funciones generales a desarrollar por los EOEP de Zona (Decreto 23/1995, de 24 de febrero) se refieren al desarrollo de líneas de trabajo de carácter colaborativo para afrontar procesos de concreción curricular, asesorar a las familias, formar al profesorado, coordinar las relaciones entre instituciones y servicios del sector, promover las relaciones intercentros, etc.

Para la concreción de la formulación de estas funciones se recurre, constantemente, a términos tales como “colaborar”, “coordinar”, “asesorar”. Esta terminología nos sitúa, al menos teóricamente, ante un modelo de trabajo colaborativo y a una visión del apoyo que no

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

solo se preocupa por los alumnos, individualmente, sino por la escuela como institución y sus profesionales.

Nos detendremos, de forma más detallada, en las funciones de los orientadores de zona (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos) y de los maestros de Audición y Lenguaje. La razón de que nos centremos en ellas se debe a que, en la segunda parte del presente trabajo, son figuras que se van a tener en cuenta de forma especial al estimar que desempeñan un papel relevante con respecto a la respuesta educativa de las dificultades de lenguaje.

Los Orientadores son los responsables de la intervención psicopedagógica en los centros que les son asignados, formando parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de los Departamentos de Orientación. En particular, las funciones del Orientador de cada centro giran en torno a la colaboración con el profesorado (tutores y especialistas) respecto a los aspectos metodológicos y organizativos de las programaciones de ciclo y de aula; la prevención, detección y valoración de alumnos con necesidades educativas especiales; asesorar a las familias directamente o a través de los tutores y promover estrategias que faciliten la coordinación y colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Los maestros de Audición y Lenguaje desarrollarán, dentro de la estructura organizativa de los EOEP, programas de prevención y de intervención que permitan a los alumnos con necesidades educativas especiales alcanzar un desarrollo lingüístico óptimo. La finalidad de que estos profesionales se integren en equipos es la de garantizar una intervención eficaz basada en la coordinación de todos sus miembros. Por esta razón, sus funciones generales son comunes a las estipuladas para los EOEP mientras que sus funciones específicas se concretan de la siguiente manera (Decreto 23/1995 de 24 de febrero):

a) Asesorar a los profesores, padres y alumnos en temas relacionados con su especialidad.
b) Participar en la valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo de la comunicación y el lenguaje.
c) Atender a los alumnos en el ámbito de su especialidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

d) Elaborar programas de prevención, estimulación del lenguaje y generalización de las conductas lingüísticas.

Cada EOEP, al comienzo de cada curso escolar, de acuerdo con las instrucciones de funcionamiento de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, elabora su Plan de Trabajo Anual en el que se incluye el plan de actuación en los centros que tenga asignado cada componente del Equipo. Al final de cada curso el equipo realizará una Memoria en la que se describe cómo se han llevado a cabo las actuaciones previstas así como el grado de consecución de las mismas. Estos documentos se incluirán en la Programación General Anual de los centros y en la Memoria Final de los mismos.

La normativa se actualiza cada curso académico mediante instrucciones que la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa dicta, y que formula de manera más específica, a través de resoluciones para la organización y funcionamiento de los EOEP.

Si atendemos a las resoluciones para el funcionamiento de los EOEP para los cursos académicos 2003/2004 (Resolución de 15 de julio de 2003); 2004/2005 (Resolución de 26 de julio de 2004) y 2005/2006 (Resolución de 21 de julio de 2005), los maestros de Audición y Leguaje itinerantes tendrán asignado un centro sede pero atenderán a las necesidades de los centros en el ámbito de la actuación del EOEP al que pertenezcan, desarrollando sus funciones en todas las etapas educativas, según criterios priorizados en el propio equipo. La normativa recoge que el número de centros a atender estará en función de las necesidades de la zona y de la gravedad de los casos. Estos criterios quedan reflejados en el plan de trabajo.

En estas resoluciones se insiste en la importancia de la actuación coordinada de los componentes del EOEP de zona. Esta coordinación debe verse reflejada no sólo en la respuesta educativa a cada centro particular sino, además, en la respuesta a las necesidades educativas de la zona. Para ello, se debe partir de un análisis previo de necesidades de la zona en la que deben participar los agentes educativos y sociales de la misma y del análisis de necesidades presentadas por los centros.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Para garantizar esta coordinación y la consecución de los objetivos de los Equipos de zona, se contempla en estas resoluciones, diversos espacios y tiempos para que los encuentros entre profesionales puedan llevarse a cabo para alcanzar tal fin. De esta manera, queda prescrito que los primeros jueves de cada mes se reúnen todos sus componentes en el centro sede. Los segundos jueves se destinarán sólo a las valoraciones conjuntas que se contemplen en la planificación trimestral. Los terceros jueves los miembros de los equipos de zona desarrollarán su actividad en la sede del EOEP. El cuarto jueves, todos los componentes del equipo desarrollarán su jornada laboral en sus centros. No obstante, la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa podrá convocar reuniones de profesionales de diferentes equipos, preferentemente los jueves. Por lo tanto, el Plan de Trabajo se adecuará al calendario establecido.

En la resolución que se refiere al curso académico 2003/2004, a diferencia de las otras posteriores, se contempla la posibilidad de que los maestros de Audición y Lenguaje de los diferentes equipos, que deseen reunirse para realizar otro tipo de actividades, puedan solicitar reuniones los cuartos jueves tras el cumplimiento de una serie de trámites que exige la presentación de un proyecto justificativo. La autorización de estos proyectos estará supeditada a que se garantice el adecuado desarrollo de los planes de trabajo de los respectivos EOEP implicados y han de servir como recurso para dar respuesta a las necesidades de los centros en el ámbito de la atención a la diversidad. El coordinador del grupo será responsable de levantar acta del contenido y de la asistencia a las reuniones y de remitirlas a los coordinadores de los EOEP implicados y a las respectivas Coordinaciones Provinciales en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Como vemos, este tipo de actuaciones conllevan un trámite burocrático elevado que nos hace pensar acerca de si éstos facilitan o entorpecen este tipo de acciones. En cualquier caso, nos resulta curioso cómo una vía que abre posibilidades de que emerjan acciones creativas conjuntas desaparece en las resoluciones siguientes. Es decir, los maestros de Audición y Lenguaje no disponen, formalmente, de un espacio propio para compartir, investigar o aprender juntos.

Para los cursos escolares señalados, entre los criterios prioritarios de intervención, se resalta que los profesionales de los EOEP de Zona continuarán con el desarrollo del plan de zona de "Medidas de Atención a la diversidad" por etapas educativas, en función de las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

necesidades y demandas de los centros educativos de la zona. Los orientadores que intervienen en la etapa de Infantil y Primaria incidirán, especialmente, en la detección, valoración psicopedagógica, asesoramiento y organización de la respuesta educativa al alumnado, profesorado e intervención con la familia.

Los maestros especialistas en Audición y Lenguaje itinerantes priorizarán en sus actuaciones los siguientes aspectos:

- Intervención con alumnos que presenten trastornos graves de la comunicación y del lenguaje en cualquier etapa educativa y asesoramiento y apoyo al profesorado de este alumnado.
- Colaboración con el profesorado en el establecimiento de estrategias para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje oral del alumnado, especialmente en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

En Canarias el modelo de apoyo logopédico es semejante al de otras comunidades del territorio nacional. Actualmente se dispone de uno o dos logopedas por zona y se atiende en cada centro, prioritariamente, a los casos más graves. El logopeda itinerante puede realizar una intervención directa y/o indirecta o, en ocasiones, de ambos tipos. Estas decisiones se toman en el equipo en donde, además, el maestro de Audición y Lenguaje se coordina con el resto de los miembros del equipo psicopedagógico y se implica en la evaluación y diseño de la intervención logopédica. Esto nos indica que existe cierta flexibilidad en los equipos a la hora de tomar determinadas decisiones en cuanto a los criterios de actuación para la intervención.

En general, los problemas más frecuentes y característicos con los que nos encontramos en los centros son los relativos al habla y al desarrollo del lenguaje, trastornos específicos del lenguaje, disfluencia verbal, dificultades de comprensión, etc. Del estudio que realizamos Suárez y Fernández (1999) en una zona amplia de la isla de Gran Canaria, que incluía treinta y cinco centros públicos y una muestra de cincuenta y cuatro alumnos obtuvimos que la dificultad que se presenta con mayor frecuencia son las referidas al habla. A éstas le siguen los retrasos del lenguaje presentándose con la misma frecuencia tanto retrasos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

simples como retrasos específicos del lenguaje. Le siguen a continuación las disfemias y autismos y, con una incidencia mucho más baja, los trastornos generalizados del desarrollo.

A la luz del análisis de estas normativas comprobamos que la atención educativa a las dificultades de lenguaje queda regulada formalmente y que en ellas se insiste en una modalidad de trabajo colaborativo entre profesionales que atienden a una misma zona. Sin embargo, también detectamos algunas contradicciones. A saber, el mismo hecho de que a cada uno de los miembros se le asigne un centro sede diferente da lugar a que la coincidencia entre los profesionales del equipo no siempre sea posible lo que confiere a la comunicación y a las relaciones interpersonales un carácter más rígido o, al menos, impide que sean tan fluidas como sería deseable. Esta organización da la impresión de limitar la frecuencia de las relaciones informales entre profesionales que, como todos sabemos, son las que forjan y contribuyen a crear un ambiente de trabajo más distendido. Por otra parte, otro de los inconvenientes que apreciamos, en esta modalidad organizativa, es el poder llevar a cabo un trabajo compartido con los tutores puesto que, al tener la logopedia un carácter itinerante, el tiempo que permanecen los maestros especialistas en los centros es puntual, esporádico y lo invierten en la atención directa a los alumnos. Ante estas circunstancias se dispone de muy poco o de ningún tiempo para diseñar planes conjuntos con los tutores a cuyas aulas asisten alumnos con dificultades de lenguaje.

En cuanto a los criterios que orientan la intervención logopédica, nos parece que quedan recogidos de una forma vaga. Así, en la resolución mencionada, vemos cómo se prioriza la gravedad y la atención a todas las etapas educativas. Sin embargo, desconocemos, por una parte, qué entienden los profesionales por gravedad o para ser más exactos ¿qué entienden las políticas educativas por gravedad? Quizá sea un término demasiado genérico y cabría preguntarse al respecto dónde empieza y dónde termina la gravedad. Por otra parte, de todos es conocido la evidencia de que la logopedia no alcanza a todas las etapas educativas, en particular, este vacío se hace más notorio en la Educación Secundaria Obligatoria.

En relación a la prioridad de colaborar con el profesorado para desarrollar estrategias que favorezcan la comunicación observamos que no se especifica en qué momentos pueden coordinarse estos profesionales en los centros. Este constituye quizá, a nuestro juicio, uno de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

los dilemas más controvertidos pendientes de resolver por las políticas educativas. El planteamiento es sencillo, si partimos de que el maestro de Audición y Lenguaje es un agente de apoyo externo al centro educativo y, en consecuencia, interviene de forma esporádica determinados días de la semana en horario regular de clase, difícilmente podrá coincidir con todo el profesorado en los horarios de exclusivas. Las exclusivas no constituyen una solución halagüeña ni viable para todos los casos.

Desde nuestro punto de vista nos parece que la organización del modelo de apoyo logopédico actual, si bien desde su discurso y terminología parece incardinarse en los principios de los modelos colaborativos, continua inmerso en unas prácticas técnicas centradas y dirigidas a superar las dificultades que presentan los alumnos. A nuestro juicio parece que su organización continua anclada en un modelo de apoyo clínico aunque, desde la Administración, éste modelo se nos presente maquillado produciendo los efectos de un modelo basado en la colaboración. En realidad, creemos que se han introducido nuevas palabras pero que se mantienen las viejas prácticas.

Entendemos que las normativas tienen de positivo servirnos de guía para determinadas acciones, sin embargo, reconocemos que, en muchas ocasiones, la ambigüedad con que se formulan sus propósitos, puede encorsetar y restringir iniciativas y decisiones más innovadoras de los profesionales. En opinión de Nieto (1996), rebajar la presión de la normativa sobre los sistemas de apoyo permite un margen de acción para construir las relaciones entre asesores y asesorados y potenciar la innovación.

En lo que a formación del profesorado se refiere no hay que olvidar que la integración no se puede afrontar a nivel individual. En términos de Parrilla (1992), la integración se habrá de apoyar en la colaboración, cohesión y cooperación de todos los implicados en la situación de enseñanza. Esto es, que la respuesta educativa a los problemas de Audición y Lenguaje que presente el alumnado, nunca será responsabilidad absoluta ni del especialista, ni del tutor. Debe ser una tarea compartida. En este sentido se hace imprescindible que los profesionales que vayan a contribuir en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje conozcan bien los procesos de aprendizaje y la organización de los sistemas de las escuelas ordinarias.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Respecto a la formación de los maestros de Audición y Lenguaje en Canarias, la mayoría de los profesionales en ejercicio ha recibido cursos intensivos de habilitación, inscritos en la modalidad de formación permanente y organizados por la Consejería de Educación. Los participantes a estos cursos están formados en planes de estudios anteriores a la Reforma. Son muy pocos los maestros que han terminado magisterio en promociones posteriores al curso 1992/1993.

Conformes a este modelo, un programa de Formación Permanente para futuros profesores de Audición y Lenguaje debe ajustarse a este perfil de especialista. Por tanto, será muy importante que incorpore, entre otras cosas, el análisis de los contenidos curriculares de las distintas etapas del Sistema Educativo ya que suponen una pieza clave en el desempeño correcto de sus funciones.

Considerar y estudiar estos aspectos curriculares, por parte de los futuros logopedas, será la única forma de que este profesional pueda trabajar en colaboración con el equipo docente e implicarse en todas las tareas educativas que surgen en los ambientes escolares. Así, sería impensable que un maestro especialista en Audición y Lenguaje no dominara, por ejemplo, las estrategias educativas que se desprenden de la elaboración de las *adaptaciones curriculares* o adaptaciones de materiales para los alumnos que presentan n.e.e. permanentes que afectan severamente a la comunicación. Éstas constituyen herramientas básicas para facilitar el acceso del alumno al currículo básico. No olvidemos que los alumnos con necesidades educativas especiales poseen el mismo currículo que el resto de los compañeros, aunque con las adaptaciones pertinentes en función de las necesidades individuales. A su vez, el maestro de Audición y Lenguaje tiene una participación directa cuando se establece el nivel de competencia curricular en la adaptación curricular individual (ACI) de un niño con dificultades de aprendizaje en el campo de la comunicación. Y este nivel de competencia se hace precisamente en confrontación directa con el currículo del área de Lengua Castellana que le corresponde al niño por su edad y año de escolarización.

También, y en función de cada caso, deberá proponer diferentes adaptaciones a partir de la programación del maestro tutor o del Proyecto Curricular del Centro, o será miembro de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

una comisión de adaptación de materiales junto con el profesor tutor, el de apoyo y el orientador del EOEP de zona.

A través de un estudio llevado a cabo por Fernández, Marchena y Reyes (1999) analizamos el diseño de los programas de los cursos convocados por la Comunidad Autónoma Canaria para la adquisición de esta especialidad. Tratamos de averiguar si, a partir de lo que se había planificado, se estaría contribuyendo a formar un profesional acorde a los nuevos enfoques de la Educación Especial que imperan en la LOGSE. De manera específica, nos referimos a los siguientes cursos:

a) *Cursos de formación para la adquisición de la especialidad de Audición y Lenguaje* convocados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma Canaria (Resolución 187 del 17 de Enero de 1994). Comenzaron a ofertarse a partir del curso 93/94 y hasta el 95/96 el profesorado podía adscribirse a ellos.
b) *Cursos de especialización de Audición y Lenguaje* que se ajustan a la Orden del 11 de Enero del 96 del Ministerio de Educación y Ciencia. Estos surgen para ser organizados conjuntamente a través de una entidad convocante y una Universidad. Se proponen desde el curso 96-97 al 97-98.

Lo primero que observamos son unas notables diferencias en los descriptores del programa de ambos cursos, en lo que a su grado de extensión y generalización se refiere.

Concretamente, en los C*ursos de especialización de Audición y Lenguaje* (que se ajustan a la Orden del 11 de Enero del 96 del Ministerio de Educación y Ciencia), se recogen seis descriptores generales sobre problemas específicos de la audición y el lenguaje pero, curiosamente, no queda reflejado ningún contenido relacionado con el currículum normalizado de las etapas de Infantil y Primaria, ni en sus primeros niveles de concreción ni en lo que a adaptaciones curriculares se refiere.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En lo que concierne al diseño de los *Cursos de formación para la adquisición de la especialidad de Audición y Lenguaje* (convocados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa) sí encontramos una extensa serie de contenidos, que se presentan en amplios núcleos a modo de bloques temáticos. Desde ellos se abordan cada una de las diversas deficiencias y trastornos de la comunicación, dedicándoseles un epígrafe específico de *adaptaciones curriculares* para cada caso. También se incluyen unidades temáticas que recogen el enfoque de una formación unificada entre la educación especial y la ordinaria.

En líneas generales, consideramos que esta relación de contenidos sí reúne los aspectos más relevantes del currículo. Sobre todo si la comparamos con el diseño anterior. Sin embargo, no aparece de forma explícita el tratamiento de la unidad didáctica, documento que el profesor de Audición y Lenguaje debe considerar, permanentemente, al realizar las correspondientes adaptaciones curriculares.

Por otro lado, consideramos que en ambos programas se obvian las referencias específicas a contenidos de procedimientos. No entendemos un curso de formación relacionado con el currículo que no desarrolle ciertas destrezas o habilidades. Por supuesto que este objetivo no se alcanza con el desarrollo del llamado Prácticum, ya que el planteamiento de esta fase tiene otro carácter. Aún así, este período no figura en el diseño de los cursos de la primera modalidad.

En esta línea, opinamos que el tratamiento de los contenidos en los planes de formación permanente para esta especialidad no responden a todas estas características. En este sentido vemos que:

El tratamiento de los contenidos en los cursos es descrito de forma irregular. Para los primeros aparece una relación exhaustiva que se concretan en veintiséis descriptores. Para los segundos se recogen solamente seis contenidos más el prácticum.

1- Con respecto a los contenidos curriculares también observamos un desfase entre ambos cursos. En el primer caso, cursos de Ordenación e Innovación, hay una extensa referencia a enseñanzas de este tipo. Sin embargo, en los segundos, no

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

aparecen. Si nos guiáramos tan solo por su diseño, los especialistas en Audición y Lenguaje que se formaran en estos cursos, volverían a tener esa preparación con carácter exclusivamente clínico propia de los antiguos enfoques de la Educación Especial

2- También consideramos necesario que los documentos oficiales reflejen de alguna forma la importancia de abordar contenidos prácticos ya que en ambos tipos de cursos no se menciona de una manera explícita.

3- La formación que estos profesores está recibiendo puede resultar muy diversa. El diseño del programa que se publica en los documentos oficiales es el punto de partida y la única garantía para que posean un criterio unificador, independientemente de quien los desarrolle. Si aparecen con unos descriptores tan poco definidos, incompletos y breves, el curso queda a expensas de los directores y coordinadores.

4- Precisamente por lo anterior, no podemos asegurar con rotundidad que efectivamente no estén recibiendo estos futuros especialistas una formación en el campo del currículo. Los criterios técnicos de los directores están haciendo, en la mayoría de las veces, que se completen y mejoren las lagunas de la Administración.

Por todas estas razones abogamos por que se diseñen desde las entidades convocantes y responsables de la formación permanente del profesorado, unos programas bien reflexionados y coherentes con las funciones que se le piden al maestro. Es evidente que para que cualquier actividad de desarrollo docente sea verdaderamente eficaz, es necesario que esté centrada claramente en las necesidades actuales y futuras de los participantes. En los documentos oficiales de un organismo educativo debe advertirse que en materia de formación permanente, no se trata sólo de impartir enseñanzas conducentes a determinadas especialidades sino de formar adecuadamente los profesionales pertinentes hacia las exigencias de la práctica diaria y futura.

La formación de estos profesionales queda, definitivamente, regulada cuando el Ministerio de Educación y Ciencia aprueba, en 1991, nuevas directrices de los planes de estudios, como títulos oficiales universitarios, de las Diplomaturas de Logopedia y de la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

especialidad de Audición y Lenguaje en la Diplomatura de Maestro, que se van a implantar en varias universidades.

La implantación de estas nuevas carreras en la Universidad hace que comience a concedérsele mayor importancia a la Logopedia desde la perspectiva escolar. Esto nos satisface en gran medida porque, desde nuestra concepción de la disciplina abogamos por dar respuesta a las dificultades de la comunicación que puedan presentar los alumnos a lo largo de su desarrollo evolutivo en el lugar donde estas se expresan, formando parte del proceso educativo global del alumno. Ahora bien, somos conscientes de que este tipo de formación continúa perpetuando las figuras de profesionales específicos para responder a necesidades específicas en la escuela. Esto es, se trata de una formación que continúa inspirada en lo "especial" o que da prioridad a algunos fragmentos del conjunto global. Este tipo de formación contribuye, a nuestro juicio, a que los profesionales tutores entiendan que las dificultades de lenguaje constituyen un tipo de problemas que poco tiene que ver con ellos.

Al final de la década de los noventa, la logopedia comienza a revisar sus planteamientos y a evolucionar científicamente. Los investigadores convierten en eje central de sus trabajos aspectos relacionados con los contextos naturales de desarrollo del lenguaje y comienzan a realizar propuestas de evaluación e intervención más dinámicas, inspiradas en variables y agentes que interactúan en estos contextos.

1. 3.3. LOS MODELOS BASADOS EN LA INCLUSIÓN

1.3.3.1. Algunos acontecimientos que promueven la inclusión

A finales del siglo XX comienza, a nivel internacional, a vislumbrase una nueva perspectiva que supone cambios en todo el sistema educativo. Algunos se refieren a estos cambios con la expresión "más allá de la integración" tal y como ha sido entendida y desarrollada hasta los años noventa. Nos referimos a la escuela inclusiva, término consensuado para denominarla y que, de manera sucinta, aboga por una educación de calidad para todos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

La escuela inclusiva se inicia con el movimiento que aparece en Estados Unidos denominado REI (Regular Education Iniciative) cuyo objetivo era la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Esta idea surge de la constatación de que la educación especial en los centros ordinarios no estaba dando los resultados esperados lo que propició la revisión de algunas de sus prácticas. Se comprueba así cómo en los centros ordinarios la integración se había reducido a la consecución de una serie de programas compensatorios centrados en la atención individualizada de los alumnos problemáticos y llevados cabo en aulas distintas a las generales. A esto se le añade unas posibilidades remotas de que el sistema favoreciera que los alumnos volvieran a incorporarse al aula regular. La idea de sus principales defensores era unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo. La propuesta de la que parte la REI, en este sentido, es clara y consiste en que todos los alumnos, sin excepción alguna, deben escolarizarse en aulas regulares. Esta corriente parte del convencimiento de que la educación entendida como un sistema único constituye un recurso mucho más potente y rentable para educar a todo el alumnado (Reynolds, Wang y Walberg, 1987 y Staimback y Staimback, 1989).

A este movimiento se adhieren las críticas que comienzan a emerger de la insatisfacción del movimiento de la integración en otras partes del mundo. Diferentes autores así lo ponen de manifiesto, sobre todo en el Reino Unido (Tomlinson, 1982; Booth, 1988; Ainscow, 1995). España, aunque de forma más tímida, también se hace eco de esta iniciativa (García Pastor, 1993; Arnaiz, 1996, 1997 y Ortiz, 1996, entre otros).

Los temas más polémicos cuestionan el principio de normalización al constatar que su implementación no logró eliminar las prácticas segregadoras y de exclusión social y escolar. A su vez, se pone de relieve cómo el concepto de necesidades educativas sigue centrado en las dificultades atribuidas a los propios sujetos y a la implicación de partir de currículos adaptados. Las adaptaciones curriculares no quedan exentas de críticas porque no dejan de concebirse como ajustes planificados a partir de las insuficiencias individuales de los sujetos. El término de necesidades educativas especiales, en definitiva, no ha facilitado el abandono de la política del etiquetado por lo que se continúa generando discriminaciones entre alumnos especiales y normales. Con respecto al mismo, López Melero (2004:83) expresa "es más un concepto que un derecho, es un eufemismo más, pero sin cambios profundos en la cultura

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

escolar, y aunque se sigue manteniendo que las diferencias humanas son elementos de valor, en la vida real y en las prácticas educativas son manifestaciones constantes de desigualdad curricular, subrayando las incapacidades y no las competencias cognitivas ni culturales". Por otra parte, también se resalta cómo esta manera de entender la educación ha desembocado en una excesiva especialización del profesorado. Esto ha propiciado que se subestime la capacidad del resto de los profesionales para proporcionar apoyos y ayudas.

Todo ello condujo a que las prácticas integradoras provocaran un efecto contrario al deseado, la segregación. Y esto porque, en realidad, no se deja de pensar en el sujeto como única fuente de los problemas y, por tanto, no se toman decisiones relativas a factores de naturaleza social, organizativa o didáctica en los centros.

Ante esta situación se reclama la renovación de la escuela. Se hace imprescindible una escuela democrática que responda a todas las necesidades que se surjan en ella independientemente de quiénes las presenten o de cuáles sean sus orígenes. Con estos propósitos comienza a hablarse de *escuela inclusiva*, *escuela para todos* o *educación en la diversidad*. Estas modificaciones en la educación no pueden surgir al margen de la sociedad sino que implica cambios paralelos en la misma. Así, para García Pastor (1996:22) este movimiento se opone a cualquier forma de segregación y defiende "unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de sociedad en la que queremos vivir". Ainscow (2001), en esta línea, se refiere a las repercusiones que este proceso educativo pueda originar en la sociedad e insiste en que el progreso en las escuelas lleve consigo cambios en la sociedad.

Por lo tanto, esta modalidad educativa no supone un mero cambio terminológico como muchos pueden pensar. Al contrario, Staimback, Staimback y Jackson (1999) argumentan las razones que implican la asunción del concepto de inclusión:

- En primer lugar, el concepto de inclusión comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no sólo colocarlos en clases normales.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- En segundo lugar, se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo de la vida normal de la escuela y de la comunidad de la que había sido excluido. El objetivo básico consistiría, en primer lugar, en no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social.

- En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno... La integración implica la necesidad de adaptar a los alumnos previamente excluidos a la normalidad existente. En la enseñanza inclusiva, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos . (pp. 21-22)

López Melero no duda en reconocer que el proceso inclusivo surge de los programas de integración pero insiste en que no se puede confundir con éstos "porque es precisamente, por el incumplimiento de las promesas integradoras por el que tiene lugar la inclusión o mejor dicho la lucha contra la segregación para que se cumplan los derechos fundamentales violados" (López Melero, 2004:81).

Al respecto Echeita y Verdugo argumentan que debemos alejarnos de debates nominalistas que más que servir de estímulo constituye una rémora para el cambio. Para estos autores una de las ventajas más evidentes del término inclusión es que nos remite, rápidamente, a su "opuesto": exclusión. Y este último término sí que tiene en la actualidad una resonancia en política social indiscutible y hace referencia "tanto a hechos objetivos (pobreza, falta de acceso,...), como subjetivos (marginación, discriminación, pérdida de identidad...)" (Echeita y Verdugo, 2005:8).

Diversos acontecimientos y organismos han contribuido a su impulso definitivo y a difundir sus principios. Entre ellos cabe destacar la labor desarrollada por la UNESCO, en pro de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar. Su reconocimiento decisivo se produce en 1994 con la Declaración de Salamanca. De manera resumida éstos hacen

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

referencia al reconocimiento de la necesidad de que la educación llegue a todas las personas independientemente de sus necesidades educativas y a que esta tenga lugar en un marco común.

En palabras de Arnaiz (2003:140), las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión, a la luz de los informes derivados de estos acontecimientos, son de dos tipos: "por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros".

Varios autores coinciden en definir la educación inclusiva en términos de educar a todos los alumnos en único sistema educativo que potencie al máximo la participación de los alumnos en la cultura y currículo de las escuelas. Así mismo, estas definiciones recurren a los conceptos de comunidad, participación y colaboración como vehículos para alcanzarla (Staimback y Staimback, 1992; Booth, 1998; Ainscow, 2001). Todo ello sin olvidar, tal y como apunta Ainscow (2001:293), "que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas".

De la misma manera, algunos autores, impulsores de este nuevo enfoque, (Booth y Ainscow, 2000; Ainscow, Hopkins, Soutworth *et al.*, 2001) concretan que consiste en partir de un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales y de la necesidad de un cambio dirigido a reconocer que las dificultades que manifiestan algunos alumnos, en el sistema educativo, son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar planteadas en ellos.

Se plantea así la necesidad de introducir el concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" para especificar "que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos" (Echeita, 2006:112).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Desde el punto de vista de Echeita y Verdugo (2005) hablar de inclusión se aproxima a las formas más modernas de entender la discapacidad y llevan apareadas la necesidad de introducir cambios en los sistemas de atención y apoyo no sólo a efectos individuales sino que traspasen a las organizaciones y a la sociedad en general. En este sentido instan a que pensemos y construyamos una respuesta educativa global para avanzar hacia una sociedad sin exclusiones.

De las diversas definiciones se desprende la necesidad de pensar en una educación única que se preocupa por cómo responder a las necesidades de todos sus alumnos. Esto supone una acción educativa que reconoce, como punto de partida, la heterogeneidad del alumnado como una situación normal en los centros y en las aulas. Esto, a su vez, implica la necesidad de replantearse unos nuevos valores en la escuela, una manera diferente de enfocar el currículo más acorde a esta heterogeneidad y una reestructuración escolar que pasa por la adopción de unas medidas organizativas y didácticas que hagan posible que la educación beneficie a todos los alumnos (Arnaiz, 2003).

1.3.3.2. La diversidad como punto de partida

Como hemos podido entrever, al hilo de lo expresado, el concepto de diversidad caracteriza y distingue este nuevo enfoque de la educación con respecto a otros. La asunción de la diversidad ensancha el significado que ha tenido, hasta ahora, el término tradicional de Educación Especial utilizado de forma reduccionista para referirse, exclusivamente, a alumnos con discapacidades. En la actualidad este término, en palabras de Arnaiz, (2003:146), "quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales" para dar cabida a un rango mucho más amplio de alumnos que presentan diferencias de distinta índole (lingüísticas, culturales, ligada a factores intra e interpersonales, a factores de discapacidad...).

El término conduce a que nos resituemos ante la diferencia entendida por la "educación especial" y la "educación general", hasta el momento, como instigadora de la exclusión y aprendamos a sentirla e interpretarla como un valor positivo que enriquece los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

procesos educativos. No en vano se ha popularizado la expresión de Porras (1998:23) cuando nos dice que "ser diverso es un valor".

En coherencia con esta necesidad de profundizar en el concepto de diversidad Garrido (2002:89) realiza una propuesta terminológica que se corresponde mejor con el respeto a las diferencias que el concepto tradicional de discapacidad. Para ello parte de que la diversidad es algo inherente a la naturaleza de las especies y, por lo tanto, supone heterogeneidad biológica. El autor sugiere hablar de "biodiversidad" en lugar de "deficiencia" porque "la vida es multiforme, ofrece variedades ilimitadas sin que por eso puedan ser consideradas deficiencias". De igual manera considera que es preferible hablar de "psicodiversidad" frente a "discapacidad" porque "las habilidades también son diversas, diferentes, pluriformes; todas las habilidades pueden ser útiles...". Y por las mismas razones, en lugar del concepto de minusvalía convendría hablar de "sociodiversidad", porque "todos los hombres son necesarios en el conjunto social, para todos hay funciones útiles que cumplir, todos forman el mosaico perfecto de la sociedad, nadie sobra, nadie es imprescindible, pero tampoco nadie es eliminable". Una idea más clara de su propuesta la podemos apreciar en el cuadro 1.1 adaptado por el propio autor.

En él podemos apreciar las implicaciones de partir de un modelo socioeducativo que nace de la aceptación de la diversidad y conlleva a que se tienda a sustituir "alumnos con necesidades educativas especiales" por "diversidad de los alumnos" (Garrido, 2002:59). También a que se abandonen las referencias continuas a lo "especial" porque no se corresponden con los presupuestos de los que se parte con los nuevos conceptos de biodiversidad, psicodiversidad y sociodiversidad. Desde esta posición se cree que es más correcto asumir que cada alumno es diverso dentro de la diversidad general de los seres humanos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Cuadro 1. 1. Conceptos médicos-conceptos psicoeducativos (Garrido, 2002:52) (1)

MODELO MÉDICO	MODELO SOCIO-EDUCATIVO
↓	↓
Parte del concepto de "Enfermedad"	Parte del concepto de "Diversidad"
DEFICIENCIA →	BIODIVERSIDAD
↓	↓
DISCAPACIDAD →	PSICODIVERSIDAD
↓	↓
MINUSVALIA →	SOCIODIVERSIDAD
Alumno discapacitado Se deriva Escuela diferenciada terapéutica	Alumnos diversos, diferentes, con necesidades de respuestas educativas adecuadas. Se deriva Escuela inclusiva

(1) Cuadro resumido y simplificado por el propio autor.
NOTA: Recientemente (INSERSO, 2001) el modelo médico ha modificado su formulación. Parte del concepto de salud en lugar de enfermedad y señala la influencia de factores contextuales.

Para Garrido (2002) la educación especial, entendida en su acepción tradicional desaparecerá por varias razones: por una parte, porque no habrá alumnos con deficiencias, discapacidad ni minusvalía y, por otra, porque las diferencias que sigan existiendo serán consecuencia de: a) características individuales aceptadas plenamente por la sociedad y, b) características sociales (niveles económicos, injusticias sociales, agresividad social...) que la sociedad tendrá que asumir como propias y, en consecuencia, tendrá que arbitrar los medios para evitar que estas discriminaciones se sigan reproduciendo.

Tal y como se refleja en el cuadro siguiente será la sociedad la que ha de hacer el esfuerzo por adaptarse y acoger a todos los sujetos. Se supone que cuando los valores sociales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

son los adecuados "nadie sobra en la sociedad, todos pasan a ser elementos necesarios y activos de la misma" (Garrido, 2001:96).

Cuadro 1. 2. Cambio de orientación: la sociedad como sujeto de la educación especial (Garrido, 2001)

LA SOCIEDAD ES LA QUE PADECE:

UNA ENFERMEDAD

(LA SOCIEDAD PADECE UNA ENFERMEDAD ATÁVICA, ESTA ENFERMEDAD PUEDE CURARSE, PERO PROYECTA SUS MALES EN EL SIJETO INDIVIDUAL Y DIRIGE HACIA ÉL LA ATENCIÓN)

ESTA ENFERMEDAD LE PRODUCE:

- DEFICIENCIA: (EN SU SITEMA DE VALORES, EN SU COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL Y HUMANA)

- DISCAPACIDAD: (INCAPAZ DE BUSCAR Y ENCONTRAR REMEDIO PARA EL DESARROLLO DE CADA UNO EN LA CONVIVENCIA DE TODOS)

- MINUSVALÍA: (NO CONSIGUE FACILITAR LA ADAPTACIÓN DE TODOS LOS QUE LA COMPONEN. NO CREA SITUACIONES VARIADAS E INCLUSIVAS PARA TODOS Y CADA UNO)

Esto quiere decir que será responsabilidad de la sociedad disponer de escuelas, recursos, medios y estrategias que faciliten esta adaptación.

La educación tendrá que ampliar sus opciones igual que la sociedad. Desde el punto de vista socioeducativo se desplaza el foco de atención desde el individuo a las características de los contextos sociales en los que los sujetos se desarrollan y viven (la escuela, la familia, la cultura del entorno, etc.).

En este sentido educativo López Melero (2004:77) entiende que "hablar de la Cultura de la Diversidad, es hablar de educación en valores, es hablar de democracia, de convivencia y de humanización".

Ante estas circunstancias, se hace necesaria una opción educativa basada en la diversidad lo que supone partir de *enfoques centrados en la institución*. Estos enfoques requieren, como bien expresan Jiménez y Vilá (1999:145) "la implicación institucional de todo el centro educativo y su entorno en el proceso de integración y que abogan por la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

necesidad de superar las prácticas acomodaticias que mantienen la existencia de sistemas educativos duales". Para estos autores asumir la diversidad en el contexto educativo implica trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de las desigualdades y la búsqueda de formas alternativas de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su opinión "la diversidad entendida como un valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje, que amplían y diversifican sus posibilidades didáctico-metodológicas, muchas de ellas inviables en situaciones de homogeneidad" (Jiménez y Vilá, 1999: 38).

1.3.3.3. La diversidad aplicada a la escuela

Asumir y aceptar la diversidad lleva implícito planificar la organización de los centros educativos en comunidades de aprendizaje.

La concepción de la escuela como comunidad hace que pensemos en ella como un lugar en el que se establecen lazos entre padres, profesores, alumnos y todo el personal que contribuye a su funcionamiento bajo el reconocimiento de que todos sus miembros son valiosos y tienen algo que aportar a los otros (Santos Guerra, 2000). Esta forma de entender la organización de la escuela lleva implícita que los objetivos más importantes de la educación no se centran en la adquisición de conocimientos curriculares, sino en crear una comunidad de vida y de comunicación en la que todos se sientan aceptados, valorados y seguros (Staimback, Staimback y Jackson, 1999). Esto pone de relieve la importancia de fomentar, en los centros educativos, relaciones personales más estrechas basadas en la afectividad, la solidaridad y la cooperación; espacios en los que los participantes se sientan responsables de sus acciones y satisfechos de trabajar juntos para un bien común. Para que la idea de comunidad se haga efectiva en la escuela ésta debe asumirse desde su propia organización.

Así mismo, aceptar la diversidad requiere que los agrupamientos en las aulas respondan a las características heterogéneas del alumnado y, en consecuencia, habrá que planificar procesos de enseñanza aprendizaje variados acordes a sus características y que puedan beneficiar a todos (Daniels y Garner, 1999; Staimback, Staimback y Moravec, 1999). De no ser así, corremos el riesgo de continuar perpetuando prácticas segregadoras. Muntaner (2000), a propósito del alcance de esta asunción, nos alerta cuando argumenta que:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

> "Puede reconocerse, incluso admitirse la diversidad entre los alumnos, pero no se acepta y en consecuencia no se contempla ni en la planificación ni en la intervención del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se organiza la actividad educativa no desde la globalidad, sino desde la individualidad, pues se mantiene un enfoque médico con relación a las nociones de discapacidad, que fortalece la tendencia homogeneizadora de los maestros para centrarse en los déficits de los niños y justificar prácticas educativas segregadoras, basadas en las diferencias de nivel, de capacidad o de competencia de los propios alumno" (p. 82)

Desde la perspectiva de la heterogeneidad se debe proporcionar a todos los alumnos una posibilidad de formación y para ello hay que encontrar alternativas para que todos tengan la oportunidad de aprender. Gimeno (1999:78) ofrece una serie de sugerencias que cada profesional, de manera reflexiva, decidirá utilizar en función de las características de los alumnos. Entre ellas destaca las siguientes: "riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los estudiantes de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor". También Villa y Thousand (1999) presentan numerosas estrategias de enseñanza-aprendizaje especialmente indicadas para trabajar en grupos heterogéneos (tutoría entre compañeros, sistemas de aprendizaje en grupos cooperativos, participación de los alumnos en el diseño de las adaptaciones curriculares de los compañeros, etc.).

1.3.3.4. Principios psicoeducativos que avalan la educación inclusiva

Algunos autores coinciden en señalar una serie de principios en los que se basa la educación inclusiva, así como varios conceptos psicológicos y educativos en los que ésta se apoya para su desarrollo (Udvari-Solner y Thousand, 1996; Arnaiz, 2003). La consideración de algunas de estas orientaciones contribuirá a establecer entornos de aprendizaje más sensibles a todos los alumnos. Siguiendo a estas autoras comentaremos algunos de ellos:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

La educación basada en los resultados

Este concepto nos viene a recordar que todos los niños pueden aprender y tener éxito aunque no de la misma manera. Esta idea es coherente con la educación inclusiva porque al dirigirse ésta a todos los alumnos motiva al profesorado a diversificar las tareas de tal manera que no todos tengan que hacer lo mismo, del mismo modo y en los mismos tiempos.

La teoría de las Inteligencias Múltiples

El reconocimiento de Gadner (1985) en cuanto a la coexistencia de distintas inteligencias (lingüística, espacial, musical, lógica-matemática, cinestésica, intrapersonal e interpersonal...) tiene implicaciones directas en el diseño y desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Su conexión con la educación inclusiva requiere que el profesorado contemple la organización de actividades variadas que posibiliten expresar el conocimiento de diferentes maneras acorde con las diversas inteligencias. Y, al mismo tiempo, partir de las modalidades de inteligencia más potentes para apoyar la adquisición y el desarrollo de otras habilidades menos desarrolladas. Es decir, desde esta visión se reconoce que no existe ser humano que comprenda todo, cada persona entiende algo y la educación debe esforzarse por mejorar la comprensión tanto como sea posible.

El aprendizaje constructivista

El constructivismo considera que el aprendizaje es la creación de un significado que ocurre cuando un individuo realiza vinculaciones entre conocimientos existentes y nuevos, es decir, son los sujetos los que construyen sus propios conocimientos. Para que el conocimiento tenga lugar es preciso la existencia de contextos sociales de comunidades e intercambios comunicativos para desarrollarse. Desde este enfoque se aboga porque la escuela haga el esfuerzo de encontrar relaciones significativas entre el conocimiento que cada alumno aporta desde su experiencia y cultura con el nuevo conocimiento que el alumno ha de adquirir. Según Poplin y Stone (1992, cit. Udvari-Solner y Thousand, 1996) el constructivismo fomenta la idea de que todas las personas están constantemente aprendiendo y que el proceso no se puede parar. Esta idea está presente en las prácticas de la educación inclusiva.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Las teorías de Vigostky

De ellas se derivan varias aportaciones relevantes para la práctica de la educación inclusiva. Por una parte, la perspectiva socio-cultural del desarrollo cognitivo nos conduce a considerar la importancia que tienen las interacciones y la colaboración entre los miembros de una comunidad para el crecimiento cognitivo. Y, por otra, el establecimiento de la *zona de desarrollo próximo* que se ha demostrado que disminuye cuando el niño interactúa con otros compañeros de mayores capacidades o habilidades, es decir, en agrupamientos heterogéneos o a través del papel del profesor como facilitador. El énfasis en la heterogeneidad permite agrupamientos flexibles y multiedad en los que niños con distintos niveles de madurez y de habilidad intelectual pueden ayudarse mutuamente y aprender juntos.

El currículo común

El currículo adquiere, también, desde esta perspectiva un carácter singular que se traduce en partir de un único currículo, abierto y flexible que potencie la heterogeneidad, es decir, que sea capaz de acomodarse a las necesidades de todos los alumnos. Esto implica abandonar la diferenciación curricular que ha caracterizado, tradicionalmente, a la Educación Especial. Gimeno (1992a) matiza que "currículum común" no implica, necesariamente, que todos los alumnos tengan que partir del mismo punto ni que tengan que alcanzar los mismos objetivos de igual forma. Es decir, "currículum común" no significa que éste tenga que ser igual para todos. Al contrario, es precisamente su carácter abierto lo que posibilita que sus contenidos no estén siempre prefijados lo que permite al profesorado capacidad para introducir contenidos adaptados a la diversidad del alumnado. En este sentido, el currículo se configura también como un marco para la autonomía de profesores, centros y alumnos aunque se parta del currículo común prescrito como referencia.

Entender el currículo desde la flexibilidad requiere alejarse de enfoques estandarizados del mismo porque éstos solo ofrecen a los alumnos con dificultades especiales unos programas educativos estrechos, como dice Giangresco, (1999:264) "de talla única". En este sentido, si aspiramos a que las escuelas sean para todos, es ineludible ampliar las tallas del currículo para que de esta manera podamos garantizar que el alumnado con necesidades

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

educativas participe al máximo posible. La evaluación estará, en consecuencia, basada en la clase y con referencia al currículo y se diseñará en función de cómo se espera que el alumno aprenda (Gimeno, 1992b; Staimback y Staimback, 1992 y Angulo, 1994).

García Pastor (2005:234) insiste en esta idea cuando propone que "más que capacitar al alumnado, se podría pensar en capacitar al propio currículum de opciones que lo hagan accesible para responder a la diversidad del alumnado". Este planteamiento nos hace reflexionar acerca de la conveniencia de descentralizar los esfuerzos exigidos al alumnado cuando pretendemos dotarle de habilidades y conocimientos que faciliten su acceso al currículo e invertir más en ampliar las posibilidades para que el currículo sea el que se adapte a ellos. Esta manera de concebir el currículo conferiría una visión más distendida a las adaptaciones curriculares que, como todos sabemos, son percibidas como un instrumento engorroso por todos los profesionales. Al respecto la autora considera que la adaptación curricular se entendería "como aquel proceso mediante el cual el profesorado hace posible que la propuesta curricular sea un *proyecto viable* para cada uno de los alumnos y alumnas que forman su grupo-clase" (García Pastor, 2005:234).

Principios y valores propios de la escuela inclusiva.

Staimback y Staimback (1999) proponen y describen los siguientes:

-La escuela inclusiva se preocupa, fundamentalmente, de crear una comunidad en la que los miembros conviven relacionándose afectivamente y sintiéndose aceptados, respetados y miembros del grupo. En ella se da importancia a que los profesores celebren la diversidad y aprendan juntos creando comunidades de aprendizaje.

-Los profesores ordinarios y los de Educación Especial trabajan juntos en los mismos espacios y al mismo tiempo y pueden dedicarse a proporcionar programas educativos adecuados a las diversas necesidades de los alumnos.

-Las aulas de las escuelas inclusivas constituyen las unidades básicas y las comunidades más fuertes. Se forman con niños heterogéneos porque se cree que la diversidad

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

enriquece. Todos los niños pertenecen al grupo aula y pueden aprender de los demás. Esto nos recuerda a las aulas de las escuelas unitarias en las que se agrupan niños de diferentes edades (García Pastor, 2000).

-En las aulas inclusivas se imparte una enseñanza adaptada al alumnado, se les presta apoyo para que consigan los objetivos curriculares adecuados a su carácter. Se pretende que todos partan de un currículo común.

-Los apoyos que se prestan deben se ser proporcionados dentro de la educación general. Estos apoyos son muy variados: creación de redes naturales de apoyo, tutoría entre compañeros, círculo de amigos, aprendizaje cooperativo, equipos de profesores, ayudas de expertos externos para desarrollar planes específicos de ayuda a la escuela (profesores, alumnos, padres...), orientación hacia la comprensión de las diferencias individuales, búsqueda de los aspectos positivos de la convivencia en grupos heterogéneos, apertura a nuevas formas de organización...

En coherencia con las ideas expuestas el currículo en las escuelas inclusivas no puede mantenerse al margen de estos principios. Al contrario, debe ser permeable a estos cambios y responder a las necesidades que pueda presentar cualquier alumno.

1.3.3.5. El apoyo desde los modelos inclusivos

Los modelos que mejor se ajustan al desarrollo de las características de las escuelas inclusivas son los que se basan en la colaboración. Éstos tratan de fomentar relaciones horizontales entre todos los miembros de la comunidad, al margen de los títulos y funciones, promoviendo el desarrollo de valores y metas compartidas. Esto implica convertir a los centros en comunidades de aprendizaje que se distancien de formas burocráticas de organización que solo conllevan el empleo de estrategias verticales de control, al individualismo y al aislamiento profesional. Por el contrario, se trata de promover en los centros relaciones horizontales que descentralicen la gestión y promuevan el trabajo en equipo respetando la autonomía profesional (Arnaiz, 2003).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En opinión de Arencibia y Guarro (1999) en los centros que se asumen prácticas colaborativas es muy difícil separar lo organizativo y lo pedagógico. Estos autores estiman que esta separación es artificial y expresan al respecto que:

> "No tiene razón de ser que los aspectos estructurales, organizativos, normativos de gestión, etc., sean concebidos como algo separado y distinto de sus procesos y actividades educativas y, al mimo tiempo, éstos no tienen sentido al margen de un determinado contexto organizativo que viene a ser, en definitiva, la expresión de una cultura escolar que llena de significado todo lo que sucede en el seno de las instituciones educativas" (p. 91)

En las escuelas inclusivas estos procesos están estrechamente ligados confiriéndose sentido mutuamente. Es más, es necesario que la sinergia que resulta de entrelazar lo organizativo y lo didáctico quede reflejada en los proyectos educativos y curriculares de centro si queremos que estos sean eficaces. Esto implica, sin duda, que quienes los diseñan piensen en ellos como proyectos pedagógicos que facilitan el aprendizaje de todos los alumnos. El escaso compromiso de los profesionales en la elaboración de dichos proyectos ha dado lugar, según Arencibia y Guarro (1999:92), a un "fenómeno de aculturación que no ha propiciado la aparición de valores como la colaboración entre los miembros de la escuela, el trabajo mutuo, el liderazgo pedagógico interno, el necesario apoyo externo, etc." Ortiz y Lobato, (2003) corroboran la importancia de estos valores y consideran que son fundamentales en la cultura escolar de centros inclusivos.

En el mismo sentido se pronuncia Santos Guerra (1994:106), con respecto al proyecto educativo, cuando argumenta que "... si su elaboración y desarrollo no da lugar a una reflexión crítica, a una comprensión fecunda y a un cambio en los valores, tendrá escasa relevancia para la mejora de la educación". Es decir, si los profesionales implicados en su elaboración no alcanzan a ver su utilidad pocas posibilidades existen de que estos documentos dejen de percibirse como meros trámites burocráticos.

Sin embargo, si realmente éstos se concibieran como un medio en donde reflejar la filosofía de trabajo compartida de la comunidad contribuirían a la construcción de la cultura

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

escolar imprescindible para que los profesionales encuentren sentido y coherencia entre lo que piensan y hacen. Ainscow (1997:513) aunque reconoce, como otros autores, que el concepto de cultura es ambiguo y bastante difícil de definir nos ofrece una aproximación que nos parece adecuada "se trata del nivel más profundo de asunciones y creencias básicas que son compartidas por los miembros de la organización, operando inconscientemente para definir una visión de la organización y su entorno. Se manifiesta a sí misma como normas que sugieren a la gente lo que deberían hacer y cómo".

Desde la óptica de Ortiz y Lobato (2003), precisamente, una de las dificultades que ha frenado la evolución de la educación inclusiva es la ausencia de cultura escolar en los centros. A través de un estudio que realizan en diferentes centros educativos arrojan datos que permiten confirmar que la cultura escolar está estrechamente relacionada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

Sólo desde esta perspectiva colaborativa se concibe la organización del apoyo en las escuelas inclusivas. El modelo de apoyo que se promueve desde esta escuela es un modelo de apoyo curricular (Ainscow, 1991) que parte de la premisa de que es la escuela la que ha de adaptarse, en todo momento, a la diversidad. En caso de haya alumnos que quedan excluidos del currículo que la escuela oferta son la escuela su currículo los que han de realizar el esfuerzo de transformarse y adaptarse a los alumnos y no a la inversa (Parrilla, 1996).

La opción de esta modalidad de apoyo se basa en que asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y desarrollo profesional y tiene como foco del apoyo una visión global de la escuela. Es el currículum el punto de partida para organizar el apoyo a la escuela. El foco de la colaboración no es un alumno concreto sino las propias situaciones problemáticas que se manifiestan y afectan a todo el sistema. De esta manera, podemos hablar de apoyo a la comunidad, apoyo interescuelas, apoyo a la familia, apoyo a los profesores, apoyo al aula o apoyo a los alumnos (Parrilla, 1996).

Los problemas concebidos desde esta perspectiva institucional requerirán para sus soluciones la colaboración entre profesionales para asumir de forma conjunta el análisis y respuesta a las distintas situaciones que se dan en ella. Parece lógico pues, que desde esta

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

manera de entender los problemas, no sea indispensable la presencia de especialistas capaces de resolverlos (Ainscow, 1991).

Esta forma de concebir el apoyo genera la necesidad de que nos replanteemos la organización actual de los servicios de apoyo y su orientación centrada en los sujetos y pensemos en formas de actuar que, tal y como apunta Zabalza (1996:25), "provoque cambios institucionales capaces de crear situaciones más adecuadas para que esas necesidades sean resueltas con los mecanismos ordinarios de la institución".

El apoyo, en el modelo inclusivo, a diferencia del modelo desarrollado por la integración, se lleva a cabo en entornos normales y naturales, es decir, en los lugares en que de forma habitual se encuentra el alumno. Para que esto sea viable todos los recursos y esfuerzos del personal escolar pueden ser usados para resolver las necesidades de cualquier alumno, adaptar la enseñanza y proporcionar apoyo.

Desde este enfoque la evaluación y la intervención requieren atender a la dinámica cualitativa de la interacción persona-ambiente porque es impensable comprender a las personas al margen de su contexto y, de manera similar, para comprender el contexto se ha de considerar al individuo (Moltó, 2006).

La importancia de reconocer el efecto de los factores ambientales en el aprendizaje y la adaptación de los niños es algo que ya se ha puesto de relieve en múltiples ocasiones. Este hecho no conviene que pase desapercibido al profesorado. Una de las razones más relevantes es que cuando los educadores se centran, exclusivamente, en las variables internas del niño para explicar sus problemas se olvida o ignora la importante influencia de los factores contextuales (p.e., las estrategias docentes, las interacciones con los compañeros, las relaciones con los padres, ausencia de proyectos educativos que guíen las acciones, proyectos curriculares invisibles). Es posible, entonces, que pasen desapercibidas las propias barreras para el aprendizaje y la participación que pueden erigirse desde los propios centros educativos para que el aprendizaje se produzca sin dificultades (Echeita, 2006). La interacción de estas barreras con las propias características del alumnado puede provocar dificultades de aprendizaje irremediables. Pensemos en que muchas dificultades de lenguaje son

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

consecuencia de las formas educativas de las familias (excesiva sobreprotección, escaso tiempo dedicado a la conversación, elevado nivel de exigencia, etc.) o de los profesionales (enseñanza transmisiva, escasas oportunidades para que los alumnos se expresen de forma oral, instrucciones verbales muy rápidas, distribución inadecuada de los alumnos en el aula). Por esta razón, es importante destacar los factores contextuales porque, al contrario que los factores internos, el profesorado y otros agentes educativos pueden actuar sobre ellos controlando su interacción y proporcionando experiencias de aprendizaje a sus alumnos o, en el caso de las familias, a los hijos. Como señalan Graden y Bauer (1999), resaltar lo que puede modificarse en los ambientes naturales en los que el niño se sumerge transmite al profesorado, al alumnado y a los padres la sensación de su capacidad de actuar y, por tanto, una mayor responsabilidad en este proceso.

Staimback, Staimback y Jackson (1999:27-28) señalan y describen algunos de los aspectos que caracterizan el apoyo desde una perspectiva inclusiva. Éstos los ilustramos, de forma resumida, en el cuadro siguiente:

Tabla 1.2. Características del apoyo desde una perspectiva inclusiva (Staimback, Staimback y Jackson, 1999)

Fomento de las redes naturales de apoyo	-Relaciones naturales de ayuda entre los alumnos: .Círculos de amigos .Aprendizaje cooperativo .Redes de compañeros .Tutela a cargo de compañeros -Relaciones entre los maestros y el resto del personal docente: .Cooperación profesional .Enseñanza en equipo .Equipos de ayuda de maestros y alumnos
Adaptación del aula	Experiencia de un experto en beneficio de todos
Capacitación	Delegar la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo en los alumnos Promover la autogestión y el apoyo mutuo entre compañeros
Fomento de la comprensión de las diferencias individuales	Actividades dirigidas a que los alumnos comprendan y aprovechen sus diferencias individuales
Flexibilidad	Tolerancia por parte de los profesores para aceptar cambios e introducir innovaciones cuando se haga necesario

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Somos conscientes de que incorporar estas características a la organización de los servicios de apoyo a la escuela no es una tarea fácil. Esto solo es posible si partimos de un modelo de colaboración que promueva la reflexión crítica acerca de las prácticas actuales del apoyo y de la necesidad de introducir cambios graduales. Graden y Bauer (1999) sugieren que este cambio puede propiciarse a partir de la colaboración y de la estrategia de resolución de problemas. Sin embargo, realizar una labor colaborativa tampoco se presenta como un reto sencillo. La colaboración supone un proceso compartido de resolución de problemas y requiere, por tanto, un trabajo conjunto. En consecuencia, no se consideran estrategias de colaboración las empleadas por los especialistas en Audición y Lenguaje cuando indican pautas a los maestros para que sus alumnos se comuniquen mejor en las aulas ni, tampoco, cuando los orientadores sugieren estrategias metodológicas para poner en práctica en las aulas. Algo a lo que, desafortunadamente, estamos muy acostumbrados en nuestras escuelas (Graden y Bauer, 1999).

A continuación exponemos algunos conceptos que estas autoras consideran clave para garantizar una auténtica colaboración entre los educadores:

Tabla 1.3. Conceptos que garantizan la colaboración entre educadores (Graden y Bauer, 1999)

Servicio indirecto a los alumnos	Trabajo conjunto del profesor tutor y el de apoyo. El tutor desarrolla las estrategias en el aula ordinaria.
Relación colaborativa	Relación de igualdad entre los profesionales: . con destrezas para la comunicación . con capacidad para escuchar . con capacidad para proponer alternativas
Relaciones voluntarias y derecho a oponerse	Lo importante es lograr la motivación del profesorado para que se implique. Nadie impone formas de actuar.
Participación activa del maestro	El maestro de aula es el que, en última instancia, opta por las decisiones que mejor se ajustan a las características de su aula
Objetivos de la colaboración	-Encontrar soluciones para un problema determinado -Sacar partido a las soluciones para beneficiar al conjunto de la clase
Confidencialidad y confianza	Los maestros deben evitar el sentimiento de que su trabajo va a ser evaluado por sus opiniones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Graden y Bauer (1999) continúan en esta línea y reparan en que para que la colaboración sea efectiva necesita de una herramienta que oriente todo el proceso. Se refieren a cómo resolver dificultades partiendo de la premisa de que son las escuelas las que deben solucionar sus problemas. Los pasos básicos de forma resumida son los siguientes:

1. *Identificación del problema.* Consiste en aportar una definición clara del problema en la que se eviten expresiones que se refieran a características deficitarias de los alumnos sino, por el contrario, a factores que se puedan modificar.

2. *Análisis del problema e identificación de sus causas.* Se centra en recabar toda la información posible a través de diversas herramientas como la observación en clase, preguntas al maestro, evaluación curricular de sus destrezas, recopilación de trabajos, etc.
3. *Propuesta de alternativas.* Se barajarán distintas opciones propuestas entre todos para lo que pueden recurrir al torbellino de ideas.

4. *Selección de estrategias.* Extracción de la opción que con mayor comodidad el profesor pueda incorporar a las rutinas de las clases. Es decir, se elige la estrategia que con mayor posibilidad se pueda aplicar a la totalidad de la clase.

5. *Clarificación de las estrategias.* Al profesor que va a poner en práctica la estrategia le tiene que quedar bien claro aspectos tales como quién, qué, cuándo, dónde y cómo para garantizar la comprensión del plan.

6. *Puesta en práctica de la estrategia.* Para lo que se hace imprescindible hacer el seguimiento y proporcionar apoyo continuado para que la implementación de la estrategia tenga éxito.

7. *Evaluación de los resultados.* La constatación del progreso se hace imprescindible para lo que se recurre a distintas fuentes como la opinión de los padres, recolección de muestras de trabajo o a la observación directa, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Por último, este modelo de educación requiere de unos profesionales de apoyo que desempeñen unos nuevos roles. Si, tal y como hemos reiterado, se asume que el alumno no es el objeto central del apoyo, como hasta ahora, sino que el apoyo ha de dirigirse a la propia escuela y ha de realizarse a través del currículum, las propuestas formativas tendrán que plantearse conforme a estas asunciones. Desde este planteamiento poca cabida tiene formar a profesionales bajo modelos formativos que organizan sus contenidos en función de categorías. Desde esta perspectiva, como dice Parrilla (1997:502), "no hay problemas tipo" y por tanto, la formación de los profesionales del apoyo debe abordarse desde una visión más global, preventiva y educativa y no sólo reeducativa.

Los contenidos de los enfoques más novedosos de la formación del profesorado parten de los interrogantes que están generando los enfoques tradicionales y valoran las actitudes críticas y la capacidad de los maestros para generar y construir su propio conocimiento. Se trata de un conocimiento nuevo que no está cerrado sino que se surge de la integración continua de la teoría y la práctica educativa (Parrilla, 1997).

Por lo tanto, el profesional de apoyo forma parte de grupos colaborativos y crea grupos de trabajo colaborativo que redundan en su formación y en la de los profesores generalistas.

En una investigación realizada por Marshall, Ralph y Palmer (2002) sobre las actitudes de los maestros hacia la inclusión de niños con dificultades en el lenguaje, se concluye que la educación necesita un replanteamiento radical para incluir a todos los alumnos y que la formación del profesorado necesita desafiar las actitudes tradicionales hacia la educación de los niños con problemas. Las autoras manifiestan que la formación del profesorado que atiende a niños con dificultades de lenguaje necesita una acción sobre dos ejes. Por una parte, una mayor atención al debate de la inclusión y, por otra, formación adicional sobre el lenguaje. Es decir los dos aspectos deben ser desarrollados conjuntamente. En opinión de las autoras es fundamental que el profesorado alcance un compromiso previo con la inclusión porque luego éste facilitará el deseo de adquirir conocimientos y habilidades más concretos. Sin embargo, consideran que estos conocimientos y habilidades son insuficientes de manera aislada.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Algunas ideas hacia las que apuntan estas nuevas demandas de formación del profesorado se derivan del proyecto internacional organizado por la UNESCO, conocido como "Necesidades Especiales en el Aula" (Ainscow, 1997). En líneas generales las aportaciones derivadas del proyecto ponen el acento en dos estrategias que ayudan a que los profesores pongan en práctica formas de trabajar que fomenten la participación de todos los alumnos y faciliten su aprendizaje. Estas estrategias son, siguiendo a Aisncow (1997):

-*Ofrecer oportunidades al profesorado para considerar nuevas posibilidades*: A través de talleres dirigidos por personas con mucha experiencia los maestros experimentan distintos enfoques educativos activos. Se enfatizan tres elementos claves: El primero se refiere a planificar la clase como si fuera un todo, haciendo que todas las actividades sean inclusivas. El segundo, se centra en aprovechar a los alumnos como recursos naturales que ayudan en el proceso de aprendizaje. El tercero, pone el acento en la capacidad de improvisación del profesorado para modificar, sobre la marcha, la planificación y las actividades mientras éstas se desarrollan en la clase para ajustarlas a las reacciones, inesperadas, de los alumnos.

-*Apoyo de la experimentación y de la reflexión:* Se anima a los profesores a formar equipos en los que puedan comentar, reflexionar sobre lo que acontece en sus prácticas docentes y acepten ayudarse mutuamente en este análisis. Entre todos pueden llegar a acuerdos sobre un tema o forma de planificar una acción concreta.

Se ha visto que es preferible llevar a cabo este tipo de estrategias de formación más inclusivas en los propios centros educativos. Es decir, dentro de las escuelas y de las aulas que resultan familiares a los profesores. Esto parece deberse a que la cultura del lugar del trabajo influye en la manera en que los maestros perciben su trabajo y también a sus alumnos (Ainscow, 1997).

Quizás el problema de nuestras escuelas es que carecen de asunciones y creencias compartidas que guíen la práctica. Tal vez debamos preocuparnos, en mayor medida, por generar culturas en los centros que queden impregnadas en los proyectos educativos y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

curriculares. Quizá de esta manera podamos empezar a plantearnos, paso a paso, el cambio hacia formas de pensar y de hacer más inclusivas.

En el apartado siguiente trataremos de reflejar de qué manera estos planteamientos trascienden a la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

1.3.3.6. Respuesta a las dificultades de lenguaje en la escuela inclusiva

Tal y como hemos anunciado, a continuación, vamos a intentar describir las implicaciones de esta nueva forma de entender la educación con respecto a la intervención educativa en las dificultades de lenguaje.

En coherencia con lo que hemos venido exponiendo se hace necesario aplicar los modelos colaborativos de trabajo que propone la escuela inclusiva y las estrategias derivadas de las teorías interactivas de la adquisición del lenguaje a las prácticas educativas relacionadas con intervención en el lenguaje. Esto nos conduce a un replanteamiento de la actual modalidad de apoyo educativo a estas dificultades que, tal y como hemos visto en un apartado anterior, continúa, si no en su discurso político sí en sus prácticas diarias, enraizada en unas estrategias y formas de actuar propias de una educación más acorde con visiones tradicionales.

Por tanto, la adecuación de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje a estos puntos de vista más actuales implica que asumamos la modalidad de apoyo curricular (Parrilla, 1996) y el uso de las estrategias específicas de intervención en el lenguaje derivadas de las perspectivas naturalistas e interactivas del lenguaje.

Aplicar estos planteamientos a la solución de las dificultades de lenguaje en la escuela también nos obliga a tener presente la concepción interactiva de las dificultades de lenguaje de la que partimos en este trabajo. Ésta da lugar a que la intervención se centre, en mayor medida, en el contexto educativo frente a la consideración individual del niño como único causante de las mismas. Es decir, nos situamos en un momento en el que es necesario indagar acerca de otras razones contextuales que pueden estar originando estos problemas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En definitiva debemos preocuparnos por descubrir qué ocurre en las situaciones en las que los niños se desarrollan habitualmente y los factores presentes en ellas que pueden estar creando interferencias para que éstos se desenvuelvan adecuadamente con el lenguaje. En opinión de Acosta y Moreno (2001b:394) "las dificultades de lenguaje pasan a reconocerse y estudiarse, entonces, a partir del análisis de la interacción del alumno, del ambiente inmediato y de las demandas de las tareas".

Es preciso que maticemos que aún contamos con escasas investigaciones y experiencias sobre inclusión, especialmente, para niños con dificultades de lenguaje (Lindsay, Dockrell, Mackie *et al.*, 2005). Aunque, a nivel internacional, lógicamente, despuntan las aportaciones provenientes del Reino Unido al ser uno de los precursores de esta corriente. Estas investigaciones, en los últimos años, se caracterizan, en general, por estar más centradas en los aspectos organizativos necesarios para la implementación de estas prácticas y en las relaciones colaborativas entre profesionales. En España aún contamos con una producción restringida al tratarse de un tema muy específico. Sin embargo destacan los trabajos del equipo de investigación de la Universidad de La Laguna que dirige el Dr. Acosta y, en particular, sus publicaciones. Éstos, a diferencia de los anteriores, hacen mayor hincapié en clarificar las bases conceptuales en las que se asienta esta nueva perspectiva en relación al lenguaje y sus dificultades sin olvidar la concreción de diversas acciones para la práctica en las aulas.

Todas ellas constituyen un referente valioso por lo que nos apoyaremos en ellas en nuestro propósito de dibujar una opción inclusiva para abordar las dificultades de lenguaje en el contexto educativo.

1.3.3.6.1. La evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje en la escuela inclusiva

Desde esta perspectiva se considera que la evaluación e intervención están integradas en un mismo proceso influyéndose mutuamente. Sin embargo, expondremos sus variaciones más significativas, con respecto a las visiones anteriores, de forma independiente atendiendo a un carácter puramente organizativo de la exposición.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Recordemos que, durante los enfoques segregadores e integradores las prácticas que han prevalecido en la evaluación de las dificultades de lenguaje se han centrado, por una parte, en la exploración de las bases anatómicas y fisiológicas del lenguaje, bajo la influencia de la medicina. Y, por otra, en la administración de test para determinar los niveles de desarrollo en determinados aspectos del lenguaje (fonología, morfosintáxis) como consecuencia de la dominancia de la Psicología.

Desde las visiones inclusivas es preciso plantear una evaluación del lenguaje más contextualizada. Esto quiere decir que nos interesa analizar las dificultades de lenguaje teniendo en cuenta a sus usuarios y a los contextos reales en los que éstas se producen. En consonancia con esta consideración del contexto se hace necesaria una evaluación más cualitativa desde la que no existe preocupación por datos administrativos, etiquetas, ni por establecer comparaciones entre niños. Lo que realmente interesa es conocer el sistema lingüístico de cada alumno, en profundidad, con sus fortalezas y debilidades. Al mismo tiempo, se requiere que esta evaluación adopte un carácter dinámico desde el que es imprescindible entroncar la evaluación con la intervención. Es decir, se conciben la evaluación y la intervención como un único proceso en el que se evalúa al mismo tiempo que se modela el lenguaje, que se ofrecen ayudas, en definitiva, que se enseña al alumno (Acosta, 2000).

Estas formas de entender la evaluación contrastan con la orientación tradicional, desde las que se atendía más a la *estructura* del lenguaje que a su función con el consiguiente olvido de los recursos y contextos naturales para la programación de la intervención. En la actualidad la evaluación pretende determinar qué habilidades deben ser aprendidas para funcionar adecuadamente en diferentes contextos de la vida real.

Por lo tanto en la evaluación del lenguaje hemos evolucionado desde unas aproximaciones normativas basadas en la psicometría a unas visiones más dinámicas centradas en procesos (en cómo se resuelven tareas); desde unos contextos de evaluación restrictivos a unos contextos naturales (las aulas, los hogares); desde unas situaciones de control por parte de examinadores a unas situaciones en las que los evaluadores se preocupan más por observar y analizar cómo los sujetos se desenvuelven en determinadas situaciones;

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

desde el desempeño de un rol pasivo de los evaluadores, pendientes de determinar los rendimientos concretos de los alumnos, a un papel más activo en el que éste forma parte del propio proceso introduciendo ayudas y apoyo para conocer lo que los alumnos pueden alcanzar.

Según Mayor (1994), podríamos extraer las siguientes conclusiones acerca de los cambios más significativos en la evaluación: 1º) la necesidad de dar prioridad a la *función* de la conducta sobre su *estructura*; 2º) la utilidad de considerar las relaciones entre el contexto y la expresión de competencias y 3º) la importancia de las medidas cualitativas de la competencia del sujeto.

En relación a las *dimensiones* lingüísticas evaluadas, si bien el interés inicial por el lenguaje estuvo centrado en la *forma* del mismo, es decir, en la fonología y sintaxis, a mediados de los años setenta, en cambio, el énfasis de la evaluación se perfiló en el análisis de "contenido", o semántica, manteniéndose el estudio de la forma del lenguaje. Y, más recientemente, se ha planteado de modo conjunto el estudio de las interacciones entre "contenido, forma y uso", pero asumiendo este último un gran auge desde que la corriente sociolingüística comienza a plantear el estudio de la pragmática del lenguaje.

Por último, refiriéndonos a los procedimientos, Acosta y Moreno (2003) sugieren que se adopte una perspectiva más interactiva de la evaluación que incorpore el uso de instrumentos de corte cualitativo que hagan posible evaluar procesos y determinar el importante papel que juegan los adultos en el aprendizaje. Entre ellos señalan la observación, las entrevistas y la obtención de muestras espontáneas.

Las visiones interactivas instan a que nuevos factores, como los emocionales, personales y sociales, empiecen a cobrar sentido en la evaluación del lenguaje (Mayor, 1994).

Actualmente coexisten en el análisis del lenguaje el muestreo en situaciones naturales y la utilización de pruebas estandarizadas. Estas últimas incorporan conceptos actuales en psicolingüística en relación con los diferentes componentes del lenguaje y la valoración ligada al contexto. En el ámbito escolar el procedimiento más utilizado para detectar dificultades de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lenguaje son las pruebas de tipo *screening* que proporcionan una valoración global del lenguaje y permiten seleccionar a niños que, posteriormente, serán evaluados de forma más exhaustiva. Aunque en España han surgido varias pruebas de estas características la más utilizada entre los profesionales de la educación es la *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra* (PLON) (Aguinaga, Armentía, Fraile *et al.*, 1989).

Todos estos cambios, en lo que se refiere a la evaluación, deben hacernos reflexionar acerca de la importancia de que se consideren otros agentes en el proceso evaluador. No olvidemos que desde la perspectiva inclusiva la colaboración entre profesionales es un elemento crucial por lo que la evaluación del lenguaje no debe recaer sobre un solo profesional.

Con respecto a la intervención, el punto más importante, ya esbozado en anteriores comentarios, es el proceso de cambio en cuanto a su objeto. Casi todos los autores están actualmente de acuerdo en que se debe aprehender globalmente a los sujetos con dificultades de lenguaje, desde la perspectiva de la persona inmersa en un problema de comunicación y en la necesidad de implicar al entorno en el análisis e intervención de las dificultades de lenguaje. Tal y como apunta Moltó (2006) es preciso comprender a la personas en relación a los ambientes en los que se desenvuelve.

El gran reto que se persigue desde este planteamiento es contar con la participación de los agentes educativos naturales (padres, maestros, psicopedagogos logopedas, compañeros, etc.), tanto en las tareas de evaluación como de intervención. Esto instiga a barajar diferentes posibilidades de intervención aunque todas ellas deben compartir la característica de enmarcarse, necesariamente, en una dinámica de colaboración.

Ya hemos puesto de relieve que instaurar procesos de colaboración no es un objetivo fácil en la escuela. Sin embargo este proceso es absolutamente necesario cuando nos referimos a la solución de las dificultades de lenguaje. Esto es una evidencia que se sostiene desde el momento en que reconocemos que las dificultades de lenguaje se manifiestan en múltiples situaciones y ante diversos interlocutores. Por esta razón, uno de los factores más influyentes para alcanzar dinámicas colaborativas, cuando pretendemos resolver situaciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

problemáticas relacionadas con las dificultades de lenguaje de los alumnos, lo constituye compartir determinados conocimientos. En este sentido, Acosta y Moreno (2001b) sostienen que la colaboración, en el ámbito del lenguaje, precisa que los profesionales (orientadores, maestros, logopedas) compartan determinados conocimientos relativos a la evaluación, el currículo, los materiales y las metodologías a emplear en las aulas. Los autores entienden la colaboración educativa "como un proceso interactivo de carácter voluntario, que permite a grupos de personas, con diversa experiencia y formación, generar soluciones creativas y compartidas ante los problemas educativos, en una relación dominada por un clima de confianza y respeto mutuo, en la que se evite el papel de experto o especialista" (Acosta y Moreno, 2001b:394).

Esta colaboración, según Acosta (2003) y Lindsay (2003), beneficia a todos los participantes. Así el maestro tutor puede mejorar sus habilidades para la observación en las aulas, los maestros especialistas adquieren mayores conocimientos acerca de las exigencias curriculares, los padres aprenden a estar más atentos a los intentos comunicativos de sus hijos, los compañeros serán más receptivos y tolerantes ante los estilos comunicativos de los otros, etc.

Una propuesta de trabajo sobre las dificultades de lenguaje que pudiera estar próxima a los planteamientos de la inclusión educativa es lo que se conoce como intervención naturalista (Loventhal, 1995; Hemmeter y Grisham-Brown, 1997, entre otros). En España esta línea de trabajo está representada por Del Río.

A continuación, concretaremos algunas ideas que nos parecen interesantes de esta propuesta de intervención, así como los tipos de *intervención naturalista* que actualmente se proponen siguiendo a Del Río (1997).

La intervención naturalista tiene en cuenta simultáneamente los progresos del niño respecto a todos los componentes del lenguaje pero potencia, de forma muy especial, sus habilidades comunicativas. Es decir, el objetivo más importante es que las personas con dificultades de lenguaje puedan y sientan la necesidad de comunicarse.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

La intervención naturalista subraya la necesidad de introducir cambios en los entornos lingüísticos naturales de las personas que necesitan mejorar su lenguaje, a fin de aumentar el valor ecológico de las intervenciones y las posibilidades de generalización. En este sentido, la intervención naturalista e interactiva, llevada a cabo con recursos naturales (padres, maestros y compañeros), supone una rentabilidad social extraordinaria en el sentido de que aumenta el tiempo que el niño está en contacto con procesos naturales de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta óptica, se recomienda iniciar las intervenciones tan pronto como sea posible. La relevancia de la intervención temprana está avalada por varias razones. Entre otras, por las relaciones estrechas que se establecen entre pensamiento y lenguaje; la demostrada plasticidad cerebral que recomienda actuar en los periodos más sensibles y porque el lenguaje constituye la base de otros aprendizajes imprescindibles para el desarrollo escolar (Acosta y Moreno, 2003). La influencia de las dificultades de lenguaje que no se atienden en edades tempranas van dejando huella en los aprendizajes posteriores que se arrastran a lo largo de toda la escolaridad. En opinión de Acosta (2006) proporcionar a los alumnos el apoyo necesario desde edades tempranas garantizará su aprendizaje en ambientes inclusivos.

En líneas generales, nos parece que las formas de intervención naturalista son afines al modelo de apoyo curricular, al que ya nos hemos referido, y son de tres tipos:

a) *Intervención dirigida a los interlocutores naturales*, como es el caso de las actuaciones con familias y escuelas, en las que se pretende potenciar al máximo el valor educativo de las interacciones cotidianas en las que participa el niño con dificultades. En este caso, los padres o educadores del niño se convierten en sujetos directos de la intervención y los niños en sujetos indirectos.

b) *La intervención en contextos y con interlocutores naturales*. Se trata de ayudar a padres y maestros para que en sus contactos directos y diarios con los niños interactúen de la mejor manera posible. En este caso los especialistas en lenguaje observan sesiones de juego o rutinas de crianza en casa de la familia o bien acuden directamente a las aulas. A partir de este conocimiento directo de las experiencias lingüísticas cotidianas del niño y del estilo interactivo de las díadas o del grupo en el que participa un niño/a con

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

dificultades, el maestro de Audición y Lenguaje decide aspectos mejorables y de acuerdo con el adulto, que es de nuevo el objeto directo de la intervención, va introduciendo paulatinamente modificaciones en la interacción cotidiana.

c) *La intervención con procedimientos interactivos y naturalistas*, en contextos no cotidianos. En este caso el maestro de Audición y Lenguaje emplea, en contacto directo con el niño en sesiones educativas, los mismos procedimientos naturales que los padres utilizan en contextos cotidianos. Para ello estructuran las sesiones de la forma más "natural" posible, en el sentido de respetar las características básicas de una situación interactiva real. Los objetivos de la intervención se centran en el lenguaje y las estrategias del niño y pueden estar dirigidos a mejorar aspectos formales, de contenido o pragmáticos.

Sin embargo, la influencia del enfoque interactivo en nuestro país, hasta finales de la década de los noventa, es aún escasa tanto en lo que se refiere a la investigación como a la intervención.

A mediados de los años noventa comienzan a surgir algunas investigaciones aisladas realizadas en contextos naturales o, por lo menos, en situaciones más habituales para los sujetos. Frente a los estudios experimentales realizados bajo situaciones de riguroso control experimental, Warren y Reichle (1992) plantean que está surgiendo una nueva área de estudio sobre comunicación y lenguaje en personas con necesidades educativas especiales que se basa en la investigación/intervención.

Desde esta perspectiva, se trabaja con lenguaje real, a partir de episodios comunicativos reales y completos; no con muestras artificiales de lenguaje supuesto, ni con datos procedentes de test o producidos fuera de cualquier contexto real. Entre los estudios pioneros en nuestro país, en esta línea, destacan los de Del Río (1995) y Del Río y Gracia, (1996).

Resumiendo, del rigor experimental se ha pasado, o se pretende pasar, al rigor ecológico (Del Río, 1997).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Pensar en un modelo educativo inclusivo nos exige diseñar la intervención del lenguaje en las propias aulas y en las familias en coherencia con la idea de comunidad educativa que hemos descrito y los conceptos de diversidad y heterogeneidad.

Estos contextos ofrecen unas ventajas extraordinarias para el aprendizaje y estimulación del lenguaje en la medida en que podemos aprovechar los recursos naturales que en ellos se encuentran (adultos variados, diversos compañeros) y en los que los procesos de colaboración y andamiaje se convierten en elementos imprescindibles. Acosta y Moreno (2003:53) concretan esta idea cuando transmiten que "se trata de aprender de lo que hacen los padres con sus hijos, para que en el marco escolar se le proporcione a los niños y a las niñas con dificultades de lenguaje un Sistema de apoyo a su adquisición que le permita avanzar hacia su Zona de Desarrollo Próximo".

Por tanto, abordar de manera inclusiva las dificultades de lenguaje supone reflexionar sobre las ideas siguientes:

-La importancia que tiene que esta labor se lleve a cabo en el aula en la que el maestro propicie variadas situaciones de interactividad.

-La acción del adulto que debe quedar incardinada en el desarrollo del currículo.

-El adulto recurrirá a recursos técnicos o sistemas de facilitación para proporcionar a los alumnos un *input* adecuado (reformular los mensajes de los niños y devolverlos correctamente estructurados, expandir los enunciados, interesarse por lo que los niños cuentan, etc.).

-La pertinencia de que la intervención del lenguaje se lleve a cabo en contextos de comunicación reales en los que los alumnos tengan ocasión de relacionarse con sus compañeros. Así, todos participan activamente en el trabajo del lenguaje a través del juego, las conversaciones, etc., y los más hábiles con el lenguaje proporcionan modelos variados que los alumnos con dificultades pueden tomar como referencia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

-La colaboración entre profesionales y demás miembros de la comunidad educativa desde la asunción de que la responsabilidad es de todos y, por tanto, conviene buscar soluciones compartidas.

Las investigaciones han arrojado algunos datos interesantes con respecto a estas cuestiones. Varios estudios, en cuya muestra participan maestros generalistas, especialistas en Audición y Lenguaje, maestros de apoyo a las necesidades educativas especiales y orientadores, ponen de relieve la carencia de información que tienen los maestros, independientemente de su especialidad, sobre temas relativos a la naturaleza de las dificultades de lenguaje y al propio concepto de dificultad del lenguaje (Dockrell y Lindsay, 2001). Otros ponen de relieve el desconocimiento de estrategias organizativas para enseñar en las aulas, a la hora de adaptar las diferencias y los estilos de lenguaje y aprendizaje de los niños, acerca de cómo utilizar mejor al personal de apoyo para poner en práctica métodos colaborativos y de enseñanza de grupos, sobre cómo interpretar informes de evaluación y comprender vocabulario técnico (Ross y Wax, 1993).

Entre ellas, una de las más estudiadas es la que se refiere a la colaboración educativa. Existe un reconocimiento generalizado acerca de la complejidad que supone ponerla en práctica. Precisamente casi todas las investigaciones sobre prácticas inclusivas, con niños con dificultades de lenguaje, informan sobre problemas relacionados con la colaboración entre el profesorado (Ross y Wax, 1993; Dockrell y Lindsay, 2001; Lindsay, Dockrell, Mackie *et al.*, 2005).

En concreto, en un estudio que realizan Dockrell y Lindsay (2001), en el que se utilizan entrevistas semiestructuradas con maestros de centros inclusivos y específicos, se constata que uno de los principales problemas con los que se encuentra el profesorado es, precisamente, con la puesta en práctica de una acción colaborativa. Esta colaboración, no obstante, se manifestaba en mayor medida entre los profesionales de los centros específicos. Las razones que obedecen a estas diferencias se deben al carácter de la itinerancia que tiene el servicio logopédico en el Reino Unido, situación que se asemeja a la de nuestro país, y al carácter estable de estos profesionales en los centros específicos. Paralelamente muchos de estos maestros, reconocieron y mostraron una gran preocupación por su falta de conocimiento

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

y experiencia acerca de las dificultades de lenguaje. Muchas de sus definiciones, acerca de las dificultades de lenguaje, redundaban sobre aspectos que aludían al habla y no al lenguaje o se sentían incapaces de aportar alguna definición. En concreto, estos profesionales se mostraban preocupados porque desconocían la naturaleza de los problemas y los principios básicos para comenzar una intervención.

Por otra parte, otra cuestión que destaca este estudio es la presión y ansiedad que sentían los profesores, de los centros inclusivos, al verse ante la situación de asumir responsabilidades en el aula. Éstos reconocían que carecían de estrategias para hacer frente a esta tarea. Esta inquietud se vio agravada, además, al identificar otro tipo de problemas adicionales a las dificultades de lenguaje, relacionados con el aprendizaje (tales como dificultades en las matemáticas, en la lectoescritura, la concentración, la memoria, las relaciones sociales y la conducta).

Otro de los puntos que se pone de relieve se refiere a que los maestros (generalistas o especialistas en Audición y Lenguaje) creían que su formación era inadecuada y que la habían adquirido de a través de la experiencia en las aulas. Casi ninguno había recibido preparación específica para afrontar estos problemas en su formación inicial. Incluso los maestros que eran especialistas en lenguaje expresaban la ausencia de esta formación y argumentaban que no habían participado en cursos de larga duración.

Al hilo de estos hallazgos, Acosta (2003) redunda en la idea de que es insuficiente que los profesionales de la logopedia solo sepan de lenguaje. En este sentido insiste en que, cuando estos profesionales trabajan en centros educativos, deben tener unas bases conceptuales sólidas tanto sobre aspectos didácticos y organizativos de los centros como del lenguaje. Es decir, deben conocer y manejar estrategias metodológicas para trabajar en las aulas así como para coordinarse con otros compañeros y trabajar en equipo. Así mismo, considera que todos los profesionales y, en particular los maestros de Educación Infantil y primeros ciclos de Primaria, deben adquirir un conocimiento básico acerca del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje para poder dar una respuesta adecuada desde las aulas (Acosta, 2006).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Estudios recientes corroboran estas necesidades. En concreto, Sadler (2005) investiga acerca de varios factores que influyen en el profesorado de Educación Infantil para la inclusión de niños con necesidades educativas en el lenguaje cuando éstos inician el primer y segundo nivel de esta etapa educativa. Una de las reflexiones iniciales de la que parte el estudio se refiere a que identificar y hacer frente a las necesidades de los alumnos con dificultades de lenguaje se ha convertido en una responsabilidad cada vez mayor de los maestros generalistas como resultado de una política de gobierno con creciente énfasis en la inclusión y la escasez de profesionales especialistas del lenguaje. Aunque los profesores participantes en el estudio pensaban que las posibles ventajas de la inclusión eran mayores que las desventajas, pocos estimaban estar formados para abordar las necesidades educativas de estos alumnos. En particular se referían a la poca comprensión y conocimiento del desarrollo normal del lenguaje que les sirviera para detectar el desarrollo atípico y de cómo esta información es mínima o nula en los programas de formación inicial del profesorado.

Ya hemos hecho alusión a la relevancia que se le concede en este proceso de colaboración educativa a la participación de las familias como agentes naturales facilitadores del desarrollo del lenguaje y del apoyo a las dificultades que presenten los niños.

En los apartados iniciales de este trabajo también nos hemos referido a la influencia de las múltiples variables que intervienen en el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje. De entre todas, cobran especial interés, en los primeros años de escolarización, las que se vinculan con las distintas exigencias comunicativas que se requieren de los niños cuando éstos pasan de los hogares a las escuelas.

Hemos expuesto como la entrada a la escuela representa para los alumnos un mundo en el que empiezan a descubrir otras formas de interacción, otros estilos de conversación, otras funciones comunicativas y otros interlocutores. Es posible que estos factores encajen, sin problemas, en el repertorio lingüístico inicial con el que el niño accede a la escuela e incluso lo amplíe. Sin embargo, en ocasiones, esta adaptación puede resultar más difícil y desencadenar dificultades en el lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En este sentido, factores como las diferencias entre los estilos comunicativos que se exigen a los niños en unos contextos y otros o las variaciones en el tipo de relaciones que se establecen pueden ser determinantes a la hora de comprender los problemas con los que los niños se pueden encontrar.

Estas diferencias giran, fundamentalmente, en torno al carácter colectivo que la comunicación adquiere en las aulas. En concreto el niño habituado a establecer unas relaciones comunicativas a través de díadas (adulto-niño), en las que éste asume el protagonismo, se ve obligado a establecer a unas relaciones en las que este protagonismo se diluye porque lo asume el adulto (maestro) para dirigirse a todos los niños. Es decir, las interacciones se vuelven asimétricas y el niño pasa a ser uno más entre otros con los que tiene que compartir la atención del adulto. Además, gran parte del tiempo el adulto utiliza un lenguaje para regular la conducta de los niños, los niños tienen menos oportunidades de participar espontáneamente y los niveles de exigencia, tanto formales como funcionales, del lenguaje se tornan mayores y diferentes con respecto a los propios del hogar (Monfort, 1995).

Los maestros deben ser sensibles a estas circunstancias y conocer la influencia que estos cambios pueden ejercer sobre el desarrollo personal y académico de los alumnos. En este sentido, deben ayudar a los alumnos a adaptar su lenguaje al nuevo contexto y no transmitirles la sensación de que necesitan empezar de nuevo, al contrario, se trata de reconvertir su lenguaje para adaptarlo a los nuevos requerimientos que de él se hace en la escuela. Esto quiere decir que, de acuerdo con los planteamientos inclusivos, la escuela debe estar más atenta a las consecuencias sociales, personales y escolares que las dificultades de lenguaje pueden ocasionar (Acosta, 2006).

Tener presente todas estas consideraciones exige un trabajo conjunto de colaboración entre la escuela y las familias en los procesos de evaluación e intervención del lenguaje. Esta colaboración cobra especial relevancia en los momentos iniciales de transición de los hogares a la escuela y, en particular, cuando se inicia un proceso de evaluación del lenguaje.

La colaboración con las familias en la evaluación implica la importancia de enseñar, por una parte, a los profesionales a ganarse su confianza y estrechar lazos para contar con

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ellas como auténticos aliados en este cometido. Por otra parte, supone enseñar a los padres a participar, activamente, en entrevistas, reuniones grupales, en la realización de registros de observación, etc. Las entrevistas constituyen un método excelente para obtener información acerca del desarrollo personal y social de los niños y ayudan al equipo, que colabora en la evaluación, a comprender mejor la naturaleza de las dificultades así como su impacto en el desarrollo del lenguaje. Al mismo tiempo, ofrecen indicadores para planificar actividades de aprendizaje ajustadas a las necesidades.

La participación de los padres en el proceso de evaluación no tiene por qué adquirir siempre un carácter formal. Precisamente son los encuentros de evaluación informales (entre padres, profesores, orientadores, y maestros de Audición y Lenguaje) los que nos permiten averiguar, con mayor naturalidad, los estilos comunicativos que desarrollan los padres con los hijos, las rutinas, los tipos de juegos, etc. Esta información nos orienta de forma más precisa sobre la colaboración que podemos esperar de las familias o sobre qué aspectos deben incidir los profesionales para lograr el compromiso de la colaboración (Hemmeter y Grisham-Brown, 1997).

Varios autores partidarios de los enfoques de intervención naturalista aportan sugerencias para implicar a las familias en el trabajo educativo de las dificultades de lenguaje.

Juárez y Monfort (2001) distinguen entre aquellas que se dirigen al apoyo a la intervención y las destinadas a mejorar las interacciones familiares aunque, a menudo, se utilizan de forma complementaria

Las primeras recurren a los familiares para que contribuyan a generalizar algún conocimiento concreto que los niños han aprendido en clase o para que continúen practicando en casa alguna estrategia específica que se ha empleado con los niños. Para ellas los educadores proporcionan orientaciones específicas y aconsejan sobre materiales del hogar que pueden ser utilizados, pero insisten en no convertir a los padres en educadores especialistas (Clemente, 1995; Juárez y Monfort, 2001).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Las segundas, en general, se basan en orientar a las familias acerca de cómo estimular de manera natural el lenguaje durante las actividades diarias. En realidad, estas sugerencias son las ideales para ser propuestas a los padres puesto que se basan en un sistema indirecto de creación de pautas conversacionales. Las actividades compartidas adquieren importancia, como leer libros de imágenes, juegos con muñecos, construir objetos, etc. Entre las estrategias más recomendadas se encuentran el habla paralela (se describe lo que un niño hace o ve); la autoconversación (los adultos hablan de lo que hacen o ven mientras el niño escucha cerca); las extensiones (el adulto retoma la palabra u oración del niño y se la repite de una forma más completa pero simple) y las expansiones (el adulto devuelve la oración al niño pero agrega nueva información) (Lowenthal, 1995; Juárez y Monfort, 2001).

El programa *Hablando... nos entendemos los dos* (Manolson, 1995) constituye una guía valiosa para ayudar a superar a los padres las barreras para establecer una comunicación eficaz con sus hijos. El objetivo principal del método consiste en propiciar la comunicación de forma indirecta facilitando la producción de interacciones que ayudan a los niños a comunicarse y a aprender. La clave del programa se centra en tres elementos fundamentales: aceptar que los niños tomen la iniciativa, compartir el momento y agregar lenguaje y experiencia. A su vez, el programa ofrece la oportunidad a los padres de aprender colaborativamente, mediante reuniones en las que elaboran ideas, buscan soluciones e intercambian impresiones con otros padres que comparten las mismas preocupaciones.

En resumen, la implicación de las familias en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje de sus hijos se convierte en un pilar básico de la colaboración. No olvidemos que el amplio abanico de situaciones, que surgen de forma natural en los hogares, para establecer interacciones comunicativas con los familiares como recursos naturales del apoyo configura uno de los elementos clave en la prevención y la generalización de los aprendizajes.

Desde nuestro punto de vista, desestimar esta participación natural, reconociendo su valor, resulta del todo contradictorio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

1.4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES EN TORNO A LOS MODELOS

Como hemos podido apreciar, en los últimos treinta años hemos asistido a una evolución de la Educación que ha oscilado desde unas visiones muy centradas en el déficit de los sujetos a unas posturas más preocupadas por encontrar explicaciones y organizar medidas desde perspectivas socioeducativas. Este recorrido lo expresa, acertadamente, López Melero (2004:77) en los siguientes términos "el proceso educativo de las personas excepcionales ha ido evolucionando de la Cultura del Hándicap a la Cultura de la Diversidad, con una serie de pasos intermedios, aunque sería más correcto hablar de un proceso de desigualdad educativa que de educación". Estos cambios han supuesto nuevos planteamientos metodológicos y organizativos y han dado lugar a redefiniciones de conceptos acordes a las circunstancias actuales de la sociedad y la educación.

La trayectoria de la respuesta educativa a los alumnos con dificultades de lenguaje también se ha visto influida por estas transformaciones en la educación. Sin embargo hemos de reconocer que a la Logopedia le ha costado, sobremanera, deshacerse de la hegemonía de los enfoques clínicos y psicológicos clásicos. Es más, en nuestra opinión, éstos continúan ejerciendo una influencia notoria en los programas de intervención actuales.

No obstante somos conscientes de que, en los últimos años, la Logopedia ha comenzado a desarrollar una actitud mucho más crítica y permeable a los resultados derivados de la investigación sobre la educación en general, al tiempo que se muestra más receptiva a las demandas de la escuela de la diversidad. Entre otros factores, quizá el reconocimiento oficial de los estudios relativos a esta disciplina en las universidades, haya contribuido a un mayor esfuerzo por parte de los investigadores para incardinar las líneas de la investigación logopédica en las perspectivas más actuales de la educación. Esto ha dado lugar a un mayor rigor metodológico en la investigación sobre las dificultades de lenguaje y a que los profesionales nos encontremos en un momento crucial de indagación, replanteamiento y reflexión acerca de cómo y de qué cosas se han de modificar en la escuela para responder desde un enfoque educativo a estas dificultades.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En resumen, esta diversificación con respecto a los modelos teóricos unida al enriquecimiento de los instrumentos de evaluación y de los procedimientos de intervención exige unos profesionales mucho más preparados y críticos.

A su vez, el reconocimiento de la interactividad para dar cuenta de las barreras con las que se enfrentan los alumnos en las escuelas y en sus hogares para desarrollar con éxito su lenguaje, nos sitúa a investigadores, formadores y educadores en una posición de búsqueda continua de soluciones mucho más creativas. Este hecho nos distancia del empeño desmesurado de encontrar en los sujetos las únicas causas desencadenantes de sus dificultades para, a partir de su conocimiento, empezar a diseñar un programa de intervención específico. Al contrario, sin excluir la relevancia de éste, nos sitúa ante la urgencia de que revisemos el papel que desempeñan otras variables, externas al propio sujeto, para encontrar explicaciones a las dificultades de lenguaje. En definitiva, insta a que nos replanteemos nuestras prácticas educativas en aras de proporcionar a los alumnos mayores oportunidades para enriquecer y mejorar su lenguaje.

Sin embargo, esta tarea no se nos presenta como algo sencillo. En primer lugar porque supone modificar hábitos y formas de pensar muy arraigadas y, en segundo lugar, por la propia complejidad del lenguaje. Es, precisamente, su naturaleza compleja lo que explica que enseñar lenguaje se torne también una actividad complicada (Del Río, 2003). Esto ha contribuido a que, con la intención de facilitar la enseñanza del lenguaje, hayamos caído en la trampa de desmenuzar y jerarquizar sus elementos para enseñarlos de forma aislada. Esto ha constituido una práctica muy común de los enfoques más segregadores.

Desde los planteamientos educativos más actuales, entendemos que difícilmente el lenguaje se pueda fraccionar para su enseñanza. En consecuencia, los profesionales, deben acometer esta misión desde una visión global que abarque desde sus componentes emocionales, cognitivos, formales, sociales y académicos a los pragmáticos. Esto, indudablemente, complica esta labor. Entre otras cosas porque donde, tradicionalmente, se proponía con frecuencia una manera estándar de actuar y un experto se ocupaba de solucionar los problemas de los alumnos con su lenguaje, ahora los profesionales se encuentran con unos autores y unos investigadores mucho más críticos y más inseguros acerca de los pasos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que se deben seguir. Esta incertidumbre es el reflejo del importante trabajo de replanteamiento y de análisis de las prácticas de intervención que se han estado realizando en los últimos años.

Así, en la actualidad, desde una escuela que asume la diversidad, es impensable que este cometido lo aborde, exclusivamente, un solo profesional. En relación a este tema hemos visto cómo, incluso, desde las perspectivas más novedosas de la educación algunos autores se cuestionan la presencia de especialistas para solucionar los problemas de los alumnos (Ainscow, 1991). No pretendemos entrar en el debate de si los especialistas son necesarios o no, ni acerca de si la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje precisa, en momentos determinados, una atención más específica. Somos de la opinión de que los problemas complejos hay que abordarlos con ayuda de los especialistas. Sin embargo, es deseable que, de forma paulatina, vayamos comprendiendo que estas decisiones deben configurar excepciones y no generalidades en las formas de proceder la escuela. En este sentido, aún reconociendo que los especialistas son necesarios para momentos determinados, lo más rentable sería que éstos centraran sus esfuerzos en apoyar los procesos de cambio y mejora en las escuelas (Zabalza, 1996).

En coherencia con los planteamientos esbozados, no parece lógico continuar perpetuando prácticas logopédicas que nacen del convencimiento de que la solución a las dificultades de lenguaje requiera el desplazamiento sistemático de los alumnos a las aulas de logopedia. En nuestra opinión, si aceptamos la diversidad como punto de partida, nos parece que la solución debe surgir de la revisión, interna, de la escuela acerca de sus propias barreras en relación con el lenguaje. De la misma manera creemos que las respuestas deben partir de la resolución conjunta de los problemas.

Estos cambios requieren, a nuestro juicio, la creación de una cultura paulatinamente más inclusiva en los centros. En esta línea, Lindsay, Dockrell, Mackie, *et al.* (2005) entienden la inclusión como un proceso progresivo para el que proponen introducir gradualmente estrategias secuenciales que se pueden ir incrementando a la luz de sus efectos. En nuestro contexto podríamos, en principio, tratar de involucrar a los profesionales de un centro, luego procurar que se haga extensible a los de una zona y así, sucesivamente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Contribuiría a ello también que la investigación ahondara sobre aspectos específicos de la inclusión de niños con dificultades de lenguaje. Algunos estudios alertan acerca de cómo la falta de preparación del profesorado es uno de los mayores obstáculos para desarrollar prácticas inclusivas con alumnos de estas características (Marshall, Ralph y Palmer, 2002; Sadler, 2005).

Esto nos sitúa ante la necesidad de un replanteamiento de los contenidos de la formación inicial del profesorado, así como en la facilitación de vías, por parte de las administraciones educativas, para procurar el desarrollo profesional de los profesores.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

2. OBJETIVOS

A partir de los planteamientos teóricos que hemos expuesto en el capítulo anterior, podemos apreciar cómo el panorama relacionado con la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje ha ido creciendo. Como hemos descrito, nos encontramos en un momento en el que reconocemos que son diversos los factores que intervienen en la configuración de las dificultades de lenguaje así como en la organización de su respuesta educativa. A tenor de la revisión realizada somos conscientes de que el tema objeto de estudio expuesto, en la introducción de este trabajo, puede resultar muy amplio, por lo que nos vemos en la necesidad de limitar el abanico de cuestiones que nos proponemos abordar. Esto nos conduce a delimitar el objetivo general de nuestra investigación de la siguiente manera:

Analizar la respuesta educativa ante las dificultades de lenguaje en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria en la isla de Gran Canaria.

Tal y como anunciamos en la introducción, es en el contexto educativo donde suelen ponerse de manifiesto las dificultades relacionadas con el lenguaje. No olvidemos los cambios de exigencias comunicativas a los que los alumnos se enfrentan cuando se producen las transiciones de los hogares a las escuelas e incluso de una etapa educativa a otra (Cazden, 1991; Acosta, 2006). Hemos de tener en cuenta que, como nos recuerdan Del Río y Bosch, (2001), durante el período que abarcan las etapas de Educación infantil y primer ciclo de Primaria, los niños continúan realizando progresos en la adquisición y desarrollo de su lenguaje. Es posible que por esta razón salgan a la luz, con mayor frecuencia, a lo largo de estas etapas determinadas dificultades relacionadas con algún aspecto del lenguaje. Además, durante estas edades cobran especial importancia las dificultades de lenguaje porque pueden afectar a otras áreas del desarrollo de los niños (Gallagher, 1999; Wiig, 2000; Dockrell, 2003).

En definitiva, consideramos que en las edades que comprenden estas etapas educativas adquiere mayor sentido el trabajo dirigido a la prevención y aumenta la eficacia de las intervenciones educativas destinadas a solucionar las posibles dificultades.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Como consecuencia de este objetivo general concretamos lo que se pretende conseguir con esta investigación mediante la definición de los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el modelo de trabajo que están poniendo en práctica los maestros de Audición y Lenguaje en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

2. Desvelar las concepciones que tienen los profesionales de la educación y las familias sobre el lenguaje y sus dificultades.

3. Descubrir qué estrategias emplean los profesores generalistas para favorecer el desarrollo del lenguaje en las aulas.

4. Describir cuál es el papel de la familia con respecto a la respuesta educativa ante las dificultades de lenguaje.

5. Indagar acerca de si existe coherencia entre las políticas y las prácticas educativas.

6. Constatar si todos los niños que presentan dificultades de lenguaje obtienen respuesta desde el sistema educativo.

7. Presentar propuestas de actuación dirigidas a mejorar las dificultades del lenguaje de todos los niños.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

3. METODOLOGÍA

La organización de este capítulo la abordamos a partir de una breve introducción en la que esbozamos las características generales de la investigación. A partir de ésta comentamos, en primer lugar, su diseño y secuencia de realización; en segundo lugar, presentamos un apartado en el que explicamos cómo se seleccionan a los informantes; en tercer lugar, exponemos y describimos las técnicas que se van a utilizar para recoger la información. Y, por último, presentamos los procedimientos que se van a emplear para llevar a cabo el análisis de la información.

De acuerdo con el planteamiento, las razones y los objetivos expresados, en apartados anteriores, concebimos que la orientación metodológica que mejor se ajusta a esta investigación es la de naturaleza *cualitativa* porque lo que intentamos es aproximarnos a una realidad concreta, desde la perspectiva de los propios implicados, y entender, como bien dicen Losada y López-Feal (2003:115), "no sólo el cómo se comportan los fenómenos sino, sobre todo, por qué se comportan de una determinada manera".

Podemos decir que se trata de un estudio descriptivo e interpretativo en el que nos interesa conocer, de primera mano, a través de entrevistas y grupos de discusión, las opiniones de todos los implicados en la puesta en práctica de la respuesta a las dificultades de lenguaje.

Acercarnos a la realidad, de esta manera, nos permitirá obtener una panorámica general de cómo es la respuesta educativa en Gran Canaria ante las necesidades del alumnado con dificultades de lenguaje, en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria. A partir de este conocimiento podremos avanzar sugerencias para planificar una respuesta educativa de calidad acorde a esta realidad. Por esto consideramos que la investigación cualitativa, en este sentido, es una herramienta que nos puede ayudar a arrojar luz sobre las cuestiones planteadas, tal y como nos sugieren diversos autores (Rodríguez, Gil y García, 1996; Vallés, 2000; Losada y López-Feal, 2003; Flick, 2004).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Procedemos, a continuación, a detallar las decisiones metodológicas que hemos tomado para alcanzar los objetivos principales, inicialmente propuestos, y que recordamos en el apartado siguiente.

3.1. Diseño y fases del estudio

En este apartado comentamos las distintas fases en las que se ha organizado el proceso de esta investigación desde el momento en que comenzamos los primeros contactos, para introducirnos en el campo, hasta que comenzamos a analizar los datos recogidos. Distinguimos tres fases que denominamos de la siguiente manera: a) *preparatoria*, b) *trabajo de campo* y c) *análisis*.

La fase *preparatoria* comienza en enero de 2003. Constituye la fase inicial en la que hacemos el planteamiento del problema y definimos los propósitos de la investigación. Esbozamos un primer proyecto que presentamos y comentamos con algunos actores, relevantes para el estudio, con el fin de constatar su importancia y pertinencia así como de recoger e incorporar las sugerencias que pudieran ir enriqueciendo la idea inicial y adecuarla a la realidad concreta de Gran Canaria. Podemos decir, por tanto, que en esta fase se establece el comienzo del contacto inicial o *pre-contacto* como lo denominan Area y Yanes (1990) porque en ella tienen lugar los primeros encuentros con el coordinador provincial del servicio de apoyo logopédico de Las Palmas de G. C., con el coordinador provincial de los equipos de orientación picopedagógica (en adelante EOEP), con varias maestras de Audición y Lenguaje con reconocida experiencia en el campo y con algunos orientadores sensibilizados con el tema. Estas reuniones nos permitieron comprobar la necesidad de este estudio, la oportunidad de llevarlo a la práctica y de obtener una visión acerca de las posibles dificultades con las que nos podríamos encontrar a la hora de acceder al campo al mismo tiempo que de recoger algunas sugerencias para afrontarlas. Una vez constatada la importancia y la colaboración inicial de estas personas, presentamos el proyecto y la solicitud a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa con la idea de agilizar los accesos a los centros educativos previstos para el curso 2004-2005. Podemos decir que es la fase de sondeo general, la parte descriptiva y exploratoria, en la que, además, nos familiarizamos con la literatura, estudiamos la normativa que regula el servicio de apoyo a las dificultades de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lenguaje en la Comunidad Autónoma Canaria, concretamos las principales áreas en las que se va a centrar el estudio y confeccionamos los guiones para las entrevistas y grupos de discusión.

La fase de *trabajo de campo*, que se inicia en el curso 2004-2005, se corresponde con la selección de la muestra lo que implica: la elección de las zonas, de los centros y de los informantes. En nuestro caso, en ésta continúa el contacto inicial para la negociación de los accesos a los centros seleccionados y al profesorado que será entrevistado y formará los grupos de discusión. En este momento es cuando nos iniciamos, a través de los datos depositados en la Dirección general de Ordenación Educativa, en el estudio de las características generales de la población con dificultades de lenguaje en Gran Canaria, es decir, recopilamos la información acerca de las zonas con mayor problemática en el lenguaje y de los centros con mayor número de alumnos con dificultades de este tipo. Esta fase incluye la recogida de la información, es decir, la obtención de los datos mediante la realización de las entrevistas y los grupos de discusión.

En la fase de *análisis*, que comienza en el curso 2005-2006, realizamos las transcripciones y los primeros análisis cualitativos a través del establecimiento de categorías para los datos, la descripción e interpretación de los resultados, las conclusiones y limitaciones, así como las propuestas de actuación dirigidas a mejorar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje en Gran Canaria. Por último se incluye, en esta fase, la elaboración del informe.

En la tabla 3.1, en la página siguiente, ilustramos de manera sintetizada cada una de las fases con sus respectivos objetivos y estrategias metodológicas con una aproximación cronológica acerca de cuándo se llevan a cabo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 3.1. Fases, objetivos y estrategias metodológicas del estudio

FASES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
PREPARATORIA (2003-2004)	Revisión de estudios e investigaciones sobre el lenguaje Revisión documental sobre las políticas educativas Contacto inicial (Pre-contacto) Delimitación de las áreas del estudio Elección de las técnicas para la recogida de los datos	Análisis documental de las investigaciones Estudio de resoluciones informativas Presentación de los propósitos y ámbitos que persigue el estudio para constatar su importancia Concreción de las principales áreas problemáticas Elaboración de los guiones para las entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión
TRABAJO DE CAMPO (2004-2005)	Selección de la muestra Continuación de revisión documental Continuación contacto inicial Obtención de los datos	Estudio general de las características de la población con dificultades de lenguaje en Gran Canaria Estudio de resoluciones actualizadas Negociaciones con el profesorado participante Realización de las entrevistas y grupos de discusión
ANÁLISIS (2005-2006)	Análisis e interpretación de los datos Continuación de revisión documental Presentación de los resultados Conclusiones Propuestas de actuación Valoración de las dificultades encontradas en la realización de este estudio	Transcripción, categorización y análisis (ATLAS/TI) Estudio de resoluciones actualizadas Descripción e interpretación de los resultados Presentación de propuestas de actuación Limitaciones Elaboración del informe

Aunque presentamos la información de esta manera hemos de tener presente que, en la práctica, hay momentos en los que se solapan tareas de una fase con las de otra, característica propia de los diseños abiertos y flexibles de la metodología cualitativa (Miles y Huberman, 1994; Ruiz Olabuénaga, 1996). Nos parece que, precisamente, Miles y Huberman, (1994:12) ilustran, de manera muy acertada, esta idea en su modelo interactivo y que mostramos a continuación. De alguna manera, su comprensión, ha constituido una referencia valiosa en nuestro estudio y nos ha ayudado a mantener una actitud, progresivamente, menos rígida ante los datos. En él podemos observar el carácter recurrente y dinámico de las fases en la investigación cualitativa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

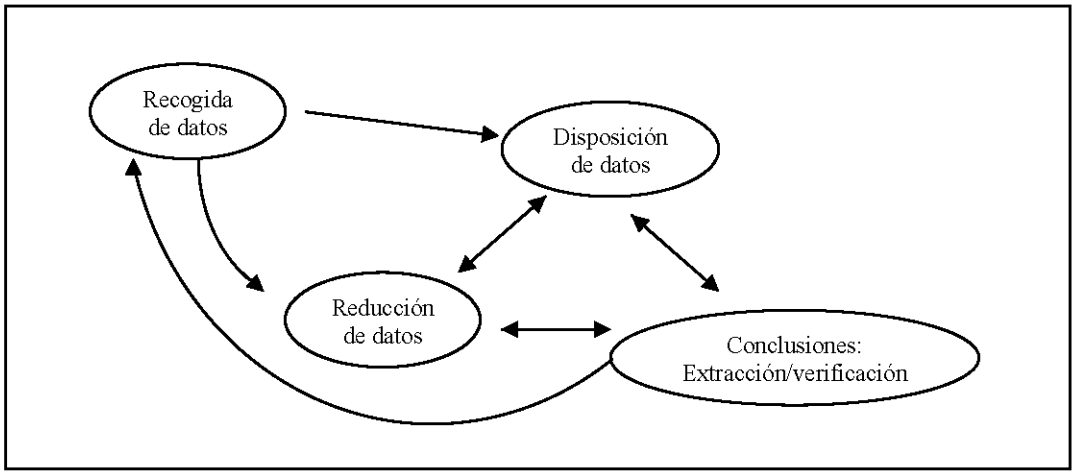

Fig. 3.1. Componentes del análisis de datos: Modelo interactivo (Miles y Huberman, 1994:12)

3.2. Población y muestra

La población a la que se refiere esta investigación está constituida por profesorado de las especialidades de Audición y Lenguaje, de Educación Infantil y de Educación Primaria (primer ciclo), por orientadores, padres y otros profesionales con responsabilidades educativas relevantes y próximos al tema objeto de estudio.

Dentro de este grupo de profesionales y personas que hemos señalado nos interesan los que tengan una relación más estrecha con la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje por lo que, a estas personas, las consideramos *informantes clave* en nuestro estudio. Es decir, sujetos que destacan por su conocimiento del contexto que nos interesa estudiar (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Puesto que el número de personas que constituye la población es inabarcable, decidimos hacer la selección de los informantes a partir de una organización por zonas. Se trata, por tanto, siguiendo a Vallés (2000:91) de una decisión muestral basada en la "selección de contextos relevantes al problema de investigación para luego, dentro de estos contextos, proceder a seleccionar los casos individuales".

Para ello, los coordinadores provinciales del servicio de apoyo logopédico y de los EOEP, una vez reconocida la importancia del estudio y manifestada su actitud de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

colaboración, sugieren que tomemos como referencia el mapa organizativo del que dispone la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa para regular la actuación de los diferentes EOEP de zona.

En el caso de Gran Canaria los EOEP, y sus ámbitos de actuación, constituyen un total de quince. Así pues, respecto a cada zona, decidimos revisar los planes de trabajo entregados por los coordinadores de los equipos a final del curso 2003-2004 para obtener una visión global de las características generales de la población con dificultades de lenguaje y concretar los centros con mayor número de alumnos con esta problemática. Tal y como puede comprobarse en el ANEXO I (DIARIO DE CAMPO) esta tarea se dilata en el tiempo al considerar, los coordinadores, más oportuno esperar a que los EOEP envíen los planes de trabajo correspondientes al próximo curso, 2004-2005. Esto se plantea al prever que pueden introducirse modificaciones con respecto al curso anterior y que, por lo tanto, debemos garantizar que partimos de los datos más actualizados.

De esta manera, en relación a cada zona, procedimos a seleccionar un centro a partir de *tres criterios,* establecidos de manera jerarquizada, en los que se combinan el número de dificultades y la disponibilidad de los informantes clave.

En *primer lugar*, el centro con mayor número de alumnado con dificultades de lenguaje y en el que todos los profesionales muestren disponibilidad.

En *segundo lugar*, en caso de encontrarnos con alguna dificultad para que participe el centro que responde a las características definidas anteriormente, invitamos al segundo centro de la zona con mayor número de alumnado con dificultades de lenguaje y en el que todos los profesionales muestren disponibilidad.

En *tercer lugar*, y sólo en caso de que los criterios anteriores no puedan cumplirse, ofrecemos la participación en el estudio al centro de la zona en el que todos los profesionales muestren interés en colaborar.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Nos parece que, de esta manera, partimos del centro de cada zona en el que, posiblemente, encontremos profesorado y familias más sensibilizadas ante la respuesta educativa a estas dificultades y que, por tanto, más información nos pueden aportar. Además, atendiendo a estos criterios, garantizamos que seleccionamos a varios informantes que pertenecen a un mismo centro y, a su vez, a distintos puntos geográficos de la isla. De forma resumida, podemos decir que los criterios utilizados responden, básicamente, a tres consideraciones: *mayor número de alumnos con dificultades*, la *accesibilidad* y la *heterogeneidad.*

A continuación presentamos, como resumen, los profesionales que, por su conocimiento del campo objeto de estudio, nos parecieron *clave* y las definiciones de los atributos a partir de los cuales fueron elegidos siguiendo la estrategia de *selección de casos típicos* (Losada y López-Feal, 2003) o *caso ideal-típico* (Rodríguez, Gil y García, 1996) :

- *Un orientador*: el que realiza sus funciones en el centro seleccionado de la zona.

- *Un tutor de Educación Infantil*: el maestro que tenga en el aula mayor número de alumnos con dificultades de lenguaje.

- *Un tutor del primer ciclo de Educación Prim*aria: el maestro que tenga en el aula mayor número de alumnos con dificultades de lenguaje.

- *Un maestro de Audición y Lenguaje*: el que ejerce sus funciones en el centro seleccionado.

En relación a este último grupo de informantes es necesario hacer una matización en el sentido de que, dentro de este grupo, se incluyen los maestros itinerantes, los maestros que atienden específicamente a alumnos con deficiencia auditiva en centros preferentes y los maestros de Audición y Lenguaje que realizan sus funciones en centros específicos. Sin embargo, a nosotros nos interesan que participen en el estudio los maestros de Audición y Lenguaje itinerantes porque éstos se encargan de dar una respuesta educativa más variada a las dificultades de lenguaje y, por lo tanto, consideramos que tienen una visión más amplia de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

las dificultades presentes en la escuela. Estos maestros pertenecen a los EOEP, generalmente dos o tres por equipo dependiendo del tamaño de la zona. En la provincia de Las Palmas contamos con cuarenta y en Gran Canaria, en concreto, con treinta y cinco adscritos a los quince EOEP.

En consecuencia, los profesionales, considerados *informantes clave,* se seleccionan de manera idéntica en todos los centros. Esta forma de determinar la muestra se corresponde con las características propias del muestreo intencional de tipo opinático, en el que el investigador selecciona a los informantes siguiendo algunos criterios que considera estratégicos para obtener la información pertinente para la investigación (García, Ibáñez y Alvira, 1990; Ruiz Olabuénaga,1996; Flick, 2004).

Por otra parte, tal y como hemos comentado anteriormente y en coherencia con los propósitos expresados en el estudio, entendemos que es necesario contar con las opiniones de los padres. Para la selección de estos informantes decidimos invitar a padres de niños que pertenezcan a las tutorías de los profesores seleccionados y que, además, reciban apoyo logopédico.

A su vez, hemos querido conocer los puntos de vista de otros profesionales de la comunidad educativa cercanos al tema objeto de estudio. Para su selección nos pareció oportuno contar con las sugerencias de otras personas relacionadas con la educación (*informantes informales)* con las que contrastamos nuestras impresiones. Así, a partir de estas orientaciones, propusimos la colaboración a dos inspectores de zona teniendo en cuenta la proximidad al tema y la experiencia profesional. De esta manera, elegimos a dos personas con responsabilidades en el campo de las necesidades educativas especiales y que han contribuido, a lo largo de su trayectoria laboral, a fomentar y desarrollar iniciativas relacionadas con la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje en la Comunidad Autónoma Canaria.

Por último, nos pareció pertinente invitar a los coordinadores provinciales de los EOEP y del Servicio de apoyo logopédico itinerante, puesto que son profesionales que disponen de un amplio conocimiento sobre el tema que abordamos y, por lo tanto, pueden

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

aportar información valiosa al respecto. Estas personas mostraron abiertamente su disponibilidad al conocer, desde un primer momento, el proyecto inicial del estudio.

Así pues, una vez establecido los criterios para la determinación de la muestra, comenzamos el pre-contacto (Area y Yánez, 1990) con los centros. La forma de proceder se estableció mediante llamadas telefónicas, los primeros y segundos jueves de cada mes, a las sedes de los EOEP en la que orientadores y maestros de Audición y Lenguaje, de los centros previstos, coincidían. Estas conversaciones las consideramos clave en este proceso porque, por una parte, nos confirman su disponibilidad para adscribirse a la investigación y, por otra, nos sirven de enlace para localizar al profesorado deseado. Una vez informados estos profesionales comienza el contacto inicial, propiamente dicho, con llamadas a los centros para solicitar y concretar, a través de la dirección, una reunión en la que estuvieran presentes todos los profesionales implicados. En la mayoría de los casos los orientadores y maestros de Audición y Lenguaje, a sugerencia de la propia investigadora, ya habían comentado en los centros algo acerca del estudio.

En todos los encuentros se procede de la misma manera, presentación de la investigadora acompañada de una carta con el guión general del proyecto dirigida a la atención de cada una de las personas presentes (director, jefe de estudios, maestro de Audición y Lenguaje, tutor de Educación Infantil, tutor de Educación Primaria y orientador). En el transcurso les exponemos los objetivos, los procedimientos que vamos a utilizar y la descripción de las actividades en las que tendrían que participar los asistentes.

En todo momento mostramos disponibilidad para clarificar cualquier aspecto que estimaran necesario y mantuvimos una actitud abierta y receptiva a las sugerencias del grupo. A su vez, garantizamos la confidencialidad de los datos asegurándoles el anonimato de las informaciones obtenidas así como nuestro compromiso de informales de los resultados alcanzados siempre que lo solicitaran. En este sentido, Herrán, Hashimoto y Machado (2005:389) expresan la importancia de mostrar una actitud de empatía en esta fase cuando se refieren a que "la realidad se entiende mejor global y empáticamente: la investigación sin empatía no se puede realizar. Sin sintonizar con la esencia de lo que se investiga no se puede conocer a fondo, no es posible asumir los temas desde su intimidad".

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En esta línea, en el momento de abordar la selección de los padres insistimos en la relevancia de su presencia en el estudio y transmitimos, al profesorado, la necesidad de que ellos se involucraran en la tarea de animarles a participar. En este aspecto nos mostramos permeables y aceptamos la sugerencia del grupo de dejar un margen, hasta la celebración de los grupos de discusión, en los que, cada uno de ellos, aportaría información puntual sobre quiénes estarían dispuestos a colaborar. De esta forma, a través del profesorado, se realiza el precontacto con los padres y se motiva a participar a una familia por cada etapa educativa.

En estos primeros encuentros también se establecieron, de manera consensuada, las fechas aproximadas y el lugar, entre varias opciones que ofertaba la investigadora, para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión. Se tuvo en cuenta, principalmente, los periodos en los que todo el profesorado, de las diferentes localidades, estaría en mejor disposición.

Durante todo el proceso de negociación con los participantes, tuvimos muy presente que tendríamos que ser comprensivos e ir aceptando e incorporando las propuestas que surgían al propio diseño de la investigación aunque éstas supusieran pequeños reajustes a lo previsto inicialmente. Tal y como apuntan Herrán, Hashimoto y Machado (2005:390) "el investigador y los investigados pueden desarrollar procesos de interacción, aprendizaje e influencia mutua capaz de realimentar los mismos diseños".

Podemos decir que, después de varios intentos para hacer coincidir a todos los profesionales, en general, la mayoría de los centros se mostraron receptivos durante las reuniones. Sólo hubo dos zonas en las que la negociación fue imposible, a pesar de utilizar diversas estrategias para acercarnos, por lo que nos vimos obligados a desistir (GC 7 que abarca la zona de Jinámar y GC10 que incluye la zona de Schaman). Estas zonas argumentan, entre otras razones, la falta de tiempo, el estar involucrados en otros proyectos o, en el primer caso, haber tomado una decisión consensuada en los equipos de no colaborar en cualquier investigación.

Una vez finalizada la fase de contacto inicial, nos encontramos con que podemos contar con la colaboración de los profesionales de trece centros del total de los quince con los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que habíamos iniciado la negociación. De manera gráfica exponemos en la tabla 3.2 las zonas a la que pertenecen los centros de los profesionales que confirman su participación y la de los padres:

Tabla 3.2. Relación de las zonas a las que pertenece el profesorado de los centros aceptantes

ZONA	LOCALIDADES
GC 1	La Aldea, Agaete, Gáldar y Guía
GC 2	Arucas, Firgas, Valleseco, Teror y Moya
GC 3	La Isleta, Puerto, Guanarteme, Casa Ayala y Tinoca
GC 4	Centro ciudad, Arenales, San Roque y El Batán
GC 5	Cono Sur de Las Palmas de Gran Canaria
GC 6	Miller Bajo, Cruz de Piedra, La Paterna y Lomo Apolinario
GC 8	Tamaraceite, Feria del Atlántico, Tenoya y Almatriche
GC 9	Santa Brígida, Las Goteras, Tafira, Vega de San Mateo, Tejeda y Artenara
GC 11	Valsequillo y Telde -casco interior-
GC 12	Telde costa
GC 13	Ingenio y Agüimes
GC 14	Santa Lucía -costa-, Juan Grande, Castillo del Romeral y El Matorral
GC 15	Santa Lucía -interior-, San Bartolomé de Tirajana y Mogán

***GC: Gran Canaria**

Esto quiere decir que, en principio, de cada centro contaremos con los cuatro profesionales deseados y con un número de padres que queda reflejado en la tabla 3.3.

Nos parece que, al hilo de lo expresado hasta el momento, contamos con una buena representación de informantes clave que pueden contribuir a dar respuesta a los propósitos trazados en esta investigación. Somos conscientes de que hasta el momento de celebrarse las entrevistas y los grupos de discusión pueden producirse contratiempos que conlleven, inevitablemente, a la retirada de algunos de los informantes que en principio aceptan participar, hecho que se refleja en la muestra aceptante definitiva. Así mismo, una descripción más detallada de todo este proceso podemos encontrarla en el ANEXO I.

A continuación, en la tabla 3.3, mostramos, de manera resumida, cómo queda configurada, finalmente, la muestra aceptante:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 3.3. Configuración de la muestra aceptante

Orientadores	Maestros A y L	Maestros E I	Maestros E P	Padres E I	Padres E P	Coord. Equipos	Inspectores
11	**13**	**9**	**12**	**12**	**8**	**2**	**2**

***A y L: Audición y Lenguaje**
***E I: Educación Infantil**
***E P: Educación Primaria**
***Coord. Equipos: coordinador de los EOEP y coordinador del Servicio de Apoyo Logopédico**

3.3. PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de la información utilizamos, en consonancia con la metodología cualitativa, las siguientes técnicas de forma complementaria: *a) entrevistas semiestructuradas* y *b) grupos de discusión.*

A) Entrevistas semiestructuradas. Es la técnica que empleamos con los maestros de Audición y Lenguaje, con los coordinadores provinciales de los equipos y con los inspectores de zona.

B) Grupos de discusión. Mediante esta técnica recogemos las opiniones del profesorado de Educación e Infantil y Primaria, de los orientadores y de los padres.

Para ambas técnicas elaboramos guiones a partir de unas dimensiones comunes y que podemos ver, con mayor detalle, en los anexos correspondientes (ANEXO II y ANEXO III). Tenemos que tener en cuenta que, dado el carácter semiestructurado de las entrevistas, no es necesario hacer todas las preguntas que se recogen en los guiones. Lo mismo ocurre en el caso de los grupos de discusión. Estos guiones fueron elaborados después de una extensa revisión documental que contribuyó a que delimitáramos las dimensiones en torno a las cuales generamos diversas cuestiones sobre temas que se refieren al lenguaje y sus dificultades y que tanto la literatura como nuestro propio juicio coinciden en señalar como relevantes (Del Río, 1997; Lou y Jiménez, 1999; Martín, 1999; Gallardo y Gallego, 2000; Peña, 2000; Acosta y Moreno, 2003; Puyuelo y Rondal, 2003; entre otros). Dentro de esta revisión contemplamos, también, las lecturas de la normativa vigente que regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria en la que se establece la organización, funciones y ámbitos de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

actuación de los EOEP (Decreto 23/1995, de 24 de febrero-BOC de 20 de Marzo y Resolución de 15 de julio de 2003-BOC de 10 de septiembre). A su vez estas dimensiones guardan relación estrecha con las preguntas iniciales de nuestra investigación o áreas problemáticas.

En definitiva, consideramos siete dimensiones que concretamos y describimos, de forma resumida, a continuación:

a) Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades: se refiere a las visiones que los informantes tienen acerca de qué es el lenguaje y qué entienden que constituyen problemas de este tipo.

b) Evaluación: abarca diferentes aspectos relacionados con el proceso de evaluación, tales como los instrumentos que se utilizan, las personas que participan, los lugares en los que se lleva a cabo, etc.

c) Intervención: gira en torno a las decisiones que se toman en relación con el proceso de intervención tales como, profesionales que participan, programas que se utilizan, criterios que se toman como referencia para intervenir, etc.

d) Aspectos organizativos: recoge varios aspectos relacionados con la organización de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje, tales como los lugares en que ésta se pone en práctica, la distribución de los espacios, los momentos en que se lleva a cabo, los agrupamientos, etc.

e) Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes: comprende posibles repercusiones o incidencias de las dificultades de lenguaje sobre el desarrollo personal y los aprendizajes curriculares de los niños.

f) Familia: alude al papel que desempeña la familia en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

g) Formación: contempla factores relacionados con el conocimiento y formación de los profesionales de la comunidad educativa respecto al lenguaje, sus dificultades y respuesta educativa.

En la siguiente tabla 3.4 ilustramos la distribución de las técnicas atendiendo a la muestra:

Tabla 3.4. Distribución de las técnicas atendiendo a la muestra

Maestros Ay L	Coord. Equipos	Inspectores	Maestros E I	Maestros EP	Padres EI	Padres EP	Orientadores
Entrevistas	**Entrevistas**	**Entrevistas**	**1 GD**	**1 GD**	**1 GD**	**1 GD**	**1GD**

3.3.1. Las entrevistas

La entrevista consiste básicamente en una conversación que mantienen el entrevistador y entrevistado en la que se formulan preguntas y se escuchan respuestas dando lugar a ciertos significados que sólo pueden expresarse y comprenderse en el propio marco de la interacción mutua. Es, a su vez, una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa (Ruíz de Olabuénaga, 1996).

Para Cohen y Manión (1990:378) esta técnica puede servir para tres fines. Primero como medio principal para la recogida de información relativa a los objetivos de la investigación. Segundo, puede usarse para probar hipótesis o sugerir otras nuevas; o como recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones. Y, tercero, puede usarse en conjunción con otros métodos para acometer una investigación.

Existe una variedad amplia de entrevistas porque éstas pueden adoptar modalidades diferentes como entrevistas hechas a un individuo, a un grupo, realizadas por teléfono, con distintos tiempos de duración, etc. Además, pueden tener distintos grados de estructura, en función de que incluyan preguntas más o menos abiertas, con mayor o menor número de preguntas, con un orden determinado, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Para los propósitos de nuestro trabajo creemos que es la técnica idónea para conversar individualmente y obtener la información más directa de los informantes.

En concreto emplearemos el tipo de entrevista semiestructurada en la que, a partir de unos temas centrales, elaboramos un guión con una serie de preguntas. Este guión lo usaremos de manera flexible de tal forma que se puede prescindir de preguntas previstas o introducir nuevas cuestiones o aclaraciones, que no estaban contempladas inicialmente pero, que pueden surgir en el transcurso de la conversación (Corbeta, 2003).

En nuestro estudio, tal y como hemos señalado, utilizaremos esta técnica de manera complementaria con los grupos de discusión.

3.3.1.1. Desarrollo de las entrevistas

Comenzamos la recogida de la información con la realización de las entrevistas semiestructuradas. Todas las entrevistas fueron realizadas por la propia investigadora concertando previamente, por teléfono o personalmente, con los informantes la fecha y el lugar. En el caso de los maestros de Audición y Lenguaje se llevaron a cabo en los centros escolares y en el resto de los casos en las sedes de los trabajos de las personas entrevistadas. Antes de comenzar procuramos seleccionar un aula tranquila o despachos poco ruidosos. Todas las entrevistas se registraron en una grabadora pequeña con micrófono incorporado y, al inicio de cada una de ellas, se detallan los datos de identificación (fecha, lugar y grupo de profesionales). Para centrar los temas nos ayudamos de un guión que usamos de una manera flexible. En total se realizaron diecisiete entrevistas de las que trece corresponden a los maestros de Audición y Lenguaje, dos a inspectores de zona y dos a los coordinadores provinciales de los servicios de apoyo logopédico y de los EOEP.

A continuación, en la tabla 3.5, exponemos de forma resumida las características más relevantes de la recogida de la información a través de las entrevistas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 3.5. Características principales del desarrollo de las entrevistas

Entrevistadora	-La investigadora
Lugar	- En distintas zonas de Gran Canaria (Las Palmas de G.C, Vecindario, Telde, Sardina del Norte, Sta. Brígida, Arguineguín...) - En aulas de los centros educativos o en los despachos de los centros de trabajo.
Temporalización	-Se realizaron entre los meses de septiembre a diciembre de 2004 y enero y febrero de 2005 -Por las mañanas o por las tardes en horas de exclusivas - Duración de 3/4h. aproximadamente
Tipos de entrevistas	-Semiestructuradas
Procedimiento para el Contacto	- Llamadas telefónicas a los EOEP -Reuniones con los EOEP -Llamadas telefónicas a los centros -Reuniones en los centros -Presentación de cartas
Total de entrevistas	-Diecisiete
Observaciones	-En algunos casos hubo que desplazarse varias veces al centro. En general las personas se mostraban reticentes al principio pero durante el transcurso se mostraron cómodas y espontáneas.

3.3.2. Los grupos de discusión

A raíz de la literatura consultada nos parece que los grupos de discusión constituyen una técnica que se ajusta a nuestras necesidades en este estudio puesto que lo que pretendemos es conocer qué piensan diferentes personas sobre un tema. Creemos que la técnica nos permitirá acercarnos a las distintas razones de por qué los informantes opinan o actúan de determinadas maneras ante situaciones concretas.

Así, para Ibáñez (1986, 1990) el grupo de discusión constituye una técnica no directiva cuyo objetivo es la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, con el propósito de debatir sobre un tópico determinado propuesto por el investigador.

Por su parte, Krueger los define como "una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo (...). La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión" (Krueger, 1991:24).

Según Ibáñez (1986) son varias las aplicaciones de esta técnica en la investigación sobre la realidad educativa en campos como la evaluación de programas, la valoración de necesidades, la exploración de valores o la valoración de la eficacia educativa pero su uso, en el ámbito de la investigación educativa, no ha alcanzado los niveles de otros procedimientos.

Sin embargo, en nuestro país algunos trabajos realizados, en este ámbito, comienzan a incluirlos como elemento de su metodología. Por lo general, se utilizan combinados con otras técnicas y procedimientos que convergen sobre los diferentes aspectos y dimensiones de una misma realidad (Álvarez Rojo, 1990). En nuestra Comunidad Autónoma contamos con algunos ejemplos significativos de trabajos en el campo de la investigación educativa que han incluido la técnica en su metodología (Acosta, 2002; Aguiar, 2002; Hernández, 2004; entre otros).

En síntesis, parece haber consenso entre los autores en considerar a los grupos de discusión una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa en la que se reúne a un número limitado de personas, generalmente entre seis y diez, con características homogéneas en relación al tema investigado parar debatir acerca de una serie de cuestiones que plantea un moderador en un clima distendido. Se trata de identificar distintas percepciones, sentimientos y maneras de pensar de los participantes acerca de un tema, un servicio, un producto...etc. a partir de una conversación guiada (Ibáñez, 1991; Krueger, 1991; Callejo, 2001).

3.3.2.1. Desarrollo de los grupos de discusión

Para el desarrollo de los grupos de discusión nos propusimos evitar que transcurriera demasiado tiempo entre la visita inicial a los centros y el desarrollo de las sesiones. Así que, teniendo en cuenta las fechas sugeridas por el profesorado de todas las zonas, comprobamos que los momentos idóneos para la realización se situaban entre febrero y marzo. Determinamos iniciar los contactos telefónicos a principios de febrero. A todos los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

informantes se les avisó como mínimo con dos semanas de antelación a las sedes de los equipos, en caso de los orientadores, y a los centros educativos en el caso de los maestros. En esta tarea fuimos persistentes en el sentido de repetir las llamadas hasta que la investigadora pudo contactar, directamente, con los profesionales. Dos o tres días antes de la celebración de los grupos volvíamos a contactar con el motivo de recordarles el lugar y la hora.

En el caso de los padres, como ya hemos expuesto, habíamos acordado que el día que nos reuniéramos con el profesorado éstos llevarían la propuesta de posibles asistentes, pero sólo tres personas aportaron esta información. Previendo que esto podía suceder les entregamos a cada tutor una carta dirigida a los padres en las que se les explicaba los motivos del encuentro, fecha, hora, el lugar con un plano adjunto y un teléfono para contactar con la investigadora si lo consideraran necesario. Transcurridos unos días volvimos a llamar a los profesores y pudimos concretar la asistencia de determinados padres y, además, nos facilitaron los teléfonos de los que estaban dudosos. La entrevistadora llamó, personalmente, a todos los posibles padres participantes y concretó, nuevamente, el lugar y hora. De esta manera, estimamos que organizaríamos dos grupos de discusión para padres.

En resumen, se llevaron a cabo cinco grupos de discusión: uno formado por orientadores, dos por profesorado de Educación Infantil y Primaria y dos con padres de las respectivas etapas educativas.

Las reuniones tuvieron lugar en la Facultad de Formación del Profesorado de la ULPGC, al considerar que este era un lugar céntrico y equidistante para todos. Elegimos un aula tranquila y con buena acústica puesto que todas las discusiones fueron registradas en una grabadora. Tuvimos en cuenta, además, algunos aspectos organizativos en cuanto a la disposición de las sillas en círculo, la situación de la moderadora (la investigadora) y la de una ayudante colaboradora encargada de los aspectos técnicos, los tiempos de grabación y de recibir al grupo en el aula. El tiempo de duración de los debates fue entre hora y media y dos. En el ANEXO I se recoge de forma más detallada la información relacionada con el desarrollo de los grupos de discusión.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Las sesiones transcurrieron en un ambiente de máxima cordialidad en todas las situaciones lo que favoreció que las personas que, inicialmente, se mostraron más inhibidas acabaran interviniendo sin dificultad.

En la tabla 3.6 exponemos, de manera sintetizada, los aspectos más relevantes del desarrollo de los grupos de discusión.

Tabla 3.6. Características principales del desarrollo de los grupos de discusión

Número de grupos	-Cinco
Nº de participantes por grupos y características	-Entre diez y trece -Grupos homogéneos organizados por etapas educativas de infantil y primaria
Lugar de celebración	-Facultad de Formación del profesorado
Duración	-Entre hora y media y dos
Procedimiento para el contacto	-Cartas -Llamadas telefónicas -Reuniones en los centros
Registro	-Grabadora
Moderadora	-Inicia el debate con una introducción -Plantea los temas a abordar -Favorece un ambiente relajado - Reconduce los temas - Coordina los turnos de palabra -Motiva para que participen todos
Colaboradora	-Ayuda en la organización del espacio -Controla aspectos técnicos de la grabación -Contribuye a generar un clima cálido a la llegada de los participantes
Observaciones	-Se desarrollaron sin dificultad -Valoración positiva de la experiencia por parte de todos los participantes

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

3.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este apartado describimos las formas que elegimos para analizar los datos obtenidos. En concreto nos servimos de los sistemas de categorías, del programa de análisis cualitativo ATLAS/TI y de la triangulación.

3.4.1. SISTEMAS DE CATEGORÍAS

Para acceder a un primer análisis de la información obtenida diseñamos un sistema de categorías para cada una de las técnicas empleadas. Su aplicación nos ha permitido manejar mejor la información recogida en el estudio y organizarla conceptualmente.

Los sistemas de categorías fueron elaborados en varias fases y para ello recurrimos a procedimientos mixtos inductivo-deductivos. Así, como punto de partida, respetamos unas dimensiones comunes que habíamos predefinido y que coinciden con las que empleamos para la construcción de los guiones de las entrevistas y grupos de discusión y que, a su vez, mantienen relación con las preguntas iniciales de esta investigación.

Para convertir la información en unidades manipulables atendimos a un *criterio temático*, es decir, hemos seleccionado segmentos que hablan de un mimo tópico. En opinión de Rodríguez, Gil y García (1996), este constituye el criterio más extendido y valioso en el análisis de datos cualitativos. De esta manera, a raíz de la lectura profunda de tres entrevistas surgió una primera propuesta de categorías y, a partir de ella, comenzamos a asignar segmentos a éstas a modo de prueba. Este mismo proceso lo aplicamos a los grupos de discusión. Para ello acordamos que dos personas pusieran en práctica el sistema provisional, la propia investigadora y una colaboradora, lo que nos permitió hacer reajustes, suprimir, añadir o modificar categorías a medida que lo aplicábamos. Consideramos que esta forma de diseñar los sistemas de categorías se identifica con la modalidad de *codificación abierta* (Strauss, 1987, cit. en Rodríguez, Gil y García, 1996). Así, mediante un proceso dinámico, que nos permitía ir de las entrevistas a las categorías y de las categorías a las entrevistas, afinamos y reelaboramos el sistema inicial hasta que, finalmente, se concretaron y definieron

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

las categorías definitivas. Creemos que la figura siguiente puede reflejar el carácter recurrente de la construcción de los sistemas.

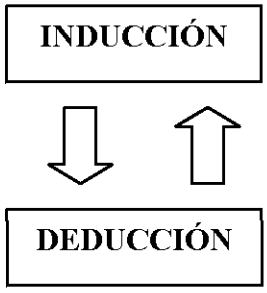

Fig. 3.2. Procedimiento mixto inductivo-deductivo para la configuración de los sistemas de categorías

Estos sistemas los aplicamos a las entrevistas y grupos de discusión con la ayuda del programa informático ATLAS/TI que explicamos, de forma resumida, en el apartado siguiente.

La configuración definitiva de los sistemas puede apreciarse a continuación, en las páginas siguientes, en las tablas 3.7 y 3.8. En ellos observamos cómo para cada dimensión definimos diversas categorías.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1. CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL LENGUAJE Y SUS DIFICULTADES	CONCEPTO DE LENGUAJE	▪ Instrumento que sirve para comprender y expresar mensajes, ideas, para adquirir conocimiento, relacionarse con otros, estructurar el pensamiento.
	CONCEPTO DE DIFICULTAD DE LENGUAJE	▪ El uso inadecuado del lenguaje que se manifiesta a través de problemas en la comprensión, en la expresión, en sus relaciones sociales.
2. EVALUACIÓN	PRÁCTICAS EVALUADORAS	▪ Formas de llevar a cabo la evaluación de las dificultades de lenguaje. Personas que participan en el proceso, tareas que realizan, coordinaciones, tiempos y espacios (horas y lugares) de los que disponen para reunirse, foco de la evaluación (el niño, la relación entre iguales, la interacción con la familia) y contextos en los que se realiza la evaluación con el alumnado (aula ordinaria, aula específica, en la familia).
	PROCEDIMIENTOS	▪ Uso de procedimientos formales (pruebas especificas, cuestionarios) o procedimientos informales (entrevistas, observaciones, muestras de habla).
	CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS	▪ Aspectos que se consideran relevantes para decidir que un niño, una vez evaluado, es candidato a la intervención.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

2. EVALUACIÓN (Cont.)	**VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA**	▪ Puntos fuertes y puntos débiles del proceso y sugerencias que introducirías para innovar o cambiar.
	POLÍTICAS DE EVALUACIÓN	▪ Normativas o documentos de referencia encaminados a clarificar cómo hay que evaluar o que incluya los objetivos, los contenidos y usos que se va a hacer de la evaluación de las dificultades de lenguaje.
3. INTERVENCIÓN	**VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA**	▪ Puntos fuertes y débiles que se detectan en torno a cómo se está poniendo en práctica la intervención en las dificultades de lenguaje en Gran Canaria (poco tiempo, pocos logopedas, problemas de coordinación entre profesionales y padres, etc.).
	DESARROLLO	▪ Cómo se realiza en la práctica. Papel que desempeñan cada una de las personas que participan en la intervención. Cuál es el foco de la intervención: si se toma como referencia el currículo (p.e. si se tienen en cuenta los contenidos curriculares para organizar la respuesta a las dificultades de lenguaje), si se centra en el niño, si es una intervención funcional dirigida a que se desenvuelva mejor en los contextos naturales como el aula, o el hogar, si se centra en el asesoramiento a la familia o a tutores, etc. Si los logopedas se ajustan al plan de trabajo diseñado previamente. Materiales que utilizan: material manipulativo, material impreso, láminas, lotos, material de elaboración propia, ilustraciones, juegos, ordenador…

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

3. INTERVENCIÓN (Cont.)	**EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN**	▪ Seguimiento del plan de intervención logopédico, cómo se hace y quiénes (si se hace una evaluación continua, si hace una evaluación al finalizar el proceso) y si este seguimiento tiene repercusiones en la intervención.
	ACCIONES DE MEJORA	▪ Propuestas, aspectos que modificarías o introducirías para proporcionar una respuesta más adecuada a los niños que presentan dificultades en el lenguaje y que contribuya a la mejora de la comunicación y el lenguaje de todos los niños. (P. e.: cómo se podría tener más en cuenta el currículo para organizar la respuesta educativa, mayor coordinación entre profesionales, más tiempo de atención al alumnado, más logopedas, mejor organización, etc.).
	PLANIFICACIÓN Y DISEÑO	▪ Consideraciones previas que tienen en cuenta antes de intervenir: normativas, planes de trabajo, criterios de referencia...
	ESTRATEGIAS	▪ Técnicas o sistemas de facilitación que utilizan los logopedas durante la intervención tales como la inducción, imitación, modelado interactivo, refuerzos, habla paralela, etc.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS	**CULTURA ORGANIZATIVA**	▪ Asunciones del centro sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje y contribuciones a su puesta en práctica (se refiere a que si es un rasgo del centro, algo que asume desde su propia organización). Si considera al logopeda parte del centro y si los centros favorecen, desde su propia organización, la conexión entre padres y logopedas.
	ACCIONES EN EL PEC	▪ Objetivos relacionados con la mejora de la comunicación y el lenguaje de los niños del centro recogidos en el PEC.
	ACCIONES EN EL PCC	▪ Acciones concretas o sugerencias acerca de las metodologías o actividades dirigidas a la mejora de las dificultades de lenguaje que se recojan en el PCC.
	ACCIONES EN LA PA	▪ Consideraciones del profesorado, en sus programaciones de aula, sobre la organización de los contenidos o inclusión de objetivos específicos dirigidos al aprendizaje de los niños con dificultades en el lenguaje (si se hacen adaptaciones).

(Cont.) Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS (Cont.)	**RELACIONES PROFESIONALES**	▪ Modos de organizar las relaciones profesionales: (relaciones de obediencia, coordinación o colaboración). Si se da una estructura jerárquica, en donde cada uno tiene bien delimitado y asumido su papel o una estructura horizontal basada más en la coordinación o la colaboración. De qué tiempos y espacios se dispone para esto (si se reúnen en algún momento para tomar decisiones conjuntas o para realizar alguna tarea, etc.) Si los coordinadores de los equipos (coordinador de los EOEP y Coordinador del servicio de apoyo logopédico) sugieren u orientan a los logopedas acerca de las posibles técnicas o metodologías a utilizar. Si los inspectores asesoran para crear dinámicas de trabajo entre los profesionales del centro.
	MOMENTO PARA LA INTERVENCIÓN	▪ Cuándo recibe el alumnado el apoyo logopédico, si pierde contenidos curriculares y qué se hace con respecto a los contenidos curriculares que pierde.
	CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	▪ Conocimiento de la figura del maestro de audición y lenguaje por parte de los profesionales del centro y si están informados acerca de cuáles son las acciones que corresponden al logopeda.
	APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE	▪ Concreciones acerca del número de centros que se atiende, duración y frecuencia de las sesiones, agrupamientos del alumnado, condiciones físicas de los espacios, lugares en los que se trabaja (si en aula específica o en aula ordinaria) y formas de organizar los espacios.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

5. DIFICULTADES DE LENGUAJE, DESARROLLO Y APRENDIZAJES	**DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES**	▪ Influencia de las dificultades de lenguaje en las áreas curriculares: qué áreas se ven afectadas y qué consecuencias tienen en el rendimiento académico.
	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO	▪ Influencia de las dificultades de lenguaje en el desarrollo socioafectivo, conductual o social y cómo se manifiesta en los niños.
	ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS	▪ Acciones del sistema educativo para apoyar los problemas de aprendizaje y del desarrollo que presentan los niños con dificultades en el lenguaje. Sugerencias o propuestas dirigidas a mejorar las consecuencias que producen las dificultades de lenguaje en los aprendizajes y el desarrollo.
6. FAMILIA	**APOYO**	▪ Formas de organizar el apoyo a los padres. Tipo de ayudas o de orientaciones que reciben los padres por parte de los profesionales para participar en el proceso de intervención de las dificultades de lenguaje de sus hijos: -Cosas que se hacen pero que no están directamente relacionadas con un programa de lenguaje: llamar por teléfono, reunir a los padres a principio de curso, ponerlos en contacto con otros padres, darles una charla. -Indicarles o enseñarles acciones concretas relacionadas con el lenguaje: lectura de cuentos, uso de viñetas, uso de material determinado orientado al apoyo específico del lenguaje, realización de praxias.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.7. Sistema de categorización entrevistas semiestructuradas

6. FAMILIA (Cont.)	**PROPUESTAS MAYOR IMPLICACIÓN**	▪ Acciones que podrían desarrollarse, desde el punto de vista de los logopedas, inspectores y coordinadores de equipos, para que los padres participaran más en el proceso educativo del lenguaje de sus hijos y en el centro.
	COLABORACIÓN *(Coordinador EOEP, Coordinador Servicio de Apoyo Logopédico e Inspectores)*	▪ Relaciones que establecen los EOEP y la inspección educativa con las familias. Acciones que realizan los coordinadores de equipos y la inspección para favorecer las relaciones entre familia, profesorado y centro.
7. FORMACIÓN	**NECESIDADES PROFESIONALES**	▪ Lagunas que se detectan en la formación de los distintos profesionales.
	MODELO	▪ Formas de plantear y organizar la formación: cursos, charlas, seminario.
	SATISFACCIÓN *(logopedas)*	▪ Valoración personal del trabajo que realiza.
	PAPEL DE LA INSPECCIÓN Y COORDINADORES DE EQUIPOS *(EOEP y Servicio de Apoyo Logopédico)*	▪ Acciones de los inspectores y de los coordinadores de equipos (EOEP y Servicio de apoyo logopédico) relacionadas con la formación del profesorado.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1. CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL LENGUAJE Y SUS DIFICULTADES	**CONCEPTO DE LENGUAJE**	▪ Instrumento que sirve para comprender y expresar mensajes, ideas, para adquirir conocimiento, relacionarse con otros, estructurar el pensamiento...
	CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE	▪ Uso inadecuado del lenguaje que se manifiesta a través de problemas en la comprensión, en la expresión, en sus relaciones sociales.
	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO	▪ Conocimiento de los mecanismos a través de los cuales los niños aprenden el lenguaje.
2. EVALUACIÓN	**PRÁCTICAS EVALUADORAS**	▪ Formas de llevar a cabo la evaluación de las dificultades de lenguaje. Personas que participan en el proceso, tareas que realizan, coordinaciones, tiempos y espacios (horas y lugares) de los que disponen para reunirse, foco de la evaluación (el niño, la relación entre iguales, la interacción con la familia) y contextos en los que se realiza la evaluación con el alumnado (aula ordinaria, aula específica, en la familia).
	PROCEDIMIENTOS *(orientadores)*	▪ Uso de procedimientos formales (pruebas especificas, cuestionarios) o procedimientos informales (entrevistas, observaciones, muestras de habla).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

2. EVALUACIÓN (Cont.)	**CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS**	▪ Aspectos que se consideran relevantes para decidir que un niño, una vez evaluado, es candidato a la intervención.
	VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA	▪ Puntos fuertes y puntos débiles del proceso y sugerencias que introducirías para innovar o cambiar.
	CONOCIMIENTO PROBLEMAS ALUMNOS *(tutores)*	▪ Conocimiento del profesorado de las dificultades que presentan los niños.
	CONOCIMIENTO PROBLEMAS HIJOS *(padres)*	▪ Conocimiento de los padres acerca de las dificultades de lenguaje de sus hijos; a través de quiénes las conocen y momentos en que se les informa.
	DETECCIÓN *(tutores y padres)*	▪ Señales a través de las cuales el profesorado detecta en las aulas a los niños con dificultades en el lenguaje y cómo reaccionan ante ellas (qué hacen, si comentan con alguien, si utilizan estrategias, algún instrumento).
	INFORMACIÓN A LOS PADRES	▪ Información que reciben de los resultados de la evaluación del lenguaje; quiénes les transmiten la información y si les entregan o explican el informe.

(Cont.) Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

3. INTERVENCIÓN	**VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA**	▪ Puntos fuertes y débiles que se detectan en torno a cómo se está poniendo en práctica la intervención en las dificultades de lenguaje en Gran Canaria (poco tiempo, pocos logopedas, problemas de coordinación entre profesionales y padres, etc.).
	DESARROLLO ***(tutores y orientadores)***	▪ Cómo se realiza en la práctica: Papel que desempeña el profesorado y los orientadores. Formas de trabajar del profesorado en las aulas para mejorar la comunicación y el lenguaje de todos los niños. Actividades que realizan, momentos del día en que las ponen en práctica, tipo de materiales que utilizan, recursos. Si se tiene en cuenta el currículum para incluir objetivos de intervención en el lenguaje.
	EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN ***(orientadores)***	▪ Seguimiento del plan de intervención logopédico, cómo se hace y quiénes (si se hace una evaluación continua, si se hace una evaluación al finalizar el proceso) y si este seguimiento tiene repercusiones en la intervención.
	ACCIONES DE MEJORA	▪ Propuestas, aspectos que modificarías o introducirías para proporcionar una respuesta más adecuada a los niños que presentan dificultades en el lenguaje y que contribuya a la mejora de la comunicación y el lenguaje de todos los niños. (P. e.: cómo se podría tener más en cuenta el currículo para organizar la respuesta educativa, mayor coordinación entre profesionales, más tiempo de atención, más logopedas, mejor organización, etc.).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

3. INTERVENCIÓN (Cont.)	**RESPONSABILIDADES TUTORES** ***(tutores)***	▪ Creencias de los tutores acerca de si deben asumir tareas y pueden hacer cosas para favorecer la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.
4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS	**CULTURA ORGANIZATIVA** ***(tutores y orientadores)***	▪ Asunciones del centro sobre la necesidad de contemplar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje y contribuciones a su puesta en práctica (se refiere a que si es un rasgo del centro, algo que asume desde su propia organización). Si considera al logopeda parte del centro y si los centros favorecen, desde su propia organización, la conexión entre padres y logopedas.
	ACCIONES EN EL PEC ***(tutores y orientadores)***	▪ Objetivos relacionados con la mejora de la comunicación y el lenguaje de los niños del centro recogidos en el PEC.
	ACCIONES EN EL PCC ***(tutores y orientadores)***	▪ Acciones concretas o sugerencias acerca de las metodologías o actividades dirigidas a la mejora de las dificultades de lenguaje que se recojan en el PCC.
	ACCIONES EN LA PA ***(tutores y orientadores)***	▪ Consideraciones del profesorado, en sus programaciones de aula, sobre la organización de los contenidos e inclusión de objetivos específicos dirigidos al aprendizaje de los niños con dificultades en el lenguaje (si se hacen adaptaciones).

(Cont.) Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS (Cont.)	**RELACIONES PROFESIONALES** ***(tutores y orientadores)***	▪ Modos de organizar las relaciones profesionales: Cómo se establece la coordinación entre los profesionales (¿Son relaciones de obediencia, de coordinación o de colaboración?). Si se da, por ejemplo, una estructura jerárquica en donde cada uno tiene bien delimitado y asumido su papel o una estructura horizontal basada más en la coordinación o la colaboración. De qué tiempos y espacios se dispone para esto (si se reúnen en algún momento para tomar decisiones conjuntas o para realizar alguna tarea, etc.) Relaciones entre tutores y orientadores con logopedas. Percepción que tienen los tutores y los orientadores del trabajo que realizan los logopedas.
	DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS (AGRUPAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA) ***(tutores)***	▪ Situación del alumnado con dificultades en el lenguaje en el aula y formas de organizar el espacio en función de estas dificultades para favorecer las interacciones comunicativas.
5. DIFICULTADES DE LENGUAJE, DESARROLLO Y APRENDIZAJES	**DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES**	▪ Influencia de las dificultades de lenguaje en las áreas curriculares: qué áreas se ven afectadas y qué consecuencias tienen en el rendimiento académico.
	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO	▪ Influencia de las dificultades de lenguaje en el desarrollo socioafectivo, conductual o social y cómo se manifiesta en los niños.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

5. DIFICULTADES DE LENGUAJE, DESARROLLO Y APRENDIZAJES (Cont.)	**ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS** ***(tutores y orientadores)***	▪ Acciones del sistema educativo para apoyar los problemas de aprendizaje y del desarrollo que presentan los niños con dificultades en el lenguaje. Sugerencias o propuestas dirigidas a mejorar las consecuencias que producen las dificultades de lenguaje en los aprendizajes y el desarrollo.
6. FAMILIA	**APOYO**	▪ Tipo de ayudas o de orientaciones que reciben los padres por parte de los profesionales para participar en el proceso de intervención de las dificultades de lenguaje de sus hijos: -Cosas que se hacen pero que no están directamente relacionadas con un programa de lenguaje: llamar por teléfono, reunir a los padres a principio de curso, ponerlos en contacto con otros padres, darles una charla. -Indicarles o enseñarles acciones concretas relacionadas con el lenguaje: lectura de cuentos, uso de viñetas, uso de material determinado orientado al apoyo específico del lenguaje).
	PROPUESTAS MAYOR IMPLICACIÓN	▪ Acciones que podrían hacer los padres, desde el punto de vista de los orientadores, tutores y los propios padres, para implicarse más en el proceso educativo del lenguaje de sus hijos y en el centro.
	PAPEL DE LOS PADRES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ***(padres)***	▪ Actividades o estrategias que emplean los padres para ayudar a sus hijos en el aprendizaje del lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 3.8. Sistema de categorización grupos de discusión

6. FAMILIA (Cont.)	**CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO** ***(padres)***	▪ Conocimiento de los profesionales del centro y de sus funciones (del orientador, del tutor, del maestro de educación especial, de audición y lenguaje, etc.) y relaciones que se establecen entre la familia y los distintos profesionales.
	RELACIÓN CON EL CENTRO ***(padres y tutores)***	▪ Actividades del centro en las que participan los padres
7. FORMACIÓN	**NECESIDADES PROFESIONALES**	▪ Lagunas que se detectan en la formación de los distintos profesionales
	MODELO	▪ Formas de plantear y organizar la formación: cursos, charlas, seminarios
	NECESIDADES PADRES	▪ Lagunas que detectan, tanto los padres como los profesionales, en la formación de los padres
	PAPEL DE LOS ORIENTADORES ***(orientadores)***	▪ Acciones de los orientadores relacionadas con la formación del profesorado y de los padres

3.4.2. ATLAS/TI

Para el tratamiento de la información obtenida a través de las entrevistas y grupos de discusión, aplicamos el programa informático de análisis cualitativo de datos ATLAS/TI (Muhr, 2003). Los pasos generales de trabajo con este programa fueron:

- Creamos un proyecto de trabajo, para cada técnica, en el que incluimos las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión, reflexiones, *códigos*, *memos* y *estructuras conceptuales*; es lo que se llama, en el lenguaje del programa, una *Hermeneutic Unit* (Unidad Hermenéutica).

- Leímos y seleccionamos pasajes del texto a los que les asignamos los códigos que habíamos establecido para el análisis de la información, éstos se correspondían en gran medida con lo establecido en los guiones de las entrevistas y grupos de discusión. En algunos casos estos pasajes codificados pueden incluir observaciones o aclaraciones, que es lo que se reconoce como *memos*.

- Creamos informes, lo que se identifica en el programa como *outputs*. Éstos constituyeron la base para el análisis e interpretación de la información. Los *outputs*, generados por ATLAS/TI, consisten en que, a partir de la selección de un código que nos interese, por ejemplo, RELACIONES PROFESIONALES, el programa nos extrae todos los fragmentos, de todas las transcripciones, en los que aparece alguna información relacionada con él. El agrupamiento de la información, obtenido de esta manera, facilita su análisis. Esta acción se repite para cada uno de los códigos (en las entrevistas contábamos con treinta y un códigos y en los grupos de discusión con treinta y cuatro).

- Construimos *redes conceptuales* a partir de los códigos creados. Estas redes constituyen las bases para la generación teórica. Una red conceptual es una representación gráfica de los conceptos e ideas que desarrollamos al analizar la información en función de las conexiones establecidas entre los elementos (códigos) de la unidad hermenéutica. Para ello el programa cuenta con los *links* que permiten establecer conexiones o relaciones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

entre códigos e incluye, por defecto, una serie de ellos (está relacionado, es parte de, es causa de, contradice a, etc.). El usuario puede utilizar el *link* que más convenga para la representación que se propone generar o bien, puede crear uno propio que establezca mejor el tipo de relación entre los diferentes códigos utilizados.

3.4.3. TRIANGULACIÓN

Finalmente, para el análisis contrastamos la información obtenida a través de las dos técnicas utilizadas, las entrevistas y los grupos de discusión, mediante la triangulación (Denzin, 1970; Cohen y Manion, 1990; Stake, 1998). Según Stake (1998) la estrategia de la triangulación resulta útil para alcanzar la confirmación necesaria o aumentar el crédito de la interpretación. Entre las diversas modalidades de triangulación hemos optado por aplicar la *triangulación metodológica* porque empleamos dos técnicas diferentes sobre el mismo objeto de estudio (Denzin, 1970; Stake, 1998). Para ello elaboramos una tabla en la que se recogen todas las categorías y en la que podemos observar las que coinciden en ambas técnicas. Estas últimas nos servirán de guía en el momento de realizar el análisis global de los resultados. La tabla 3.9, en la página siguiente, nos ofrece una visión general de las categorías comunes y no comunes a ambas técnicas. Los resultados derivados del análisis se incluyen en el capítulo siguiente.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 3.9. Categorías comunes a las dos técnicas: entrevistas y grupos de discusión

CATEGORÍAS	ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN
CONCEPTO DE LENGUAJE	X	X
CONCEPTO DE DIFICULTAD DE LENGUAJE	X	X
ADQUISICIÓN Y DESARROLLO		X
PRÁCTICAS EVALUADORAS	X	X
PROCEDIMIENTOS	X	X
CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS	X	X
VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA	X	X
POLÍTICAS DE EVALUACIÓN	X	X
CONOCIMIENTO PROBLEMAS ALUMNOS *(tutores)*		X
CONOCIMIENTO PROBLEMAS HIJOS *(padres)*		X
DETECCIÓN *(tutores y padres)*		X
INFORMACIÓN A LOS PADRES		X
VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA	X	X
DESARROLLO	X	X
EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	X	X
ACCIONES DE MEJORA	X	X
PLANIFICACIÓN Y DISEÑO	X	
ESTRATEGIAS	X	
RESPONSABILIDADES TUTORES *(tutores)*		X
CULTURA ORGANIZATIVA	X	X
ACCIONES EN EL PEC	X	X
ACCIONES EN EL PCC	X	X
ACCIONES EN LA PA	X	X
RELACIONES PROFESIONALES	X	X
MOMENTO PARA LA INTERVENCIÓN	X	
DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS (AGRUPAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA) *(tutores)*		X
CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	X	
APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE	X	
DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES	X	X
DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO	X	X
ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS	X	X
APOYO	X	X
PROPUESTAS MAYOR IMPLICACIÓN	X	X
PAPEL DE LOS PADRES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE (padres)		X
CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO (padres)		X
RELACIÓN CON EL CENTRO (padres y tutores)		X
COLABORACIÓN *(Coordinador EOEP, Coordinador Servicio de Apoyo Logopédico e Inspectores)*	X	
NECESIDADES PROFESIONALES	X	X
MODELO	X	X
NECESIDADES PADRES		X
SATISFACCIÓN *(logopedas)*	X	
PAPEL DE LOS ORIENTADORES *(orientadores)*		X
PAPEL DE LA INSPECCIÓN Y COORDINADORES DE EQUIPOS *(EOEP y Servicio de apoyo logopédico)*	X	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

CAPÍTULO 4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS

En este capítulo exponemos los resultados obtenidos a partir del proceso de categorización y análisis de las entrevistas y grupos de discusión. Inicialmente presentamos los resultados de los análisis de forma parcial, por instrumentos. Con la finalidad de mostrar la información de manera organizada, utilizamos para cada instrumento, en primer lugar, matrices descriptivas; en segundo lugar, descripciones; en tercer lugar, matrices inferenciales; y, en cuarto lugar, redes conceptuales. Finalmente, presentamos los resultados de forma global integrados en temas.

Varios autores coinciden en reconocer que estas son las formas más idóneas de presentar los datos. En este sentido Losada y López-Feal (2003:124) consideran que "la exposición y representación de datos constituye otro proceso fundamental en el contexto del análisis de datos cualitativos, siendo las formas más frecuentes las matrices de filas y columnas, las redes y los mapas conceptuales, conceptos relacionados entre sí". También Miles y Huberman (1994) se refieren al diseño de matrices que pueden albergar diferentes tipos de información (citas, frases, etc.) y adoptar distintos formatos. Según estos autores, con frecuencia se construyen para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas), y para representar relaciones o agrupamientos conceptuales o empíricos de datos.

El primer apartado del capítulo se destina a los resultados de los análisis de las entrevistas. El segundo, comprende los resultados de los análisis de los grupos de discusión. El tercer, y último apartado, recoge los resultados integrados de ambos instrumentos.

4.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Después de tomar en consideración las referencias anteriores, exponemos, mediante una *matriz descriptiva* (tabla. 4.1), un primer acercamiento a los resultados obtenidos del análisis de las *entrevistas* realizadas. En ésta recogemos, de forma abreviada, en las columnas las opiniones más representativas en cada categoría de los distintos grupos de informantes que aparecen en las filas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	CONCEPTO DEL LENGUAJE	CONCEPTO DE DIFICULTAD DE LENGUAJE	PRÁCTICAS EVALUADORAS	PROCEDIMIENTOS	CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS	VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	- Medio de comunicación, de conocimiento, de aprendizaje, de expresión de sentimientos, de interrelación con los demás y de desarrollo personal. -Interdependencia pensamiento-lenguaje. - Referencia a varios autores (Chomsky, Piaget, Saussure, Vygostsky) - Referencias innatistas, ambientalistas, conductistas, constructivistas y evolutivas.	- Problemas para la comunicación que afectan a la articulación, a la comprensión y expresión de vocabulario y de mensajes. - Incapacidad para transmitir sentimientos, necesidades, de interrelacionarse con los demás. - Problemas en el desarrollo de la evolución del lenguaje. - Falta de concordancia entre la etapa evolutiva y la etapa del desarrollo del lenguaje. -Problemas para comprender el tipo de lenguaje que se usa en la escuela.	- Período de septiembre para hacer valoraciones. - Interviene el maestro de A y L cuando sólo hay problemas de lenguaje. - Interviene el orientador si hay, además, otras áreas afectadas. - Conjuntamente para elaborar informes psicopedagógicos. - Tutores y orientadores detectan e informan. - Intervienen los padres en entrevista inicial. - Puntualmente la asistente social en entrevista con padres. - Evaluación individual en aula específica (lo más frecuente). - Coordinaciones entre profesionales en exclusivas y un jueves al mes.	- Prueba de elaboración personal. - Pruebas estandarizadas (BLOC; PLON; BOSCH, L.; RFI). - Información del tutor (protocolo). - Entrevista a padres. - Conversación. - Observación. -Juegos con material manipulativo y de discriminación auditiva.	- Grado de dificultad. - Recursos de la zona. - El tiempo. - Según la dimensión afectada del lenguaje se elaboran los programas.	- Muchos centros que atender. - Muchos casos. - Poco tiempo. - Faltan recursos humanos. - Necesidad de elaborar criterios comunes. - Inestabilidad en el puesto de trabajo. - Detectar y evaluar antes (priorizar Educación Infantil).
INSPECTORES	- Medio de comunicación para expresar y comprender lo que se piensa y dicen otros. - Habilidad que se aprende por inmersión contextual y sirve de puente para aprendizajes posteriores. -Enfoque cognitivo-psicolingüístico y constructivista.	- Problemas relacionados con procesos mecánicos del lenguaje (fisiológicos y funcionales) y con procesos cognitivos que se refieren a la comprensión y expresión oral y escrita. -"*Aspectos que impiden la comunicación de las personas y que no son normales dentro de la fase evolutiva en la que se encuentra*".	- Participan las personas que componen el EOEP. - El profesional de la logopedia que está en el equipo. - Desconocen el modelo porque depende del maestro de A y L.	- Desconocen pruebas concretas que se utilicen. - Entrevistas. - Trabajos del alumnado. -Observación del desarrollo contextual.		- Se está haciendo un buen trabajo. - Necesidad de un modelo teórico de referencia. - Poco tiempo. - Muchos alumnos. - Necesidad de una evaluación más centrada en el contexto.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	- Medio de comunicación para expresar pensamiento y emociones y que contribuye al desarrollo social y personal. - Visión interaccionista y naturalista del aprendizaje.	- La incapacidad de comunicación. Problemas de comprensión y expresión del lenguaje. - La función comunicativa es la primera y engloba a todas las demás. "*Si hablamos de problemas de comunicación, estamos hablando de problemas del lenguaje*".	- El tutor detecta y las demandas son atendidas primero por los orientadores y luego por los maestros de A y L (lo más frecuente). - Puntualmente se entra en el aula ordinaria, lo más frecuente es el aula específica. -Los padres no participan en el proceso. - El contacto se reduce a petición de conformidad, entrevista inicial e información de conclusiones del informe psicopedagógico.	- Protocolo de observación para el tutor. - Observación - Pruebas estandarizadas (PROLEC, PAF).	- El grado de dificultad.	- El proceso es correcto. - Mucha distancia entre la demanda y la respuesta de valoración. -Procurar que participe más la familia. - Elaborar y partir de criterios y conceptos comunes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	POLÍTICAS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA	DESARROLLO
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	-La Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa recomienda pautas en una página Web. - Criterios amplios establecidos en la resolución que regula el funcionamiento de los equipos. - No hay nada estipulado. - Desconocen si existe algo regulado.	- Escasa implicación por parte de la Administración. - Es inadecuada "*esto es un parcheo*". - Recursos personales escasos. - Elevado número de centros que atender. - Escasez de tiempo. - Poco trabajo preventivo. - Inestabilidad del profesorado. - Necesidad de tiempo para coordinaciones entre profesionales y para reunirse con padres. - Necesidad de compartir experiencias y dudas entre profesionales. - Poca importancia al lenguaje oral en la escuela. - Necesidad de espacios para trabajar. - Elevada presión. - Quedan alumnos sin atender. - Poca implicación de la comunidad educativa. - Inconformidad con el criterio de gravedad. - Necesidad de una mayor coordinación entre servicios. - Problemas con los traslados debido a la itinerancia y justificación de la misma. - No se considera importante la figura del maestro de A y L.	- La realiza el Maestro de A y L. - El orientador no interviene. - Se centra en el alumno individualmente. - Se le dan orientaciones a tutores de manera rápida. - Generalmente el asesoramiento a padres se realiza a través de los tutores. - No todos los Maestros de A y L pueden ajustarse al plan de trabajo. - El currículo se toma como referencia en E. Infantil (a veces). - Orientada a que el alumno se desenvuelva mejor en el aula y a un nivel personal. - No siempre colaboran los tutores. - Utilizan materiales diversos (laminas, juegos, etc).
INSPECTORES		- Necesidad de una evaluación interna y externa del modelo de intervención. - Profundizar en el trabajo preventivo. - Introducir en el currículo contenidos del desarrollo del lenguaje. - Necesidad de un trabajo colaborativo escuela, familia y otros servicios.	- Atención directa individual. - Cuando la atención es indirecta se asesora al profesorado de infantil. - Se hacen pocas cosas con las familias. - Variabilidad en el grado de implicación del profesorado. - Se toma como referencia el currículo y el desarrollo del lenguaje de manera general.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	- Lo que es normativo es hacer la criba a partir de las necesidades del profesorado y la hace el orientador. - Nada articulado desde la Dirección General. - Bajo criterio de cada maestro de A y L. - Existe un modelo de protocolo elaborado por los logopedas itinerantes y que ha sido aceptado por la Dirección General pendiente de revisión y de publicación para el próximo curso. - En la Resolución del funcionamiento de la Dirección General están regulados los programas de prevención.	- Quedan alumnos sin atender. - Necesidad de una mayor implicación de los tutores y padres. - Problemas con los espacios físicos. - Necesidad de mejorar el modelo de atención logopédica.	- Atención centrada en el alumno individualmente. - Si hay un problema específico de lenguaje, "*que traspasa un ámbito de ajuste general*", entonces interviene el logopeda. - Asesoramiento a padres y tutores cuando la intervención es indirecta. - Los padres no participan en la intervención directa. - Muy pocas veces se toma el currículo como referencia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	ACCIONES DE MEJORA	PLANIFICACIÓN Y DISEÑO	ESTRATEGIAS
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	- La hace el Maestro de A y L. - Inicial para comprobar si continúan con la intervención o la inician por primera vez. - Continúa a criterio de cada profesor. -Suelen utilizar registros principalmente para la articulación, preguntas a los tutores y, esporádicamente, a los padres. - De manera aislada, en reuniones semanales con jefe de estudios, con maestros de PT y orientadores. - A final de curso vuelven a valorar y realizan un informe individual y una memoria general para cada centro. - A final de curso puede que pasen algunas de las pruebas utilizadas en la evaluación inicial.	- Reducir el número de centros "*como mucho dos*". - Más profesionales. - Más tiempo para coordinaciones con tutores y padres. - Aulas adecuadas en los centros dotadas de recursos. - Tiempo para realizar un trabajo más profundo desde el currículum y realizar un trabajo más globalizado. - Más importancia a la prevención. - Compartir experiencias entre compañeras. - Que el lenguaje sea más activo en la escuela. - "*Seguir criterios pedagógicos y no económicos*".	- Sale por resolución la normativa, una circular, en la que se establecen las priorizaciones de funcionamiento de los EOEP. - Los equipos tienen un margen para tomar decisiones en cuanto a prioridades. - El criterio más generalizado es atender los casos más graves de menor edad. - Los propios logopedas establecen, además, sus propios criterios como "*la cercanía geográfica*" y la "*continuidad*"en el programa. - Los casos menos graves reciben atención indirecta. - Existen contradicciones en cuanto a los criterios.	- Motivación. - Imitación. - Juego interactivo. - Inducción. - Refuerzo positivo. - Preguntas. - Empatía. - Modelado. - Denominación. - Apoyo visual. - Conversación. - Respetar turnos.
INSPECTORES	"*La Dirección General evalúa un poco el cumplimiento del plan de trabajo a través de las memorias, es decir, a través de un documento escrito".*	- Trabajar más la prevención con el alumnado y profesorado de Infantil. - "*No dejar todo en manos exclusivamente del profesorado de A y L*". - *"En este momento necesita una reorganización todo lo que es atención a la diversidad en nuestros centros educativos".* - "*Los centros deben incluir en sus proyectos curriculares cómo estimular la comunicación y los distintos aspectos del lenguaje".* - *"Conocer el modelo que hay detrás".*		
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	- "*No tenemos una cultura de evaluación".* - *"No hay un plan de evaluación formal".* - El equipo técnico de la Dirección General hace una evaluación puntual por equipos. - "*Reflexión y análisis a través de las memorias de los equipos para tratar de incorporar mejoras".*	- Elaborar un modelo de intervención común para todos los Maestros de A y L. - "*Establecer criterios para toda la comunidad educativa*". - Trabajar más en el ámbito preventivo. - Distribuir responsabilidades. - Mayor implicación de los tutores y familias. - Concienciar a los centros de la importancia del maestro de A y L.	- Los criterios están establecidos en la norma "*Resolución de los equipos*" y a partir de ésta se toman decisiones en los equipos sobre los alumnos que tendrán atención directa o indirecta. - Priorizan los casos más graves.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	CULTURA ORGANIZATIVA	ACCIONES EN EL PEC	ACCIONES EN EL PCC	ACCIONES EN LA PA
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	-"*Depende de la sensibilidad de los centros", "los centros que trabajan bien lo recogen como una necesidad*". - Todos los centros demandan más logopedas, "*sienten la necesidad*" pero no se ponen los medios. - La organización de los centros no contemplan las coordinaciones de los maestros de A y L con otros profesionales. - "*Somos un elemento del centro pero no somos prioritarios para el centro*". - Los centros no ponen dificultades para que exista relación con los padres pero no intervienen en esto. - "*No sé si los centros tienen verdadero conocimiento de cómo es el servicio*". - La estabilidad en el centro es importante para que se valore el trabajo. - Escasa implicación de la comunidad educativa.	- No saben exactamente si se recogen objetivos relacionados con la mejora de la comunicación y el lenguaje, creen que no. - Creen que se adjunta el plan de trabajo que elaboran los maestros de A y L. - "*Se concreta en las memorias de centro en lo que es el plan de centro".* - *"Nunca me han pedido nada para el proyecto educativo*".	- No saben, lo desconocen o creen que no se recogen orientaciones sobre metodologías o actividades dirigidas a la mejora de la comunicación y el lenguaje. - Se recogen las propias que contemplan los currículos.	- De manera aislada. - Más en E. Infantil porque se recoge en el propio currículo. - Lo desconocen o no creen que el profesorado lo tenga en cuenta en sus programaciones.
INSPECTORES	- Existen problemas para llevar a la práctica reuniones de coordinación con las familias, con los tutores, con otros servicios. - Los centros demandan más horas del logopeda itinerante pero hay que establecer bien las prioridades.	- Afirman que se recogen acciones pero no las especifican "*Sí, sí,, sí*".	- Las propias que contempla el currículo de E. Infantil. - "*El papel aguanta todo lo que le echen. Puede que se contemplen otra cosa es que se lleven a cabo*".	- Muy pocas veces se recogen. - "*Muchas veces la programación de aula es el libro de texto"* y esto es un problema para recoger este tipo de medidas.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	- "*Se ve como una necesidad porque reclaman mayor intervención del logopeda*". - Necesidad de concienciar a los claustros y equipos directivos de la importancia que tiene la intervención del maestro de A y L. - Es responsabilidad del Jefe de Estudios velar por la organización de esta respuesta.	- *"Desconozco si queda recogido".* - *"Muy pocas veces queda recogido en el PEC*".	- "*Falta recoger ideas concretas."* - *"No, ese es otro paso que hay que dar*". - Hay que mentalizar al tutor de su relevancia en la intervención de los problemas del lenguaje.	- Muy pocas veces se recogen. - Con más frecuencia en E. Infantil.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	RELACIONES PROFESIONALES	MOMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN	CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL MAESTRO DE A Y L	APOYO A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	- "*Como equipo nos reunimos una vez al mes y es necesario disponer de un tiempo sereno para el análisis del trabajo que tenemos que hacer*". - *"Suele haber coordinación en el EOEP cuando, además del lenguaje, hay otros aspectos afectados"*. - Respecto a los tutores "*es difícil hacer un trabajo cooperativo porque tenemos el mismo horario que los tutores*". Suelen intercambiar información en los recreos, los pasillos y, cuando es posible, en las exclusivas. - "*Los primeros y terceros jueves del mes nos reunimos en el EOEP y ahí es donde tenemos oportunidad de hablar con los orientadores*". - "*Sería ideal disponer de un tiempo para coordinarnos los Maestros de A y L de los equipos*". - No hay tiempo para reunirse con los padres.	- "*Ajustar los horarios es uno de los aspectos organizativos que más cuesta*". - Se respetan las especialidades. - Se procura que no pierdan materias fundamentales. - No pierden muchos contenidos y, generalmente, lo hacen en otro momento. - "*Al ser una sola sesión no es significativo que lo saque en cualquier área*".	- Muchos creen que el profesorado desconoce las acciones del logopeda. - Otros consideran que sí se conocen las acciones a través de los planes de trabajo que constan en cada centro. - "*Depende del interés del profesorado*".	- Atienden entre cuatro y diez centros cada uno. - Atención individual cuando son problemas graves. - Agrupamientos por edad, nivel y "*patologías*" semejantes. Entre dos y cuatro alumnos. - Se trabaja en el aula específica. - La mayoría de los centros no dispone de un lugar adecuado *"el aula que está libre en ese momento"*. - Una o dos sesiones por semana con una duración entre 30 y 45 minutos - Se trabaja de manera frontal o en circulo. - Intervenciones muy aisladas en el aula ordinaria.
INSPECTORES	- Desconozco si se propone el trabajo de investigación. - Intentar que en los centros se trabaje en equipo "*ese es justo el caballo de batalla nuestro*". - "La coordinación entre los servicios educativos y otros que los complementen queda en las voluntades de moverse unos y otros". - "Se intenta fomentar que la escuela sea un centro de investigación".			- Normalmente la atención es individual.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	- No se puede garantizar que haya un trabajo colaborativo entre todos los miembros de los equipos ni entre los equipos. - *"No damos orientaciones a los maestros de A y L acerca de posibles líneas de intervención, salvo que haya una petición concreta". "No entra dentro de mis funciones"*. - No disponen de tiempo para promover trabajos de investigación entre profesores.	- *"Como itineras ¡Yo qué sé!. Eso es un encaje de bolillos"*. - Se procura que no coincida con actividades que sean muy atractivas para ellos. - *"No creo que pierdan contenidos curriculares importantes"* como las técnicas instrumentales básicas.		-*"Muchas veces los logopedas no tienen espacio físico para trabajar en los centros"*. - Una o dos sesiones por semana de 30 m. - Atención individual cuando son problemas graves. - Lo más frecuente es trabajar en un aula específica. - Agrupamientos entre dos y tres alumnos. - En el aula ordinaria, sólo Infantil.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO	ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS	APOYO
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	- Afectan al aprendizaje. - "*Los niños que tienen dificultades del lenguaje van a ser niños de apoyo posterior*". - Repercuten en todas las áreas (matemáticas, conocimientos del medio, lengua). - Afectan a la comprensión. "*Encuentran dificultades para entender lo que está sucediendo en el aula".* - Repercuten en el aprendizaje de la lecto-escritura. - Se ve afectada la atención.	- Repercuten en el desarrollo socio-emocional. - Influyen en las relaciones sociales con los compañeros. - Tienen autoestima baja, se acomplejan y retraen. - Algunos manifiestan conductas disruptivas *"son agresivos, pelean".* - *"Niños que se tachan de hiperactivos y son niños que no entienden lo que dice el profesor".*	- A veces reciben apoyo por parte de los tutores *"pero no es un apoyo estructurado que funcione todo el año".* - Mandarlos a P.T. - Grupos flexibles. - *"No terminan de entrar en el saco de alumnos con necesidades educativas de apoyo al área del lenguaje y comunicación".* - Reciben apoyo lecto-escritor pero no para el desarrollo del lenguaje oral. - Dedicar más horas al área de comunicación y lenguaje.	- Asesoran a los padres a través de los tutores. - No hay tiempo para reunirse con los padres. Se hace de manera puntual, en casos graves o previa solicitud. - A veces se usan las exclusivas o las horas establecidas de visitas de padres pero no siempre es posible. - Se les entregan fotocopias para que apoyen lo que hace la logopeda o material específico para repaso. - Charlas establecidas, a principio de curso y al final, con orientaciones generales sobre cómo hablar a los niños, tipos de juegos, ir al pediatra, reducir el nivel de angustia de los padres, informar sobre becas…
INSPECTORES	- "*Se manifiesta en dificultades lecto-escritoras*". - Afectan a la comprensión. - "*Problemas del lenguaje implica problemas del resto de los aprendizajes*".	- "*Problemas de Lenguaje significa problemas en la integración escolar".* - *"No hay una relación directa entre problemas de lenguaje y de conducta".* - Problemas de relación y autoestima baja.		- Normalmente la atención es individual.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	- "*Si tienes problemas de comunicación también tienes problemas en el rendimiento*". - Se ven afectadas todas las áreas "*el currículo está impregnado de lenguaje".* - Sobre todo en lectura y escritura. - Repercute en la comprensión.	- *"Los niños que tienen desajuste personal muestran que tienen problemas a la hora de expresarse".* - Influyen en la autoestima. - En relación con la conducta se detecta que participan menos. - No suelen presentarse problemas de mal comportamiento.	- Atención directa con el logopeda. - Si hay problemas de comprensión asiste a P.T. - Los orientadores asesoran sobre programas o materiales al Maestro de P.T. para estimular aspectos determinados. - Hay que detectar antes los problemas de comunicación. - Los programas de acción tutorial son una vía para trabajar el lenguaje y que disminuyan los problemas de desajuste.	- Información y asesoramiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	PROPUESTAS DE MAYOR IMPLICACIÓN	COLABORACIÓN	NECESIDADES PROFESIONALES	MODELO
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	- Crear escuelas de padres en los centros. - *"Disponer de más tiempo para entrevistarnos con más frecuencia".* -Crear talleres de lenguaje periódicos con padres y madres. - Aumentar la motivación para que asistan a las reuniones. - Hablar más con los niños.		-Lagunas en todos los profesionales. -Profundizar sobre fundamentos teóricos del lenguaje. -Aclarar conceptos de las distintas dificultades del lenguaje. -Profundizar en procesos de adquisición y desarrollo, detección temprana y prevención de las dificultades. -Adquirir más conocimientos sobre trastornos complejos que afecten a la comprensión. -Aprender estrategias para estimular la comunicación y el lenguaje en las aulas desde el currículo. -Los tutores deben conocer las dificultades del lenguaje. -Mejorar la formación en informática para adaptar programas.	-Cursos prácticos con una mínima base teórica. -Debates, foros para intercambiar experiencias, materiales y estrategias -Impartidos por los EOEP, profesorado de las distintas etapas o por los maestros de audición y lenguaje. -Por zonas o por centros previa detección de necesidades. -En horario lectivo (exclusivas). -Que implique a todo el profesorado del centro. -Con carácter obligatorio.
INSPECTORES	- Crear escuelas de padres y madres. - Trabajar desde la acción tutorial. - Solicitar a través de las APAS charlas del orientador sobre temas concretos del lenguaje. - Crear comunidades de aprendizaje *"proyectos socio-comunitarios de escuelas".*	-Gestionar ayudas y becas para que determinados alumnos reciban atención externa a la Consejería. -Proponer estrategias para dinamizar las relaciones familia-escuela en las reuniones mensuales entre equipos directivos e inspectores. -Crear jornadas periódicas por motivos distintos, en las que intervienen profesionales para asesorar a padres. -Insistir en que los centros, tengan un plan de actuación para mejorar las relaciones familia-escuela.	-*"El profesorado de infantil y de primaria necesita reciclaje, actualización y perfeccionamiento en este campo".*	-*"Presencial complementada con lineal".* -*"Presencial en horario lectivo es imposible ahora mismo".* -En cascada *"el maestro de audición y lenguaje enseña al de aula".* -Con mínima base teórica y que implique reflexión sobre el trabajo. -Por zonas o por centros a partir de necesidades reales. -Con carácter obligatorio. -A través de los CEP.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP	-Abrir el centro a las familias *"implicar a los padres en su construcción".* -Invitar a los padres a la reeducación, darles pautas y modelos. -Información recíproca entre padres y profesionales acerca del proceso de reeducación.	-*"Exigimos que las conclusiones del informe psicopedagógico las conozcan los padres y participen en ella".* - A través del trabajador social insistimos en la importancia de la participación. - Informar a los padres acerca del inicio del proceso de evaluación y petición de conformidad.	-*"Desde la propia formación del profesorado se detectan lagunas".* -Aclarar conceptos, definir las conductas lingüísticas "*hablar un lenguaje común".* -Los maestros, en general, y los orientadores carecen de información sobre los problemas del lenguaje, modelos de evaluación e intervención.	-*"Investigación en acción".* - Con mínima formación teórica y paso a la acción con el alumnado. - Por zonas o por centros previo análisis de necesidades. -Jornadas centradas en debates con intercambio de información. -Impartidas por maestros de audición y lenguaje. -A través de los CEP.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.1. Matriz descriptiva de las entrevistas semiestructuradas

	SATISFACCIÓN	PAPEL DE LA INSPECCIÓN Y COORDINADORES
MAESTROS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	-Frustración, muy generalizada, por la forma de hacer las cosas. -Algunos se sienten satisfechos porque lo hacen lo mejor que pueden.	
INSPECTORES		-La formación no es competencia de los inspectores.
COORDINADORES: SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO Y EOEP		- *"Es un tema pendiente".*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Seguidamente, esta matriz se acompaña de una *descripción* más detallada de las opiniones de los distintos informantes recogidas en cada categoría. En ésta intercalamos citas textuales de las transcripciones originales de las entrevistas que apoyan al discurso. De esta manera pretendemos, tal y como sugiere Sanmartín (2003), acercar, de manera dinámica, el texto al contexto. Para cada dimensión iremos exponiendo y comparando las opiniones obtenidas en las categorías que la configuran por grupo de profesionales. Para Strauss y Corbin (1990) este supone el nivel de análisis en el que el investigador tiene como centro de interés describir, de la forma más fidedigna posible, aquello que cree haber entendido.

Las citas van seguidas por los datos de localización en el documento original, proporcionados por el software utilizado y, en general, responden a esta nomenclatura (PX. EX. A-B). Ésta nos permite identificar el número del documento primario o entrevista de la que fue extraída, los informantes a los que se refiere y los números de párrafos al que pertenece la cita (P = entrevista y X = número de entrevista), le siguen las iniciales de los informantes a los que se refieren (EL= entrevista logopeda; EI = entrevista inspector; EC.AL = entrevista Coordinador del Servicio de Apoyo Logopédico y EC.EOEP = entrevista Coordinador provincial de los Equipos de Orientación Psicopedagógicos y, por último, los párrafos del texto en el que se encuentra la cita (A:B = donde A indica el párrafo de inicio y B el párrafo donde termina, estando este último incluido). Estos datos simplifican mucho las cosas cuando el lector necesite verificar la información en la transcripción original.

Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

Las concepciones que posean las personas entrevistadas acerca del lenguaje y sus dificultades adquieren especial relevancia en nuestro estudio; entendemos pues que considerarlas nos ayudará a comprender mejor las diferentes maneras de actuar en la práctica diaria y nos irá desvelando, por tanto, algunos de los interrogantes planteados inicialmente en esta investigación.

Los resultados en torno a esta dimensión se han organizado a partir de las siguientes categorías: a) Concepto de lenguaje y b) Concepto de dificultad de lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a) Concepto de lenguaje

Entre los maestros de Audición y Lenguaje, en general, parece existir coincidencia en cuanto a que el lenguaje es concebido como el medio de expresión y de comunicación más importante, tal y como se expresa en la siguiente cita.

> *- Para mí, lo fundamental del lenguaje...es la comunicación, que la persona...se pueda comunicar con su ambiente, con su familia, es la base, después lo demás, es importante porque va a ser importante en el aprendizaje y en la vida en general, pero lo que más me preocupa, es la capacidad de comunicarse. (P 7. EL. 33:33)*

Aunque la idea anterior se subraya, también se resalta el valor que tiene el lenguaje en relación con los aprendizajes, las interacciones sociales y con el propio desarrollo personal, en cuanto que se le considera un medio para expresar sentimientos y emociones, tal y como se ilustra en el siguiente pasaje.

> *- Pues el lenguaje es la parte más importante que tiene el hombre, no sólo para comunicar, sino para aprender, para interrelacionarse, para todo. (P 5.EL. 23:23)*

A su vez, algunos ponen de manifiesto la idea de interdependencia entre pensamiento y lenguaje.

> *- Es lo que sirve...para poder elaborar el pensamiento, para poder pensar de alguna forma, porque todos pensamos en lenguaje, en uno u otro lenguaje, pero en algún lenguaje. Sería el conjunto de signos que nos hacen elaborar una serie de pensamientos, de razonamientos, de percepción del mundo y de comunicarnos con los demás. (P12.EL. 23:23)*

Sus opiniones hacen, además, referencia a diferentes autores relacionados con diversas perspectivas teóricas asociadas al proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, aunque algunos reconocen tener un vago recuerdo de los fundamentos teóricos más que una teoría clara de base, tal y como se deja entrever en estos fragmentos:

> *- (...) la parte teórica..., hay partes teóricas que a lo mejor fallamos, estamos más acostumbrados ya a la practica, al día a día, entonces, sí, haces uso de alguna teoría pero no con el concepto en sí de esa teoría... Yo no sé, la conductista tal vez. (P10. EL. 30:30)*

> *- Bueno, yo cogería cosas de Vygotsky, cogería cosas de Piaget (P11.EL.36:36)*

Ideas parecidas, en relación al concepto de lenguaje, tienen también *los inspectores*.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Consideran, además, la influencia que ejerce el entorno en el aprendizaje del lenguaje en la medida en que aluden al contexto, en el que niño se desarrolla, como un elemento facilitador de este aprendizaje. Se refieren, también, a las ideas de que el lenguaje guarda relación estrecha con el pensamiento y los aprendizajes posteriores:

> *- Yo el lenguaje lo entiendo como un mecanismo, un aprendizaje, una habilidad que se adquiere básicamente por modelado, por imitación del contexto..., que no requiere una enseñanza sistemática...y que...se aprende por inmersión contextual básicamente del contexto donde esté el alumno... Y después el lenguaje tiene otro componente con el pensamiento... una cierta relación con la inteligencia, una ayuda, unos cubos que se pueden ir rellenando con lenguaje que ayudan a que construyamos parte de la inteligencia de las personas, es decir, el lenguaje yo creo que es un ayudante, se alimenta de los aspectos intelectuales, pero a la vez los alimenta también para que los construyamos.* (P14.EI. 18:18).

Sin embargo, este grupo de profesionales parece expresar con mayor claridad que los anteriores sus referentes teóricos acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje, tal y como se refleja en las expresiones recogidas en el párrafo precedente y siguiente:

> *- (...) para mí, hay un continuo de los procesos cognitivos-psicolingüísticos para pasar después a la construcción tanto del lenguaje como de la lectura y escritura en versión más constructivista...* (P14.EI.18:18)

En la misma línea se expresan los coordinadores de equipos, que conciben el lenguaje como medio de comunicación que contribuye al desarrollo social, afectivo y personal de los sujetos. Sus opiniones coinciden también en cuanto a sus visiones de interrelación entre pensamiento y lenguaje y a la influencia del entorno en su aprendizaje. Vemos, además, en las siguientes líneas, cómo se decantan por las teorías interaccionistas y naturalistas:

> *- Entiendo por lenguaje comunicación, la necesidad de la persona de expresar sobre todo sentimientos, emociones, esto lo primero. Lo segundo, comunicarse a nivel de situaciones concretas o necesidades primarias, cuando digo primarias me refiero de la vida cotidiana y en otro nivel, exteriorizar pensamientos más superiores, ya esto sería más complicado* (P17. EC.AL. 26:26)

> *- En principio, el interaccionismo y del valor que existe en cuanto al desarrollo social para el desarrollo personal y el pensamiento* (P16 .EC.EOEP. 22:22)

b) Concepto de dificultad del lenguaje

A la luz de lo que relatan los maestros de Audición y Lenguaje, apreciamos que éstos tienen una visión del concepto de dificultad del lenguaje asociada, fundamentalmente, a los aspectos lingüísticos. Éstos pueden abarcar desde problemas puramente articulatorios hasta

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

otros que afectan a la comprensión. Sin embargo, también relacionan las dificultades de lenguaje con la incapacidad para establecer relaciones con otras personas o de poder transmitir sentimientos y emociones.

> *- Una dificultad en el lenguaje es un problema o un retraso a la hora... de comunicar o...de entender...a la hora de expresarse... de comunicarse entre los mismos...de llamar la atención... a la hora de estructurar bien todos los componentes que tiene el lenguaje,...de asociar los elementos que tiene el lenguaje...pues una dificultad, que puede ser mayor cuanto más partes del lenguaje o más aspectos del lenguaje estén afectados o puede ser menor cuanto menos estén afectados.* (P 2.EL..46:46)

Al mismo tiempo, para explicar las dificultades, recurren al distanciamiento de los niños respecto a las normas del desarrollo evolutivo del lenguaje. Es frecuente, tal y como podemos observar a continuación, que utilicen el término de trastorno para referirse a este tipo de dificultades:

> *- Todos aquellos trastornos que impidan que el desarrollo del lenguaje y de la comunicación vayan en consonancia con la evolución del niño...sea del tipo articulatorio, sea tipo de comprensión...todo lo que impida que un niño o una persona desarrolle con la normalidad que establece...ese patrón lingüístico que hay, y que esos niños no lo puedan desarrollar con esa normalidad, para mí todo eso constituye un trastorno.* (P10.E L. 38:38)

Entre las causas generadoras de las dificultades de lenguaje insisten en la estimulación escasa o inadecuada que reciben los niños en los hogares. Esto podemos apreciarlo en manifestaciones como la siguiente

> *- (...) pues, el hecho de que los niños ahora no compartan tanto tiempo con los padres o que las familias que se están haciendo ahora cargo de los niños pequeños no tienen las orientaciones adecuadas o no están lo suficientemente concienciados...en la importancia de determinados aspectos a la hora del desarrollo en la adquisición del lenguaje...Mucha tele, muchos niños que, mucha vida rápida... mucho estrés...* (P 2. EL. 30:34)

Las visiones de los inspectores se mantienen, prácticamente, en la misma línea que las recogidas en los párrafos anteriores, si bien se extienden a problemas de comprensión y expresión escrita. Sin embargo, continúan poniendo de relieve los desórdenes relacionados con los aspectos lingüísticos:

> *- Hay varios niveles... están primero todos los problemas relacionados con los procesos mecánicos del lenguaje, procesos relacionados con dificultades funcionales y dificultades articulatorias, sí, físicas, fisiológicas y funcionales del lenguaje...y, después...vienen ya las dificultades propias más relacionadas con procesos más intelectuales de rango superior, rango cognitivo, rango procesal, que hagan referencia...a la comprensión oral y escrita, a la conciencia fonológica y a la competencia lingüística, ¿no?, eso serían de rango superior, de alguna manera y, posteriormente, de ahí, el último rango sería*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

la compresión oral como el elemento fundamental, la compresión oral en grande... Por tanto, las dificultades, dos niveles, nivel mecánico, funcional y fisiológico y un nivel más cognitivo relacionado con los procesos de rango superior, sobre todo, eso que te digo de comprensión y expresión oral". (P14. EI. 22:22)

Por último, entre las opiniones de los coordinadores de los equipos, volvemos a encontrarnos con una concepción reduccionista e imprecisa acerca del concepto desde la que se enfatiza, fundamentalmente, el hecho de la incapacidad para la comunicación:

- (...) la incapacidad de comunicación es una dificultad del lenguaje. La función comunicativa es la primera, la más importante, la fundamental, y a partir de ahí, se desprenden todas las demás... Si hablamos de problemas de comunicación estamos hablando de problemas de lenguaje. (P16. EC. EOEP.34:34)

Evaluación

Las categorías que comprenden esta dimensión son las siguientes: a) Prácticas evaluadoras; b) Procedimientos; c) Criterios para asignar programas; d) Valoración y acciones de mejora; y e) Políticas de evaluación.

a) Prácticas evaluadoras

Los maestros de Audición y Lenguaje coinciden en que, a pesar de que disponen de un tiempo estipulado a principio de curso para realizar las valoraciones, a veces el proceso de evaluación se realiza de forma precipitada debido, sobre todo, al elevado número de alumnos que tienen que atender.

- Llegas a la escuela a la realidad y te encuentras que es el mes de septiembre los niños entran en la segunda semana a clase, la tutora lo tiene que conocer y saber donde están las dificultades para que nos las pueda comunicar y antes del día 24 hay que entregar el plan de trabajo, con lo cual tenemos desde el día 10, 11, 12 hasta el 23 para evaluar a todos los niños de la zona porque evaluar significa, empiezo un curso y tengo que saber como se encuentran en este momento la competencia actual... en esos 15 días no podemos ir con esas pruebas que sabemos que están...a pasárselas a toda esa población infantil que tenemos a nuestro cargo porque como somos itinerantes y tenemos toda una zona, imagínate lo que supone todo el infantil y primer ciclo de primaria en cada uno de los centros (P 4. EL. 47:47)

En cuanto a los profesionales que participan en el proceso de evaluación, la mayoría de los informantes nos dice que los alumnos son detectados, inicialmente, por el tutor o el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

orientador quien, refiriéndose a este último, muchas veces hace la criba antes de que los niños sean observados por los maestros de Audición y Lenguaje. Así lo expone uno de los maestros:

> *- En principio, el orientador, bueno la tutora hace la demanda, el orientador, le echa digamos un vistazo, hablando así y luego ya nosotros intervenimos. ¿Por qué el orientador primero?, porque a veces hay situaciones o hay trastornos, no sé, o cosas que de repente dices no tú no tienes por qué intervenir porque esto forma parte del proceso evolutivo del niño, entonces ellos nos hacen como de filtro, ¿por qué?, por el gran trabajo que tenemos, no podemos estar valorando a todos lo niños que tienen demanda. Normalmente se actúa así, tutor, orientador y después ya nosotros, en los casos como más graves o más llamativos, digamos.* (P10. EL. 60:60)

Con respecto a esta cuestión, nos llama la atención cómo muy pocos informantes comunican acerca de una buena organización de esta actividad desde los propios centros. A título de ejemplo, exponemos el siguiente fragmento, en el que, como algo excepcional, se describe la forma de coordinar este proceso desde un centro en concreto:

> *- (...) en la mayoría de los centros, lo que funciona es el "pasilleo" y el "pasilleo" nosotros hemos procurado que eso no ocurra aquí... Entonces...el primer filtro es el tutor...El segundo filtro es el Jefe de Estudios o la persona que nosotros a principio de curso hemos dicho, pues mira todos los tutores van a ir a ti, te van a exponer los casos que tienen y a partir de ahí vamos a elaborar un listado al cual nosotros vamos a dar respuesta.... Luego, el Jefe de Estudios se reúne con el orientador y conmigo y ahí, de forma coordinada, ya establecemos un plan de actuación. O sea, yo voy a ver a estos niños, en tal fecha... y, en función de lo que hay, ya me pongo en contacto yo con el tutor...En función de lo que he visto en el niño, pues le digo, mira, sí que hay que atenderlo, te voy a dar estas orientaciones, voy a hacer una atención directa o no voy a hacer una atención directa. Una vez que he hecho esto, nos volvemos a reunir en estas horas que tenemos de coordinación con el equipo educativo o con el Jefe de Estudios... yo te digo cómo trabajo en este centro.* (P 2. EL. 89:97)

Luego, una vez detectados los alumnos con dificultades, siempre que éstos presenten problemas que afecten al lenguaje, exclusivamente, las opiniones convergen hacia el hecho de que la responsabilidad recae sobre los maestros de Audición y Lenguaje. Solo en los casos en que el alumnado tenga afectada otras áreas, no sólo la lingüística, participan los orientadores. Esta participación se centra, básicamente, en pasar alguna prueba estandarizada que, normalmente, incluye algún área relacionada con el lenguaje. Aún así, la práctica más generalizada es que cada uno evalúe una parte y que, con motivo de la elaboración del informe psicopedagógico, se expongan en común sus puntos de vista de cara a redactar las conclusiones.

> *- (...) cuando se trata de que hay que hacer un informe psicopedagógico de un niño concreto, con una dificultad concreta, ahí sí, intervenimos conjuntamente....También deprisa y corriendo, yo hago la evaluación logopédica, para eso sí, intento hacerla un poquito más exhaustiva, procuro dedicar un*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

poquito más de tiempo, e incluso, ver al niño más de una vez, muchas veces son niños que ya conozco, con el que ya estoy interviniendo, o sea que, y luego nos reunimos, yo ofrezco lo que yo tengo y lo que hacemos es refundir un poco las observaciones que tengamos entre las compañeras y yo, y normalmente, pues, solemos coincidir ¿no?. *(P 7. E L. 66:66)*

Algo similar ocurre con la asistente social quien, puntualmente, contribuye en la fase inicial de este proceso para recopilar y aportar información al EOEP, relacionada con la familia o, en algunas ocasiones, ofrecer información acerca de becas o centros, a los que pueden acudir los padres, cuando la escuela no puede responder a las demandas de respuesta logopédica.

- (...) Bueno, hay coordinación... cuando ya son dificultades como que mucho más graves y luego pues bueno, a la hora de hacer el informe pues ya entraría también otro personaje de lo que es el equipo que es la trabajadora social, que coge la parte familiar, la parte del lenguaje sería yo, y la otra parte tal, la orientadora o el orientador. Siempre la coordinación es, en esos casos esa, en cuestión de las valoraciones, seguimos, hacemos los seguimientos, y luego cuando ya son dificultades menos problemáticas, la voz cantante la llevo yo, siempre comunico a la orientadora y está enterada de que ese niño está ya en la logopedia, que esto se está trabajando, pero quizás ahí la... la voz cantante la llevo yo. *(P11. E L.82:98)*

Casi todos expresan que la colaboración entre profesionales para la evaluación es escasa y que ésta se da, fundamentalmente, cuando tienen que abordar casos considerados graves. Atribuyen este hecho al poco tiempo disponible para reunirse y coordinarse ya que éste se limita al horario de las exclusivas y un jueves al mes. A pesar de que lo que está estipulado es que los segundos y cuartos jueves de cada mes se dediquen a valoraciones, en realidad, solo disponen de uno porque el otro lo destinan, por regla general, a hacer visitas y valoraciones a los centros de atención indirecta. Otro de los inconvenientes que citan es que el maestro de Audición y Lenguaje itinerante tiene que hacer la exclusiva en su centro sede, lo que dificulta la posibilidad de disponer de este tiempo para reunirse con el profesorado de los otros centros. Esta última situación suelen resolverla a través de acuerdos con el equipo directivo del centro sede, pero siempre queda sujeta a las voluntades de éstos.

- De ninguno, yo tengo las exclusivas nada más, de hecho, de los 8 centros que tengo, la exclusiva la tengo que hacer en el centro Sede obligatoriamente, entonces me han permitido ir a otros centro, otro martes para poder coordinarme con algún tutor o ver algún padre...pero tengo que pedir permiso al centro Sede para que me dejen ir a otro y aprovechar después las exclusivas.(P6. E L.138:138)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Sin embargo, nos encontramos con dos aportaciones que nos resultan interesantes en este sentido porque se refieren a la viabilidad para, desde la propia organización del centro, contemplar la coordinación y relación entre profesionales. Veamos:

- (...) normalmente tenemos, al final de cada día, por ejemplo, yo trabajo aquí el miércoles y viernes, pues los últimos 15 minutos, de 11 y cuarto a 11 y media ...siempre procuro reunirme con el Jefe de Estudios, con la orientadora y con la profesora de P.T., y nos reunimos y ahí intercambiamos, pues, lo que estamos trabajando,... Bueno, normalmente lo hacemos en este centro y otro centro que tenemos, así lo tenemos, así está establecido por norma. (P2. E L. 89:97)

- (...) disponemos de los martes, que no siempre los tenemos disponibles porque si tenemos que ir a un claustro, o por ejemplo, hay un centro que sí me llama un montón la atención (...) que es un centro que, desde inicio del curso, te pide que le des los días de coordinación para el trimestre, entonces, ellos me ponen tal día y tal día en este centro. Me parece genial, porque esa, en ese tiempo los otros profesionales están esperando por mí y nos vamos turnando, con lo cual es obligada la coordinación, y eso no lo he encontrado yo en ningún centro, ¿sabes?, ellos ya estipulan en el trimestre cuales son las coordinaciones que yo voy a tener y esos profesores también tienen ese hueco reservado para mí.(P10. E L. 82:88)

En lo que se refiere a la participación de las familias, resulta curioso el escaso protagonismo que tienen en este proceso. Éste se limita a aportar datos relacionados con el desarrollo y el ambiente familiar de los niños en una entrevista inicial y, según refieren la mayoría de los entrevistados, en algunos casos, ni siquiera llega a producirse esta participación. La razón en la que más insisten los maestros es que no cuentan con tiempo para hablar con ellos y que, en todo caso, los padres transmiten la información a los tutores y éstos a los maestros de Audición y Lenguaje. Es decir, el tutor hace de puente entre las familias y los maestros de Audición y Lenguaje. En las citas siguientes vemos cómo se expresa este hecho.

- (...) no, no. Los padres participan, no en la evaluación, sino luego en las sugerencias, las orientaciones... (P4. E L. 75:79)

- (...) normalmente, es la tutora quién recoge toda la información del niño, y me la traslada a mí, yo no tengo tiempo. (P5. E L. 155:155)

- (...) con la entrevista, con la entrevista inicial, se hace inicial y bueno normalmente, cuando ya está elaborado todo lo que es el informe logopédico, ya se llaman también a los padres, y se dice lo que hay. (P11. E L. 126:130)

En relación a los lugares y modos de realizar la evaluación con el alumnado, la práctica más frecuente es la de trasladar, individualmente, al alumno a un aula específica que suele ser la que está disponible, en ese momento, en el centro. A juzgar por lo que nos cuentan, normalmente, encuentran alguna dificultad para llevar a cabo tareas relacionadas con

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

la evaluación en las aulas ordinarias. Entre ellas se nombran la escasez de tiempo o las interferencias de los ruidos propios de la clase, aunque no dejan de reconocer su valor como estrategia evaluadora. Sólo en algunas situaciones, referidas a la etapa de Educación Infantil, se realiza aisladamente esta práctica.

> *- Hago la evaluación individual en el despacho, sí, porque primero que en las aulas no lo puedes hacer,...que es un instrumento valioso porque es distinto cómo el niño habla contigo solo, a cómo habla en un contexto donde hay muchísimos más niños ¿no? Y cómo son las interacciones con el resto de los niños... (P3. E L.64:64)*

Por lo tanto, vemos que el foco de la evaluación está localizado en el alumno y que, aunque se reconoce la importancia de valorar la relación con el grupo de iguales, esta práctica apenas se lleva a cabo.

Por otro lado, los inspectores esbozan unas opiniones muy generales en torno a las prácticas evaluadoras en las que reconocen no tener un cocimiento exacto de los posibles modelos de evaluación ya que, en última instancia, es algo que compete a cada EOEP y, en particular, al profesional especialista en Audición y Lenguaje.

> *- Ahí se emplean valoraciones psicopedagógicas que emplean los distintos equipos...Entonces ahí el modelo de valoración, yo ahora mismo no te sabría decir que modelo siguen porque depende del profesional, él sigue su propio modelo... (P15. E I.53:53)*

Las opiniones de los coordinadores coinciden, prácticamente, con las expresadas por los maestros de Audición y Lenguaje. Son los tutores los que detectan normalmente a los alumnos con dificultades y las demandas son atendidas, en unos casos, por los orientadores y, en otros, por los maestros de Audición y Lenguaje. Sin embargo, apuntan a que lo ideal es que el orientador realice la primera criba porque, de esta manera, se rentabiliza mejor el tiempo.

> *- Normalmente, el procedimiento que sigue es a petición del tutor que ve alguna anomalía, solicita la intervención del logopeda a través del orientador del centro o directamente solicitan la intervención del maestro de Audición y Lenguaje. (P17. E C. AL. 51:51)*

Los coordinadores también reconocen que el tema de la participación de los padres es una laguna con la que cuentan ahora mismo. Exponen, sin ambages, que los padres no participan en este proceso y que solo se les informa acerca de que sus hijos van a ser evaluados con el objetivo de obtener la autorización reglamentaria, aspecto que, por otro lado,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a veces retrasa el inicio de la propia valoración. Corroboran la opinión de los maestros acerca de que la participación, cuando se produce, se reduce a una entrevista inicial para recopilar información acerca del alumnado.

> *- No, eso es un hueco que nosotros creo que tenemos. El tema de la participación de los padres está relegado a la parte siguiente...una vez que obtenemos la información, le comentamos a los padres cual es nuestra impresión, esto es lo que ocurre y creemos que lo mejor es esta intervención. Dejamos que sean los profesores, en este caso, los que recojan la información, supuestamente, pero nunca, de entrada en el proceso de evaluación, participan los padres, por lo menos ese es el conocimiento que yo tengo de los compañeros. (P16. EC.EOEP. 61:61)*

b) Procedimientos

Los maestros de Audición y Lenguaje nombran una amplia variedad de pruebas, en la que coinciden casi todos los entrevistados, aunque no todas las utilizan en sus prácticas por cuestiones relacionadas con el tiempo. Dentro del grupo de las pruebas estandarizadas las que usan con más frecuencia son las pruebas referidas a la articulación de Laura Bosch, el Registro fonológico inducido de Marc Monfort y el PLON (prueba del lenguaje oral de Navarra). En los casos en que observan que existen problemas más complejos, que comprometen a otras dimensiones del lenguaje, suelen aplicar el PLON, que es quizás la más conocida entre ellos, y el BLOC (batería de lenguaje oral y criterial), aunque hay quienes también se refieren a la administración del ELCE (evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo) para valorar las funciones comunicativas. Reconocen que, en la práctica, casi siempre utilizan las primeras por la rapidez en su administración y que reservan las últimas, PLON, ELCE y BLOC, para los casos más serios. Algunos mencionan que recurren al Peabody para la exploración de la semántica.

> *- (...) cuando trabajo con los niños que habitualmente nos están demandando, esos niños que tienen problemas articulatorios, retraso del lenguaje leve y tal, pues ya te digo, que de entrada, uso la prueba de LAURA BOSCH y en el caso de que, de que vaya a seguir interviniendo con él, ya... ELCE y si son niños de valoraciones, de estas, de atención directa y tal, pues, con el de LAURA BOSCH, ya te digo,... ya con ese me quedo, si tuviera más tiempo seguro que podría usar más instrumentos, ahí tenemos el PLON que también se usan en momentos determinados (P7. E L. 86:86)*

Entre las no estandarizadas hacen referencia al uso de materiales con imágenes o pruebas de elaboración propia, a la información que aportan los tutores de forma verbal o a través de protocolos y a las entrevistas realizadas a los padres. En cuanto a tareas de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ejecución con el alumnado, nombran las conversaciones establecidas con los niños, la observación directa y los juegos de diferentes tipos, sobre todo cuando los alumnos son pequeños, entre los que se citan, específicamente, los de carácter manipulativo y de discriminación auditiva.

- Pruebas que nos hemos ido también nosotros haciendo, ¿sabes? Pruebas, pues, no sé, mediante entrevistas informales, mientras hablas con el niño pues ahí, ya puedes detectar todo el tema, el tema del contenido del lenguaje, la cantidad de palabras que utiliza el niño, de tipos de palabras que utiliza el niño, estructuras de frases (...) no me gusta utilizar una prueba determinada porque pierde todo lo que es la espontaneidad del niño... (P2. E L. 121:121)

- (...) se empieza dependiendo de la edad del alumno y con el nivel que traiga, pues bueno, un alumno chiquitito tienes que empezar a nivel manipulativo con juguetes, con imágenes muy simples, con instrumentos musicales (...) después tenemos pruebas también auditivas, ¡ay! no me acuerdo ahora el nombre, que tienen sonidos del cuerpo humano, como palabras, instrumentos (P5. E L. 65:69)

Curiosamente solo dos personas, entre las entrevistadas, utilizan la observación en el aula ordinaria como estrategia para evaluar el lenguaje aunque, en uno de los argumentos, se matiza que se emplea porque los alumnos no quieren salir de la clase y, ante esta situación, no se les puede pasar una prueba de forma individual.

- La observación en clase, (P11. E L. 118:118)

Uno de los inspectores manifiesta desconocer con exactitud el tipo de pruebas que se utilizan porque entiende que este es un tema que no le corresponde. Sin embargo, comenta con respecto a una de las pruebas estandarizadas (ITPA), las dificultades de adaptación de las traducciones al español.

- Bueno, yo desconozco ahora mismo las pruebas concretas que están aplicando los logopedas para hacer las valoraciones, yo no entro, es decir, uno sabe de algunas cosas pero no sabe de todas, ¿no? (...) (P14. E I. 28:28)

En cambio otro de los informantes de este grupo expresa que, en cuanto a las pruebas no estandarizadas, se tienen en cuenta los trabajos del alumnado, las entrevistas o la observación del contexto en el que el alumnado se desenvuelve

- El procedimiento que siguen, sí lo conozco,...emplean entrevistas, analizan trabajos de los alumnos, observan el desarrollo contextual... de la persona, del alumno o la alumna en su medio, y luego emplean pruebas más estandarizadas de evaluación del lenguaje (P15. E I. 57:57)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los coordinadores de equipos coinciden con los maestros de Audición y Lenguaje en que, entre los procedimientos no estandarizados, los más frecuentes son los protocolos de observación del tutor, la información que aporta éste verbalmente y las observaciones. Sin embargo, en cuanto a las pruebas estandarizadas, hacen alusión a pruebas a las que no hacen referencia los maestros de Audición y Lenguaje.

- Por un lado, hay una observación directa, primero hay una información por parte del tutor de cuáles son los problemas. El orientador lo que hace es dar un formato de observación al tutor para que diga cuáles son los problemas concretos, para luego, el orientador discriminar con el simple documento, vea si procede seguir o no. A partir de ahí se hace la observación de la forma comunicativa de ese alumno en la comprensión y en la producción y luego, hay instrumentos como el PAF, el PROLEC un montón de pruebas que pueden determinar sus procesos comunicativos. (P16. E C. EOEP. 50:50)

c) Criterios para asignar programas

La referencia más usual, y lo que la mayoría de los maestros de Audición y Lenguaje tiene asumido, para decidir que un niño, una vez evaluado, es candidato a la intervención, es el grado de dificultad. Así, para los casos más graves se destinan programas de atención directa mientras que, para los considerados de menor gravedad, programas de atención indirecta. No obstante, a veces, también se barajan otros factores para tomar decisiones al respecto entre las que se contemplan el tiempo disponible o el número de logopedas en la zona; circunstancias que conllevan a que encontremos alumnos que, aún presentando dificultades graves en el lenguaje, no reciban un programa de atención directa.

- Indirecta, suponiendo que es un niño...que por las características que hemos visto puede ser atendido de forma indirecta, porque no tiene hueco para ser atendido de directa...Que haya tiempo y la gravedad del niño, tú detectas que este niño es bastante grave, pues dices, vale, este niño tiene prioridad, yo me las arreglaré, yo quitaré, lo haré en grupo, pero este niño lo voy a coger. Pues a este niño le hago un programa, dependiendo de las cosas que la evaluación me ha aportado...le hago un programa para todo el proceso cognitivo, y bueno, perceptivo, la audición, todo eso, la respiración y las demás dimensiones del lenguaje. ¿Qué pasa? Que si ese niño, otro niño que pasa a indirecta, pues el programa es diferente porque el programa lo va a desarrollar normalmente o bien los padres o bien el tutor, y cuidado, que el tutor normalmente te dice yo no puedo, ¿por qué?, porque yo tengo una clase de no sé cuantos alumnos y como normalmente estos niños tienen problemas, además del lenguaje, conductuales, cognitivos, pues le es mucho más complicado a ellos. Entonces los pasos es, según el tipo de atención que va a recibir, el programa se va a desarrollar de una forma o de otra. (P10. E L. 108:108)

En cuanto al contenido de los programas de intervención éstos se elaboran en función de las dimensiones del lenguaje que el alumno tenga afectadas e insisten en los aspectos en los que los que el alumnado muestre mayores dificultades. No obstante, las narraciones son,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

en este sentido, muy generales y sólo ofrecen mayores detalles las relacionadas con los contenidos de los programas dirigidos a mejorar los problemas articulatorios en los que predomina un enfoque fonético.

> *- Sí, bueno, es que dependiendo de dónde esté las dificultades, si hay alguna dificultad a nivel articulatorio, por ejemplo, que son la mayoría de las demandas, pues la intervención se basa en, pues eso, en la praxias buco faciales, un trabajo de soplo en articulación fonética, básicamente en eso, cuando hay un retraso del lenguaje que afecta a los otros componentes, al vocabulario, a la comunicación, pues entonces lo hacemos más amplio, intento siempre hacer más hincapié en los aspectos... dónde haya más dificultad... (P7. E L. 78:78)*

Las opiniones de los coordinadores de equipos están en consonancia con las expresadas por los maestros de Audición y Lenguaje.

> *- Sobre todo, a aquellos alumnos que no tienen trastornos graves a veces se quedan sin intervención. En estos casos se les asesora a los tutores o a los padres pero no es atendido directamente y muchas veces es necesaria dicha intervención. (P17. E C. AL. 97:97)*

d) Valoración y acciones de mejora

Las valoraciones que realizan los maestros de Audición y Lenguaje, en cuanto al proceso de evaluación, se refrendan en prácticamente la totalidad de los entrevistados. De manera reiterada aluden a las dificultades relacionadas con el tiempo, al elevado número de centros a los que tienen que acudir y, en consecuencia, al número de alumnos que corresponde a cada maestro. La necesidad de aumentar los recursos humanos, con respecto a los que se cuenta en la actualidad, se convierte en una propuesta constante

> *- Menos niños..., menos alumnos a evaluar, es decir, yo no tengo que ir en 15 días, 20 días a evaluar 80 niños, a mirarlos, a mirarlos porque no los evalúo, eso no es evaluar, a mirarlos. Entonces si yo tuviese menos, la mitad o la cuarta parte de esos niños pues, entonces se podría hacer una cosa en serio. (P4. E L. 104:104)*

De manera similar acentúan la necesidad de unificar criterios, entre todos los responsables de organizar y abordar la evaluación del lenguaje, porque consideran importante partir de unas referencias comunes. Las citas siguientes representan el sentir general en torno a esta cuestión.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) yo creo que lo fundamental es sentar unas bases comunes de elaboración de evaluación, pues, en el aspecto formal vamos a hacer esto, en el aspecto de contenido, en el aspecto de uso vamos a hacer esto, en el aspecto morfosintáctico vamos a hacer esto. Yo creo que si logramos que todos tengamos esos elementos comunes de evaluación...habremos avanzado mucho... Porque hay mucha gente que no es que esté perdida, sino que va a su bola, ¿entiendes? (P2. E L. 153:153)

Así mismo exponen la importancia de dedicar más tiempo a las tareas relacionadas con la evaluación en aras de garantizar un trabajo de mayor calidad. Entre las propuestas de mejoras incluyen anticipar los momentos destinados a la detección y evaluación porque consideran que, cuanto antes se inicie el proceso, mejores resultados se obtienen. Las sugerencias apuntan, sin ambigüedad, a que hay que dar prioridad al trabajo relacionado con la comunicación y el lenguaje en la etapa educativa de Educación Infantil.

- (...) porque la prioridad tiene que ser infantil, porque en infantil es donde se empiezan a detectar los problemas. Cuanto antes cojamos, cuanto antes detectemos los problemas y trabajemos en los problemas, mayor evolución vamos a ver y menos dificultades vamos a ver después en primaria. ¿Qué vamos a esperar? No, el niño hasta los 7 años puede estar evolucionado y no tiene por qué tener adquirido todos los fonemas. Vale y si llega los 7, llegan los 8 y no los tiene adquiridos ¿qué pasa? ¿Ahora es cuándo intervenimos? ¿Cuándo está el problema? No, hay que prevenir y trabajando una buena prevención, luego lograremos resultados adecuados (P2. E L. 576:576)

En la misma línea se pronuncian *los inspectores* quienes, además, proponen partir de un modelo teórico que guíe el proceso de evaluación y que haga mayor hincapié en las variables contextuales.

- (...) yo nunca entiendo un modelo de evaluación descontextualizado de la intervención y de un modelo teórico concreto, es decir, habrá que ubicarse en un modelo teórico de cómo se entiende los procesos de aprendizaje del lenguaje oral, para diseñar los aspectos a evaluar y, en función de los aspectos a evaluar, los aspectos a intervenir... (P14. E I. 40:40)

- (...) lo más que está limitado yo creo que es la parte de evaluación contextual, eh? es decir, por la propia realidad, del trabajo, del profesional, que tiene poco tiempo y tiene que atender muchos alumnos, a lo mejor la valoración del lenguaje quizás, desde mi punto de vista, debería de complementarse con una observación más contextual de cómo se desenvuelve esa persona en el medio escolar, por ejemplo. (P15. E I. 57:57)

Los coordinadores de los equipos añaden, a su vez, la importancia de que la familia participe en mayor medida y la necesidad de agilizar el proceso de evaluación para evitar que transcurra demasiado tiempo desde que se hace la petición de la evaluación hasta que ésta se lleva a cabo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- El procedimiento lo veo correcto, creo que es el adecuado. Vuelvo a reiterar que, a lo mejor, la tardanza en cuanto al momento en que se lleva a cabo la valoración el logopeda y la petición, ya sea por parte del orientador o del tutor. Por la cantidad de trabajo que tiene el logopeda no puede acudir en el tiempo oportuno. (P17. E C. AL. 67:67)

- Pues procurar que participe más la familia en el proceso de valoración (P17. E C. 199:199)

e) Políticas de evaluación

Los maestros de Audición y Lenguaje consideran que no existe una política clara que regule el proceso de evaluación y que sólo cuentan con unos criterios que, de manera amplia, vienen establecidos en la circular, número uno, por la que se regula el funcionamiento de los EOEP o con orientaciones que emanan del trabajo de grupos que se han reunido para trabajar sobre este tema. En algunos casos, incluso, desconocen si existe algo estipulado al respecto.

-Yo creo que como tal, no. Lo único sí nos específica qué tipo de alumnos consideramos a la hora de la evaluación, es decir: dificultades graves del lenguaje, de menor edad, de mayor gravedad y en todas las etapas... (P1. E L. 41:45)

- Sí, los criterios vienen establecidos en la circular por la que regulan el funcionamiento de los Equipos y hay una primera, pues no sé si fue en el 95, en donde están estipulados unos criterios de manera amplia, porque no se específica para una tipología de dificultad del lenguaje específica, sino en general para el análisis del lenguaje. (P1. E L. 41:45)

- No, que yo sepa no, más bien hay un documento, el boletín ...Lo que te pone las funciones de la logopeda ¿no?, Las funciones nuestras, que es esa, detectar las necesidades... pero no te dice que tienes que rellenar este papel, después el otro, después el otro, esto no. Eso son unas normas que cada equipo... las ha ido eligiendo... (P6. E L. 64:64)

Los coordinadores reconocen también que, desde la Dirección General, no hay nada estipulado y que las decisiones al respecto se dejan a criterio de cada maestro de Audición y Lenguaje. Cuentan con algunos documentos de referencia que han elaborado algunos grupos de maestros de Audición y Lenguaje itinerantes y que han sido aceptados, de momento, por la Dirección General.

- No, no hay nada articulado desde la Dirección General, esto se hace bajo el criterio de cada logopeda, de cada profesional y cada módulo de intervención (...) No hay un modelo específico de evaluación, lo que sí hay es un modelo de protocolo, puntos, que está elaborado por los logopedas itinerantes y que ha sido aceptado por la Dirección General, y que este año está en fase de prueba para ver si hay que hacer alguna modificación y que se espera que el curso que viene ya esté publicado para que todos los logopedas lo sigan...Normalmente, este modelo se revisa previa consulta con los profesionales del servicio técnico de la Dirección General. Esto es cuando se vaya a revisar porque ahora está en fase de experimentación. (P17. E C. EOEP. 39:47)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Como hemos podido comprobar, a la luz de los análisis, la dimensión que acabamos de describir se presenta como un tema complejo entre los maestros de Audición y Lenguaje. La evidencia indica la necesidad de que, desde las políticas educativas, se arbitren unos criterios que puedan tener en cuenta los profesionales involucrados en los procesos de evaluación del lenguaje. Esto, entre otras cosas, contribuirá a garantizar un conocimiento generalizado, entre los profesionales, acerca de cuál ha sido el punto de partida con cada alumno y, en consecuencia, a paliar el vacío que se produce cuando el alumnado se ve afectado por el cambio de profesorado debido a la inestabilidad en el puesto de trabajo.

Intervención

Las categorías que incluyen esta dimensión son las siguientes: a) Valoración de la respuesta educativa; b) Desarrollo; c) Evaluación de la intervención; d) Acciones de mejora; e) Planificación y diseño y f) Estrategias.

a) Valoración de la respuesta educativa

Con respecto a esta categoría los análisis de las entrevistas arrojan diversos puntos de vista a tener en cuenta y que pasamos a comentar detenidamente.

En primer lugar, merece ser destacado el descontento que los maestros de Audición y Lenguaje reflejan en relación a la calidad de la respuesta educativa que ofrecen. Así comunican, con rotundidad, que trabajan muy presionados debido al elevado número de alumnos que tienen que atender, a la variedad de centros y a las limitaciones de tiempo, lo que, inevitablemente, les induce a realizar su trabajo de manera precipitada. Estos condicionantes hacen que entren en contradicción con ellos mismos al verse abocados a tomar decisiones que oscilan entre la calidad y la cantidad.

> *- En general, yo creo que es deficitaria porque faltan logopedas, tenemos un nivel de trabajo muy alto, tenemos un estrés muy alto, no tenemos tiempo de coordinación, tenemos dificultad con los orientadores porque, a veces, no coincidimos en los centros. En los equipos tenemos el tiempo muy apretado, con un montón de cosas que tratar. Pero fundamentalmente, faltan logopedas, o sea, eso es lo que más, si yo tuviera 4 centros, pues vas 2 veces a cada centro y bueno, muy bien... (P3. E L. 111:111)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Según revelan sus aportaciones, la Administración, a pesar de tener conciencia de esta situación, se hace muy poco eco de ella con lo cual sienten que están poco respaldados por las políticas educativas.

- (...) la Administración es organización educativa, la Administración es inspección, ellos saben el volumen de alumnado que tenemos, ellos saben las condiciones porque nuestro plan de trabajo va a un sitio y a otro, ellos saben en qué condiciones está y no hacen absolutamente nada para mejorar nuestra condición laboral... (P5. E L. 412:412)

Entre otras cuestiones, la inestabilidad del profesorado es uno de los factores que ellos relacionan con la ausencia de una respuesta educativa de calidad; esto les dificulta, por ejemplo, poner programas de intervención en marcha, realizar un seguimiento continuado y evaluar los resultados obtenidos. Las citas siguientes muestran con nitidez esta situación.

- (...) el centro que cambia de logopeda cada curso, tiene la de perder totalmente, o sea, porque si ya nosotras... muchas veces se nos escapan estos casos que aparecen de repente porque no llegamos a todos, imagínate una persona que llega nueva a la zona (...) cuando vienen a hacerse a la idea de la problemática que tiene se acaba el curso, y no ha podido, es que humanamente es imposible, en esta zona la primera fija que ha entrado en este trabajo, en este servicio, soy yo, que llevo, ya que este es mi sexto curso, pero el resto de los colegios que yo no atiendo, yo estoy segura de que han pagado la inconstancia de la falta de continuidad (P7. E L. 430:430)

Así como la idiosincrasia del servicio itinerante que lleva implícita una serie de problemas que generan gran incomodidad a estos profesionales, tales como los traslados de un centro a otro; acreditar, mediante firmas, a la directiva de los centros que han acudido a realizar sus funciones; la movilidad del material de un aula a otra o no contar con unos espacios adecuados en los centros. Todo esto produce, en este colectivo, la percepción de que la figura del maestro de Audición y Lenguaje no se considera relevante o de recibir un trato diferencial con respecto a otros profesionales de la misma comunidad educativa. Lo exponen, como podemos ver, con absoluta transparencia.

- (...) me parece triste también que nosotras, como itinerantes, tengamos que arreglar la itinerancia... que todos los meses... nos firmen todos los directores de los centros para poder cobrar diecinueve céntimos el Km., creo, me parece muy triste que sabiendo... que nuestro trabajo es de itinerancia, tengamos que justificarlo o es que ¿acaso ellos no saben que yo estoy haciendo mi trabajo? porque si yo estoy faltando lo lógico es que...ellos tengan constancia de que yo no asisto... que yo no hago mí itinerancia, pero si ellos les llega constantemente mi trabajo, de todas maneras, pues yo creo que lo lógico es que nosotros tengamos integrados en nuestro sueldo un plus o como se llame, de la itinerancia... (P10. E L. 546:546)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Así mismo vemos cómo otros problemas que resaltan se refieren a que, tal y como está organizado el programa de atención logopédica, la respuesta educativa no alcanza a todo el alumnado que presenta dificultades en su lenguaje. En relación con esto ponen en tela de juicio el criterio de mayor gravedad para priorizar al alumnado que ha de recibir respuesta logopédica.

- La respuesta educativa no es la adecuada...Porque no disponemos del tiempo adecuado para intervenir con los niños y, hasta que eso no se solucione, esto es un parcheo. ¿Por qué? Porque, primero, hay niños que se deberían atender y no se les atiende... Por falta de tiempo. Priorizamos siempre por arriba, pero hay niños que no los atendemos (...) (P2. E L. 159:159)

Reflexionan, además, acerca de cómo las circunstancias sociales han cambiado y con ellas el tipo de problemas con los que el alumnado llega a la escuela. En este sentido, son conscientes de que tienen que hacer frente a una serie de necesidades educativas, en el ámbito del lenguaje, a las que, tradicionalmente, no se les consideraba como tales y que, en la actualidad, se pasan por alto bajo la justificación de que no hay tiempo.

- (...) los niños están viniendo... con unas ciertas dificultades que antes no nos encontrábamos...El hecho de que ahora, tanto el padre como la madre trabajen, eso está influyendo en que los niños por ejemplo... pasen más tiempo con los abuelos, o... en guarderías, no en escuelas infantiles, sino en guarderías en donde simplemente los niños van a estar cuidándolos...No estamos, estimulando adecuadamente a ese niño para que adquiera el lenguaje en las etapas adecuadas. (P2. E L. 167:171)

- Los niños estos de P.T. de toda la vida que evolucionan poco y que yo creo que los tenemos que coger porque están en la escuela pero no porque realmente tuvieran que llevar tratamiento logopédico de por vida..., a mí me parece que es quemar al profesional, ¿sabes?, que yo, hay niños de los que terminas quemado, porque por mucho que trabajas con él ya llega un momento que las expectativas han llegado a su tope, que el niño ya no evoluciona (P12. E L. 244:244)

Además, algunos se muestran críticos respecto a la eficacia de la modalidad de atención indirecta porque consideran que, en muchas ocasiones, se convierte en un cajón de sastre al que van abocados alumnos, con dificultades complicadas en su lenguaje, que por la carencia de recursos humanos, no pueden recibir la respuesta que les corresponde.

- (...) muy mal...a veces atentas contra tu conocimiento, contra los criterios que te han dicho porque tantas respuestas a la atención a la diversidad, a las necesidades educativas especiales, y de repente te ves que no... en todos los manuales y en todas las cosas que leo y busco me dicen que desde que un niño de los tres o los cuatro años ves que tiene problema de alguna forma del lenguaje, se tiene que darle una atención...y a veces tienes miedo hasta de entregar ese tipo de orientaciones porque los padres te pueden decir, bueno pero mi hijo tiene ese problema, ¿por qué no me lo está atendiendo usted?. Y niños que tienen problemas serios, que no son de atención indirecta, porque está ahora como muy de moda atención indirecta, indirecta, indirecta, es como la atención esa que estás haciendo pero que realmente no, yo no creo que sea tan efectiva, porque los padres pueden estimular el lenguaje, pero hay cosas,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pautas, que ya son (...) yo creo que un padre, a lo mejor, no está en condiciones de hacerlo... (P10. E L. 146:146)

Los maestros de Audición y Lenguaje consideran, a su vez, que al lenguaje oral se le otorga poca importancia en la escuela. Para ellos, este hecho se traduce en una escasa implicación de la comunidad educativa en tareas relativas a este ámbito. Esto se ratifica, en particular, en el poco tiempo que los centros educativos invierten en actividades dirigidas a la prevención del lenguaje, aún contando con profesionales cualificados para ello.

- Se dedica demasiadas horas a otras áreas, cuando las áreas, yo diría que en el primer ciclo, escúchame, lo que te digo en las áreas, el área fundamental es el área del lenguaje, (P5. E L. 490:490)

- Donde se incide más siempre en la escuela, en lo que es lo escrito, escrito, el lenguaje hablado no existe, el niño es un papel (P8. E L. 473:473)

Además, como podemos apreciar, en las citas siguientes, echan de menos contar con un tiempo específico de encuentro con otros compañeros para poder intercambiar impresiones y dudas.

- (...) yo echo en falta tener profesionales de Audición y Lenguaje con los que compartir experiencias o dudas. (P4. E L. 528:528)

Esta experiencia la han tenido, de forma regulada desde la propia administración, en cursos anteriores y la valoran de forma muy positiva. Sin embargo, desconocen por qué han dejado de contemplarse desde la organización del servicio de apoyo logopédico, cuestión que les produce cierto desconcierto. Piensan que este hecho puede atribuirse a una falta de compromiso por parte de la consejería en el sentido de que, ésta, no quiera escuchar algunas opiniones que puedan surgir en estas reuniones. De sus comentarios emana la sensación de que realizan un trabajo en solitario y que desean contar con un espacio para poner en común sus inquietudes y resolver interrogantes, como un modo de enriquecer y complementar su formación.

- (...) necesitamos comunicación entre los mismos profesionales y una de las cosas que teníamos, las reuniones de los logopedas, que este año lo han quitado, entonces nosotros nos vamos a constituir, como grupo del CEP para poder seguir reuniéndonos (...) No se sabe, de la Dirección General las han suspendido, yo creo que es una forma de evitar problemas... cuanto menos se sepa, pues más tranquilos están ellos, pero también más lo sufrimos nosotros (P3. E L. 370:374)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Las limitaciones relativas al tiempo disponible se extienden también a la imposibilidad para coordinarse con otros miembros de la comunidad educativa, tales como tutores de los alumnos, orientadores, o padres con los que desearían tener un contacto más frecuente. Las citas siguientes son reveladoras de estas circunstancias

- (...) no tenemos tiempo de coordinación, tenemos dificultad con los orientadores porque, a veces, no coincidimos en los centros. En los equipos tenemos el tiempo muy apretado, con un montón de cosas que tratar... (P3. E L. 111:111)

- (...) nos faltan horas, por ejemplo, para coordinación con tutores, para andar con padres,... para asesorar a tutores, sobre todo, hay poco tiempo, durante las mañanas las coordinaciones son de pasillo, casi todas, y por las tardes son prácticamente imposibles, porque exclusivas está a reventar o tienes una tutora que está muy implicada y, que en momento tal, te quedas con ella y hablas y esas coordinaciones de pasillo son fructíferas, pero cuando tienes que convencer a alguien para que trabaje ese tema, pues, no te sirven para nada. Depende del tutor que tengas enfrente. (P12. E L. 184:184)

Los inspectores coinciden en muchos de los aspectos a los que aluden los maestros de Audición y Lenguaje. Éstos introducen la idea de que, para valorar la intervención logopédica, es necesario partir tanto de una evaluación externa como de una autoevaluación por parte del profesorado directamente implicado. Insisten, además, en introducir, a nivel curricular, contenidos del desarrollo del lenguaje y la realización de un trabajo de carácter colaborativo entre escuela, familia y otros servicios de la comunidad.

- La intervención de los logopedas, habría que hacer un análisis minucioso, una valoración de su intervención, primero una autoevaluación por parte de ellos mismos, autocrítica, y segundo, una valoración externa de ese trabajo o un análisis pre, post..., como un proceso de investigación sistemática serio para ver un poco los resultados, porque claro, aquí pasa como con todos los servicios, no sabemos directamente lo que está pasando, pero deducimos que las cosas van bien. (P14. E I. 169:169)

- Yo creo que se intenta, pero estas coordinaciones de familia, escuela, equipos más específicos capacitados para trabajar y otros servicios de otras Consejerías que también intervienen, está costando mucho, no, no está, es tema, una asignatura pendiente que tenemos (P15. E I. 84:86)

Por último, las valoraciones de los coordinadores de los equipos sintonizan con las anteriores si bien reparan, por una parte, en la reflexión de que hay que revisar el modelo actual de intervención logopédica:

- El problema está precisamente ahí, en cómo pasar de un modelo imbuido por el ámbito clínico, a un modelo basado en la participación y la colaboración de ámbito más estrictamente educativo como proceso instruccional... (P16. E C. EOEP. 95:95)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Por otra parte, subrayan el escollo que, en estos momentos, se deriva de la modalidad de la intervención indirecta, así como en la escasa implicación de las familias y tutores en los programas de intervención.

- Muchas veces el logopeda no abarca a todos los alumnos, la falta de logopedas. Todos los alumnos que presentan dificultades en la comunicación y lenguaje no obtienen respuesta educativa, a muchos alumnos el logopeda no llega por falta de tiempo. Sobre todo, a aquellos alumnos que no tienen trastornos graves a veces se quedan sin intervención. En estos casos se les asesora a los tutores o a los padres pero no es atendido directamente y muchas veces es necesaria dicha intervención. (P17. E C. AL. 97:97)

En síntesis, las opiniones arrojadas en torno a esta categoría se distinguen porque, en ellas, el tiempo se erige como el problema central alrededor del cual giran, a medida que los informantes ganan en fluidez, otros de gran calado entre los que despunta la ausencia o escaso espacio destinado a la prevención del lenguaje en la escuela.

b) Desarrollo

Vamos a conocer las formas en que los maestros de Audición y Lenguaje desarrollan la intervención logopédica en su quehacer diario. Conoceremos, entre otros puntos, quiénes participan en esta tarea, cuál es el foco principal de la intervención, qué referencias se toman en cuenta para organizar los programas o el tipo de materiales que suelen emplear.

Podemos decir que la puesta en práctica de esta tarea la asume, prácticamente, el maestro de Audición y Lenguaje en solitario. La participación directa de los orientadores, en este aspecto es casi nula, aunque participan o colaboran intercambiando impresiones cuando a los maestros de Audición y Lenguaje les surgen dudas en casos complicados.

- Pues en este caso, como en intervención del lenguaje solo participa la Maestra de Audición y Lenguaje, pues es ella sola la que se lo hace. De todas formas luego cuenta con el visto bueno del equipo y de la inspección porque nosotros presentamos el plan de trabajo al equipo, el equipo le da el visto bueno y después el inspector lo rectifica si lo cree oportuno... No, la orientadora tampoco participa, es la logopeda. (P4. E L. 129:133)

- (...) en el diseño no, luego dependerá del logopeda y del tutor si éste se implica o no se implica, depende de cada uno personalmente, pero lo normal es que nosotras planifiquemos la intervención y la llevemos a cabo sin contar con nadie. (P12. E L. 170:176)

Por su parte, la actuación de los tutores se centra en recoger las orientaciones que reciben de los maestros de Audición y Lenguaje y queda a voluntad de cada uno el ponerlas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

en práctica en el aula. De todas formas este es un aspecto en el que se recogen puntos de vista versátiles. Los maestros de Audición y Lenguaje consideran que muchos tutores no son receptivos ante sus indicaciones aunque esto depende mucho de la implicación de cada tutor. Algunos entienden que, con el poco tiempo del que disponen, asesorar a los tutores supone una sobrecarga en su trabajo y que no tienen por qué asumir esta responsabilidad:

- (...) "¡ah! Tú quieres ejercicios de esos, yo tengo e inmediatamente voy, fotocopio, se lo doy y tal, pero cuando tú ves que no son receptivas o eso, entonces, se lo comento porque es mi obligación, "mira estos materiales están" pero, ya no, al principio si me mataba y me quemaba y era una lucha y era una responsabilidad (P4. E L. 240:240)

Otros, en cambio, aprovechan cualquier momento informal, a lo largo de la jornada laboral, para proporcionar sugerencias y orientaciones a los tutores con el fin de que las pongan en práctica en las aulas:

- Mi comunicación con los tutores cuando recojo al niño, que la tutora me dice alguna cosita y cuando los dejo que digo fantástico, mira por aquí va tirando, tal, y entonces pues, les doy algún consejo y algunas cosas (P5. EL. 147:147)

En cuanto a los padres, depende de la dificultad, se les reclama más o menos la participación. Lo más frecuente es reunirse con ellos cuando se trata de un problema grave pero los resultados son contundentes e indican que, en realidad, no hay tiempo suficiente para orientar o implicar a los padres en la intervención. En caso de requerir su colaboración se hace a través de los tutores quienes se convierten en los transmisores de las orientaciones o pautas elaboradas por los maestros de Audición y Lenguaje:

- No, normalmente los criterios se los doy a los tutores, porque suelo tener muy buenos tutores en infantil... entonces, toda la información y todo,...los programitas y todo lo que le doy yo a los tutores, éstos, a su vez, se lo trasladan a los padres, o sea, la vía nuestra para informar a los padres, para que los padres trabajen con los niños, son las tutoras, normalmente algún padre quiere conocerte, y entonces, bueno, a ese padre lo recibes, le buscas algún día, no tiene porqué ser de visitas de padres, lo acomodas en un día que él pueda venir y que tú lo puedas..., yo lo que no puedo hacer ... (P5. E L. 167:167)

- Las exclusivas básicamente, y luego a salto de mata, o sea, ...bajo, mira tiene esto, tiene lo otro, mira fulanito hoy trabajé esto y lo otro con él, ahora no te importa y tú lo refuerzas, le bajo una fotocopia de lo que tiene que hacer y le escribo cuatro letras o le doy cuatro dibujos de lo, del vocabulario que trabajé, o la fotocopia del libro que trabajé con él, se lo dejo, se lo pego allí con gluter en un armario y ya sabe que está ahí, bueno, y un par de semanas va trabajando eso y luego yo miro, veo como va, si lo ha hecho o no, en fin, un poco así va la cosa. No hago una programación previa, sí, yo hago mi programación y la tengo hecha de todos mis alumnos, yo hago mi programa de trabajo. Pero luego el día a día, si por ejemplo dices voy a hacer praxias para lograr que articule correctamente el fonema "r", pero a lo mejor resulta que el niño pues, no levanta la lengua y tiene justo ese, no tiene frenillo, ni tiene

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

nada, pues entonces le dices a ella, mira estaba trabajando pues, con un chupa chups, pasarle la lengua, subir la lengua, levantarla, pues mira trabaja justo esto, sabes, esta semana, inténtalo con los demás para que él así imite y tal, va un poco por ahí la cosa. (P9. E L. 95:95)

En cuanto a las referencias que tienen en cuenta para estructurar los programas de intervención éstas se inspiran en la pautas del desarrollo evolutivo frente a las propias del currículo. Solo, de manera excepcional, se considera el currículo para hacer las programaciones logopédicas cuando el alumnado pertenece a la etapa educativa de Educación Infantil. Aunque entienden que partir del currículo sería lo idóneo, actualmente, lo conciben como una práctica imposible por el trabajo desmesurado que les supondría.

- Debería, pero no es así. No suele hacerse, porque eso significa un trabajo enorme que no podemos llevar a cabo. Para hacer eso significa que habría que tener muchísimos menos alumnos y menos centros, para desde ese análisis, yo poder incluir en el currículum. Normalmente yo parto más del desarrollo, es decir, de donde el alumno está y voy adecuando en la medida que puedo los objetivos al ritmo del alumno (P1. E L. 260:272)

- Vamos a ver, eso sí se contempla mucho en infantil, ya, a partir de infantil, sí, tú tienes que trabajar, bueno, en el lenguaje tú procuras, normalmente todos tenemos las programaciones, lo que corresponde a cada nivel, por ejemplo, a nivel del lenguaje se están dado el artículo, se están dando el nombre, el verbo, todo eso, más o menos, lo tienes tú en cuenta cuando tienes niños de primer ciclo o cuando tienes niños, como yo tengo de cuarto, qué les falla, donde está el desfase, sí, lo tienes en cuenta, pero vamos, donde mejor se trabaja esta historia, es en Infantil. (P5. E L. 434:434)

Para estos profesionales el foco de atención es el alumno, puesto que a lo que dedican mayor tiempo y esfuerzo es al trabajo individual a pesar de que reconocen la importancia de trabajar los aspectos relacionados con el entorno y las relaciones con los compañeros. A veces, incluso, sus opiniones son contradictorias, en es este tema, porque llegan a expresar que el foco de atención es la familia y el desarrollo de las relaciones sociales en el aula pero luego comprobamos que lo que se concreta en las actividades que describen se refiere al trabajo individual. El tiempo, una vez más, se vuelve en contra e impide que los maestros de Audición y Lenguaje puedan profundizar en estos ámbitos.

- El foco es el niño, porque es el que tiene la dificultad... (P3. E L. 139:1399

- Yo creo que es el alumno y el momento en que se encuentra en el desarrollo del lenguaje (P7. E L. 125:125)

Existe concordancia en las opiniones que se refieren al material que utilizan. En general éste suele ser variado. Así, entre el material impreso, predominan los lotos fonéticos, los libros o secuencias de imágenes o materiales de elaboración propia para trabajar,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

principalmente, la articulación. También recurren a publicaciones de programas dirigidos a trabajar un aspecto específico del lenguaje como la articulación, la morfosintaxis o la discriminación auditiva. A su vez, citan con frecuencia materiales manipulativos como frutas, muñecos o juguetes de soplo. Incluyen, además, juegos verbales de denominación o de memoria y nombran, de forma reiterada, el uso del espejo.

- Pues utilizo el Cicerón, el vocabulario básico en imágenes, temas de estimulación, lotos fonéticos, libros, cuento, cuentos de imágenes, una cosa que me he elaborado yo, con los apoyos gestuales. (P9. E L. 174:174)

Sólo encontramos algunas opiniones aisladas en las que se incorpora el ordenador como recurso material para trabajar programas educativos, que incluyen contenidos a partir de los cuales se puede estimular y desarrollar el lenguaje:

- Utilizamos el ordenador, utilizamos elementos para trabajar todo el tema de praxias, utilizamos el espejo... cuentos, títeres no, ¿por qué? Porque el ordenador un poco también actúa como comunicador... Entonces, un poco, la interacción que utilizamos con el títere la podemos lograr con los programas educativos con los que trabajamos. (P2. E L. 205:225)

Acerca de si los maestros de Audición y Lenguaje se ajustan a los programas planificados previamente, casi todas las opiniones apuntan a que éstos abarcan más de lo que se puede llevar a cabo en la realidad o a que pueden surgir imprevistos que impiden que se cumpla lo planificado. A veces, sólo les da tiempo de ir a lo fundamental y quedan otros contenidos, importantes, pendientes.

- (...) es que nos vemos desbordados porque, a veces, planificamos nuestra intervención en centros determinados, pero luego surgen nuevas valoraciones, nuevos problemas, asesoramientos determinados que piden las familias o tutores de otros centros...la dificultad es más bien de disponer de tiempo, porque para organizar programas hay que disponer de tiempo... (P1. EL. 114:114)

Los inspectores redundan en la apreciación de que la atención, más generalizada, que recibe el alumnado es directa e individual y está centrada en el alumno. Reparan, además, en el hecho de que se realiza poco trabajo con las familias.

- Pero normalmente la atención se hace individual. La atención indirecta es donde se hace ya más colectivo con todo el grupo clase, pues también, también, pero (...) sobre todo lo que es más frecuente es la orientación del logopeda al profesor, después lo que haga el profesor dentro del aula es otro tema, y la facilitación de materiales, y ahí va a depender un poco del profesor tutor, porque hay gente que se implica mucho, otros se implican menos...por tanto, el contexto de atención logopédica, básicamente, es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

el centro, básicamente es el centro, a mí me gustaría que fuera un poco más la familia, las escuelas de padres. (P14. E I. 92:104)

Consideran que los profesionales suelen tener en cuenta el currículo para programar la intervención logopédica cuando se trata de trabajar contenidos relacionados con la prevención de las dificultades de lenguaje o con la estimulación general de la expresión oral. En cambio, cuando se trata de dificultades más graves entienden que es difícil tomar como referencia el currículo:

- (...) en el currículo no está contemplado la intervención directa en casos graves, es decir, en el currículo está contemplado la intervención de manera generalizada a todos los alumnos, la intervención más preventiva. La intervención para mejorar, reducir una dislalia, una rinolalia, cualquier tipo de problema del lenguaje, eso no está recogido dentro del currículo, eso está recogido dentro de los planes de trabajo y las adaptaciones curriculares que tienen los alumnos fruto de su dificultad, por tanto, sí tiene que haber una adaptación curricular donde se intervenga para corregir un problema del lenguaje que necesariamente, bueno, no tiene porque estar recogida en el currículo (...) (P14. E I. 169:169)

- (...) una gran mayoría el referente curricular sí lo tienen muy presente el equipo psicopedagógico y el orientador porque en la escuela hablamos en términos de currículo y lo que pasa es que el problema es que, a veces, una cosa es el currículo teórico y otra cosa es el currículo que se está dando en el aula..., o sea, el referente sí es el curricular pero a lo mejor el referente curricular donde hay todo una serie de pautas para trabajar la expresión oral, pero qué ocurre, ¿se está trabajando la expresión oral en el currículo del aula? Si seguimos el libro de texto y de alguna manera estamos todos condicionados por un libro de texto, a lo mejor todo el campo de la expresión oral y otras estrategias de comunicación que... difícilmente están en un libro de texto, pues quedan sin cubrir. Pero el referente curricular sí lo tiene...Sí, sí, sí tienen en cuenta, yo creo, el currículo y el desarrollo del lenguaje, yo creo que eso sí... (P15. E I. 154:158)

Los coordinadores de los equipos expresan sus opiniones en la misma línea que las expuestas, hasta ahora, por los maestros de Audición y Lenguaje e inspectores. Lo más usual es que la intervención sea individual y esté centrada en el alumno que presenta la dificultad. Confirman que los padres no intervienen cuando la respuesta educativa que reciben su hijos es directa y que sólo se les asesora, de la misma forma que a los tutores, cuando los niños reciben atención logopédica bajo la modalidad de atención indirecta. Esto se recoge en sus aportaciones de la siguiente manera.

- El foco es la intervención directa con los alumnos. Este es el principal foco. El asesoramiento familiar y al tutor existe, pero el principal foco de la intervención es el alumno, el mayor tiempo posible con el alumno. (P17. E C. AL. 115:115)

- Sí, asesoramiento al tutor pero intervención con el alumno con dificultades dentro del aula ordinaria, muy pocas veces. (P17. E C. AL. 177:177)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Resulta difícil cerrar este apartado con unas conclusiones claras debido a la diversidad de puntos de vista. Es decir, hay tantas formas de hacer las cosas como profesionales hemos entrevistado. Esto nos a aventura a esbozar que el desarrollo de los programas de intervención logopédica dependen del profesional que los ponga en práctica, de su estilo, de su forma de entender la logopedia y de las características y número de centros en los que tenga que aplicarlos. Una vez más los problemas relacionados con el tiempo están presentes en todas las aportaciones. Vemos, además, cómo el denominador común en el desarrollo de la intervención logopédica es practicar una respuesta centrada en el alumno lo que implica, en casi todas las ocasiones, relegar el contexto a un segundo plano o, incluso, olvidarlo.

c) Evaluación de la intervención

Vamos a conocer qué nos ofrecen los análisis acerca de las formas que tienen de comprobar, los distintos profesionales, si la labor que realizan es realmente eficaz y qué repercusiones tiene sobre la propia intervención.

En este terreno lo más generalizado, entre los maestros de Audición y Lenguaje, es seguir la pauta de realizar una evaluación inicial, tanto para comprobar si el alumnado que ya venía recibiendo atención logopédica, de cursos anteriores, necesita continuar como para decidir qué alumnos requieren iniciar un programa de intervención.

> *- (...) Sí, al principio,... y cuando ya están, cuando normalmente son niños que ya estaban cogidos antes también. Lo tengo que pasar otra vez porque me lo exigen en el equipo, tengo que hacer un informe de principio de curso de cómo está ese niño y si debe seguir con el programa de apoyo logopédico o no. (P6. E L. 288:300)*

Luego, a medida que avanza la intervención, lo más usual es llevar un seguimiento continuo en el que cada profesor aplica su propio método. Así unos toman notas en cuadernos o utilizan registros, principalmente, para ver cómo evoluciona la articulación. Otros piden o intercambian información con los tutores sobre los progresos del alumnado, aunque esto se hace de forma rápida. Sólo de manera esporádica cuentan con la opinión de los padres.

> *- Yo hago un registro, yo tengo una hoja de registro y tengo a cada niño situado en ella, entonces voy haciendo la evaluación, pues hoy no hemos conseguido apenas nada, este último trimestre, o este trimestre hemos afianzado lo que es el fonema tal, el vocabulario no ha sido todo lo esperado, no*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

consigue automatizarlo, no consigue generalizarlo,... es una hoja de registro pero que la elaboras tú mismo... (P10. E L. 194:194)

- Le preguntas a las compañeras mira cómo va, cómo lo ves que evoluciona.... (P9. E L. 133:133)

De manera aislada se llevan a cabo reuniones organizadas con los jefes de estudios, los maestros de Educación Especial y con el orientador para comprobar si los programas están dando los resultados previstos o para tomar nuevas decisiones. Esto se describe en la aportación siguiente.

- (...) hacemos una evaluación continua, y después también con las reuniones que tenemos semanales con la Jefa de Estudios, con la profesora de P.T. y con la orientadora también ahí, comentamos cosas de cómo los niños van trabajando y cómo van evolucionando e, incluso, compartimos experiencias en el aula que puedan ser beneficiosas para otros ámbitos, para la profesora de P.T., o para las tutorías que crean que, a lo mejor, merecen la pena ser comentadas. (P2. E L. 259:263)

Al finalizar el curso cada maestro de Audición y Lenguaje valora de nuevo y realiza un informe individual de los alumnos que han recibido intervención logopédica. En este momento, a veces, vuelven a administrar a los niños parte de algunas de las pruebas que emplearon en la evaluación inicial. Entre las pruebas, las que más se aplican son las que determinan la evolución del aspecto articulatorio. Otros, en cambio, no ven la necesidad de repetir las pruebas iniciales. Estos informes forman parte de una memoria general que se realiza para cada centro y que el coordinador del equipo, al que pertenece el maestro de Audición y Lenguaje, debe entregar a la Dirección General de Ordenación Educativa.

- (...) a final de curso volvemos a pasar pruebas y, como ya tenemos datos de la observación del principio, comprobamos si aquellos aspectos que el alumno tenía más deficitarios los ha ido consiguiendo. Unas veces pasamos la misma prueba para ver qué aspectos de los que habíamos detectado problemas, si ha habido cambios, porque tampoco se trata de volver a pasar la prueba completa que no tiene sentido (P1. E L. 149:157)

- Ahora, lo que sí hacemos nosotros es que a final de cada curso se hace una memoria, yo hago una memoria en cada centro y presento, antes lo hacía trimestral, (...) ahora lo que hago siempre es a final de curso, en cada centro presento una memoria de todas las actividades y resultados que hemos revisado a lo largo del curso... No, para cada niño no, en general. Es decir para cada niño se hace un informe. (P4. E L. 206: 210)

En opinión de los inspectores, las memorias que entregan los maestros de Audición y Lenguaje a la Dirección General, constituyen el instrumento del que se dispone para evaluar el cumplimiento del plan de trabajo. Es decir no existe una evaluación rigurosa sobre la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

eficacia de los programas de intervención logopédica sino que ésta se deduce de lo que se recoge en este documento.

> *- La Dirección General, evalúa un poco el cumplimento del plan de trabajo, a través de las memorias y la inspección también tiene que hacer un informe sobre el mismo, pero eso es una cosa que es sobre un documento escrito, base al cumplimento de unos objetivos y otra cosa es el acto didáctico, el acto de momento que se está ejecutando una intervención directa para mejorar el lenguaje, son cosas diferentes, y eso no lo evalúa nadie ¿por qué?, porque lo evalúa solo, los auto evalúa el que está allí, y teóricamente, si estuviera el niño con un adulto, sería él también el que valoraría con unas opiniones condicionadas por cómo le ha ido.* (P14. E I. 173:185)

En consonancia con la opinión de los inspectores, se sitúan las opiniones de los coordinadores de equipos. Para éstos los indicadores de la eficacia de la evaluación se obtienen del análisis de las memorias que entregan los equipos a partir del cual se intentan incorporar mejoras. Es decir, en todo caso, realizan una evaluación final. Reconocen, sin rodeos, que no existe una cultura de evaluación en este ámbito.

> *- No, ahora mismo no hay un plan de evaluación formal. Pero sí hay siempre una reflexión y un análisis a través de esas memorias de los equipos para tratar de incorporar mejoras. Son leídas por la Dirección General. Pero sí hay una reflexión a partir de su lectura (...) Se reúne a los coordinadores de los equipos y se les informa. Pero no tenemos una cultura de evaluación.* (P16. E C. EOEP. 73:77)

> *- (...) no, no, no, que yo tenga conocimiento, no. Lo único que se hace son evaluaciones puntuales por equipos, por zonas, por los datos que aportan pero no una evaluación global de lo que es la intervención del logopeda en la Comunidad Autónoma...* (P17. E C. AL. 53:63)

En definitiva, ante estas opiniones constatamos que estamos abordando una práctica que está muy poco sistematizada en la escuela ya que ésta se realiza a criterio de cada profesional. Las políticas educativas coinciden en que existe un vacío con respecto a una evaluación global del proceso de intervención logopédica en la Comunidad Autónoma.

d) Acciones de mejora

Aunque varias propuestas de mejoras se han anunciado, a medida que hemos ido conociendo las formas de pensar de los maestros de Audición y Lenguaje en los párrafos precedentes, subrayamos, en esta categoría, las más significativas desde sus puntos de vista. De todas formas, el denominador común a todas ellas es reducir el número de centros, el número de alumnos a atender por maestro e incrementar los recursos humanos. Para este colectivo poner soluciones a los aspectos señalados repercutiría, de forma notable, en la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

calidad de la respuesta educativa que ahora mismo ofrecen a los centros.

- La reducción del número de alumnos y de centros. De centros porque, aunque sean centros lejanos, te ves con la responsabilidad moral de proporcionar una respuesta educativa aunque sea de asesoramiento y eso lleva un tiempo. En definitiva, menor número de centros ya que esto conllevaría a menor número de alumnos. Esto haría que la respuesta educativa estuviera más completa y coordinada... (P1. E L. 425:425)

A su vez, reclaman más tiempo para coordinarse con otros profesionales así como para poder realizar un trabajo más profundo al que se le pueda dar un enfoque más globalizado. En concreto se refieren a la posibilidad de considerar el currículum para organizar la intervención, de poder centrarse, en mayor medida, en todas las dimensiones del lenguaje y superar la tendencia, dominante, de invertir tanto tiempo en los aspectos formales del lenguaje frente a otras dimensiones.

- (...) me encantaría tener más tiempo para dedicar más tiempo a aquellos niños que tienen una dificultad más seria en el lenguaje y trabajar con ellos de una forma más metódica, más secuenciada y con más profundidad. (P4. E L. 520:520)

- (...) modificaría la posibilidad de tener más sesiones con los alumnos para...hacer una intervención más globalizada porque es que el tiempo es tan escaso que, muchas veces tienes que, este niño tiene un retraso de lenguaje, tendrías que intervenir en cada una de las dimensiones del lenguaje, pero como no tienes tiempo pues, yo me voy a preocupar ahora de que, por lo menos, la inteligibilidad vaya siendo cada vez mejor, pues a lo mejor me centro demasiado en los aspectos articulatorios y de estimulación de la articulación, y estoy olvidando...yo que sé, los aspectos de vocabulario, los aspectos semánticos, no estoy orientando bien..., para que luego la tutora los aspectos de comunicación y tal les pueda desarrollar...Trabajar ella dentro del aula pero es que tenemos...muchas necesidades, muchas demandas pero que no podemos abarcarlas todas, entonces, ¿qué aspectos? Pues eso, la posibilidad de trabajar de una forma más global, las sesiones que yo tengo concretamente y después, para ese trabajo que yo realizo en la sesión de logopedia, después el niño lo pueda generalizar y hacerlo funcionar dentro del aula.(P7. E L. 392:400)

Este grupo de profesionales, también, remarca la importancia de poder compartir experiencias entre ellos y echan de menos encuentros periódicos para evaluar o programar de manera conjunta ante dificultades de lenguaje complejas.

- (...) la importancia...que para mí tiene...que nos pudiéramos coordinar las personas que trabajamos en la zona porque creo que ahí nos podríamos enriquecer mucho y ayudarnos unas a otras y eso siempre lo tenemos como una tarea pendiente, o sea, este año nos vamos a coordinar, a ver si yo puedo acompañarte a ver a este niño, alguna vez lo hemos hecho pero bueno.... (P7. E L. 412:412)

De la misma forma, reivindican una mayor implicación de las familias y de los tutores en el proceso de intervención e instan a la Administración Educativa a que tome cartas en el asunto de cara a regular esta situación. Para todos los informantes esto constituye un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

problema porque, en la mayoría de las situaciones, no existen encuentros programados para tomar decisiones conjuntas acerca de la intervención. Las relaciones con las familias o los tutores están relegadas a contactos informales puntuales y realizados con rapidez.

> *- Primero darnos tiempo, permitirnos el coordinarnos con los profesores, es fundamental coordinarnos con los profesores, poder estar en los centros en las visitas de padres para poder citar a un padre, hablar con él, explicarle lo qué estamos haciendo, de la manera qué lo estamos haciendo y lo que nos gustaría que ellos hicieran, pero para eso tenemos que estar en los centros los días de visita de padres, si tú tienes ocho centros y tienes que hacer la exclusiva en tu centro Sede, cómo vas a ir a la visita de padres de los otros siete centros, es pidiendo permiso en el centro Sede, algún día se te puede dar, otros no, porque el centro Sede quiere que estés en la CCP, tienes que estar en los claustros, es un trabajo de negros lo que estamos haciendo (P6. E L. 544:544)*

En sus planteamientos también se recoge la necesidad de que los tutores conozcan sus funciones y sugieren que éstos cuenten con unas pautas claras que les sirva de guía a la hora de discernir entre los posibles alumnos candidatos a la intervención logopédica. Es decir, los maestros de Audición y Lenguaje creen que los tutores deben tener identificados a los maestros de Audición y Lenguaje de los centros y saber priorizar entre problemas del lenguaje que, en realidad, sean complicados. Piensan que si los tutores tuvieran esta información no se empeñarían en que determinados alumnos sean atendidos cuando, en principio, no lo necesitan. Las citas siguientes recogen estas sugerencias con claridad.

> *- Creo que lo lógico, a parte de la logopeda presentarse al centro, pues asistir a un claustro de cada centro de los que va a atender y decir yo soy la logopeda, esta es mi función, voy a seguir estos criterios de elección de alumnos para que ustedes lo entiendan, a estos los voy a poder atender, a estos no, por esto, por esto y por esto y estoy aquí para, eso creo que sería lo más lógico, (P6. E L. 321:321)*

Por otra parte, insisten en la mejora de las condiciones físicas de los espacios en los que trabajan así como en la dotación de recursos materiales. Respecto a los materiales existen opiniones diversas porque algunos piensan que el material es suficiente y que el problema se sitúa en el traslado de éste de un lugar a otro. La solución pasaría por dotar de recursos a todas las aulas de logopedia de los centros.

> *- (...) los centros tendrían que contar con mayores recursos, tener un lugar adecuado donde tener el material. Debería ser un lugar adecuado y despejado donde poner y tener el material que nos van proporcionado, es decir, una ubicación física adecuada. (P1. E L. 254:254)*

Por último, coinciden en que la escuela debe hacer mayor hincapié en el lenguaje oral y en que la prevención, de las dificultades de lenguaje, adquiera un mayor protagonismo en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

todos los centros. Con respecto a esto algunos hacen propuestas explícitas como se muestra en las citas siguientes.

> *- Asambleas informativas, si pudiéramos hacer una ronda por cada uno de los centros en las que pues, por lo menos, una vez al trimestre nos pudiéramos reunir con los padres de infantil que quisieran para explicarles estrategias en casa de estimulación del lenguaje, o por ejemplo, de observación de posibles dificultades fisiológicas que puedan estar afectando pues, no solamente serviría para el niño concreto del centro, sino también para los hermanitos que van llegando detrás, que, muchas veces, son padres jóvenes que tienen un hijo y otro y otro ... (P7. E L. 356:356)*

Así mismo, desde la perspectiva de los inspectores, se pone el acento en que los proyectos curriculares de los centros incluyan estrategias para estimular la comunicación del alumnado. También llaman la atención sobre la precaución de no delegar, exclusivamente, toda la responsabilidad de la educación de las dificultades de lenguaje en el maestro especialista, algo, por otra parte, refrendado en las opiniones de los coordinadores de equipo. En este sentido proponen que los maestros de Audición y Lenguaje formen a los maestros tutores para que la respuesta a las dificultades de lenguaje sea una tarea compartida.

> *- (...) los profesores teóricamente tienen que...insistir ahí, quizás también los orientadores y los mismos logopedas tener... una actuación preventiva siempre en infantil, porque normalmente, como los recursos son escasos, ellos van a la intervención ya en problemas manifiestos, ¿no?, pero la intervención asesorando, orientando a los profesores de infantil, tres, cuatro, cinco años, sobre muchas de la actividades que vendría a ayudar a desarrollar los contenidos curriculares, pues no estaría de más...Sí, es un aspecto donde se puede insistir mucho, desde el logopeda, de manera indirecta (...) enseñando al profesor del aula determinadas pautas puede hacer una formación en cascada con esos profesores y hacer una labor del quince, en cuanto a prevenir un montón de problemas ... (P14. E I. 62:62)*

Los coordinadores de equipo, además, reparan sobre la urgencia de elaborar un modelo de intervención que ponga mayor énfasis en la prevención, que incluya unos criterios homogéneos para todos los maestros de Audición y Lenguaje y que se haga extensible a toda la comunidad educativa. Estiman que, desde los propios centros educativos, debe valorarse más el papel del maestro de Audición y Lenguaje.

> *- (...) la labor preventiva del trabajo en los momentos en los que pueda haber problemas simples en la comunicación es importante, porque puede haber una intervención que mejore la predicción escolar más interesante que en aquellos casos donde hay problemas comunicativos más graves. (P16. E C. 65:65)*

A diferencia de los maestros de Audición y Lenguaje, las soluciones no se centran tanto en el incremento de recursos humanos como en la necesidad de replantearse el modelo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

de atención logopédica vigente que implique modificaciones en las formas de actuar de los diferentes profesionales que configuran la comunidad educativa.

> *- Posiblemente, partiría por una reestructuración de la intervención del logopeda itinerante..., antes que incrementar logopedas habría que amarrar algunos temas importantes como es la necesidad de definir las conductas lingüísticas y a partir de una definición de las conductas lingüísticas, podríamos hablar de un incremento de logopedas y de un modelo ya concreto de intervención donde se incluyan estas definiciones de conductas lingüísticas y donde se distribuirían responsabilidades, donde, no sólo el logopeda sería el responsable del desarrollo del lenguaje, sino también el tutor.* (P17. E C. 71:75)

Además ven la necesidad de que las cosas, en torno a la respuesta educativa de las dificultades de lenguaje, estén más claras y reguladas legalmente para evitar ambigüedades a la hora de tomar decisiones.

> *- (...) Además, publicarlo incluso en una resolución, por supuesto, consensuado, y que participen todos, no sólo los logopedas, sino también los directores, los inspectores. La intervención en un alumno parte del logopeda pero ciñéndose a esos criterios. Un inspector, por ejemplo, puede decir no atiendas a este alumno pero podemos decir que atendiendo a unos criterios comunes, sí hay que atenderlo. Es decir, establecer criterios para toda la Comunidad Educativa. Esto ayudará a racionalizar la coherencia en el servicio de intervención logopédica itinerante.* (P17. E C. 216:216)

En resumen, las aportaciones indican, sin duda, que los profesionales necesitan más tiempo para realizar un trabajo que les permita profundizar y reflexionar en mayor medida, tanto en lo que compete a la actividad directa a realizar con el alumnado como a la organización de la propia intervención. Se hace muy evidente la urgencia de replantearse la organización actual de la respuesta educativa, cuanto menos, la revisión del modelo vigente. En este último aspecto, los coordinadores de los equipos se muestran muy críticos tal y como hemos podido constatar en las citas anteriores.

e) Planificación y diseño

Desde esta categoría pretendemos conocer si existen unas referencias que guíen y resulten útiles a los profesionales durante el proceso de planificación y diseño de la intervención en el lenguaje.

Con relación a este tema tanto los maestros de Audición y Lenguaje como los coordinadores de equipo coinciden en que, para acometer esta tarea, parten de un documento

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

oficial. Éste consiste en una normativa que sale por resolución "Resolución de los equipos" y que es, coloquialmente, conocida como la "circular número uno" en la que se establecen unos criterios generales de funcionamiento de los EOEP. En principio, para todos los profesionales implicados en la respuesta a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje, los criterios que prevalecen son los de atender, prioritariamente, los casos más graves y de menor edad bajo la modalidad de atención directa mientras que a los casos de menor gravedad se destinan programas de atención indirecta.

> *- Todos los logopedas, supuestamente, ven los casos que existen a partir de la información que obtienen ellos mismos o de la orientadora, y se discute en el seno del equipo los casos que se tienen, para después, priorizar los casos a atender en atención directa o en atención indirecta. Los criterios son los que están establecidos en la norma, me refiero a la Resolución de los Equipos (resolución de Julio de 2004), a partir de estos criterios los equipos, una vez vista su realidad y expuesta en sesión conjunta de todos los miembros, se discute sobre esto es lo que tenemos, esto es lo que hay, esto son los recursos, hasta aquí llegamos o hasta aquí no llegamos. (P16. E C. 103:103)*

No siempre estos criterios se pueden cumplir de manera estricta pues, a veces, existen condicionantes que lo impiden. Por esta razón, a partir de esta circular, los propios equipos cuentan con cierto margen para tomar decisiones en cuanto a la planificación de la atención logopédica de cada zona. Así, algunos maestros de Audición y Lenguaje, consideran la proximidad geográfica o la continuidad en el programa logopédico como referentes para organizar la respuesta educativa. Es decir, si hay alumnos con dificultades graves en centros que estén ubicados a mucha distancia de la zona habitual de acción, ante estas circunstancias, se ofrece al centro una atención indirecta y se garantiza la continuidad a aquellos alumnos que han venido recibiendo atención logopédica en cursos anteriores.

> *- Se organiza priorizando los casos más graves. Yo también me establezco unos criterios, casos más graves, factor cercanía para rentabilizar el trabajo, porque por graves que sean si yo pongo centros tan dispersos no me permite atender a todos los casos. Este criterio de cercanía, un poco, los establecemos dentro las priorizaciones que establecemos dentro del propio equipo, no viene estipulado. Es decir, los casos de mayor gravedad, el centro que tenga mayor número de alumnos con más problemas con mayor dificultad y luego por cercanía geográfica para rentabilizar el trabajo. (P1. E L. 205:209)*

> *-(...) en principio, el primero me parece que es niños con necesidades educativas asociadas a déficit que tienen necesidades también del lenguaje, o sea, que hay prácticamente los niños que están con algún tipo de déficit casi siempre nos tocan a no ser que ya sean niños que se han hecho muy mayores y tal, esos niños ya de entrada, casi siempre intervenimos prioritariamente con ellos, luego procuramos que haya una continuidad en el trabajo, o sea, que si hay niños con los que se ha estado interviniendo, pues poder darle continuidad a esos niños también y luego están los niños de primer ciclo de primaria o niños de primaria con necesidades y en último lugar los niños de infantil, sobre todo los niños a partir de los cinco años (P7. E L. 265:271)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Atender, solamente, infantil y primaria, (P8. E L. 100:100)

En cualquier caso, las opiniones de los informantes apuntan a que estos criterios no están exentos de problemas y que nos enfrentamos a un tema escabroso puesto que, este tipo de decisiones no está libre de confusiones y contradicciones entre los propios maestros de Audición y Lenguaje. Para muchos la normativa vigente les plantea más interrogantes que soluciones. Veamos algunas referencias que, a nuestro juicio, reflejan el estado de esta cuestión:

- Si hay un niño en un aula enclave en el instituto que tiene un informe psicopedagógico con dictamen, donde se especifica que necesita logopedia y es un niño que vemos que...necesita logopedia, tenemos que cogerlo... Tenemos que cogerlo por narices, cuando, a lo mejor, es un niño que... no va a evolucionar (...) pero por ley, si ese informe pone eso, tú tienes que cogerlo, porque lo pone el informe, el dictamen... (P2. E L. 580:580)

- El criterio que aprobó la Consejería es gravedad, lo que pasa es que para mí es un criterio entre comillas y muy mal entendido por todo el mundo, pero bueno (P12. E L. 124:124)

- Teniendo en cuenta los recursos que tenemos y el tiempo de que dispongo y tal, intento por ejemplo sí, a criterio del EOEP, los tenemos como criterios prioritarios, tenemos una serie de pasos y cuando son niños de infantil procuramos que tenga salida fuera de lo que es la escuela, entonces los remitimos al IMSERSO o bien al foníatra, si los temas son más clínicos, si vemos por ejemplo trastornos de voz o alguna cosas de esas o fisuras o tal... Al foníatra, por medio del foníatra de la Seguridad Social. También en los centros donde no podemos llegar a una atención directa con los niños porque es imposible por la zona, le solicitamos becas, las becas de Educación Especial que se convocan a final de curso y luego ya con los niños de primer ciclo infantil de cinco años, primer ciclo dependiendo del número de casos graves que haya en el centro, primero se le da prioridad a los casos graves y después los que no se consideran tan graves los vamos entrando siempre, por ejemplo, de primer ciclo porque ya las oportunidades van a ser mínimas y están aprendiendo a leer y escribir y después a los de cinco años, casi de cinco años (P4. E L. 95:95)

El análisis de esta categoría, sin duda, nos coloca en estado de alerta en cuanto a que, como mínimo, instiga a que pensemos sobre las aparentes distancias entre lo que está regulado, desde la óptica de la política educativa, y la realidad que encuentran los profesionales, en sus prácticas diarias, para poder aplicar lo estipulado.

f) Estrategias

Nos detendremos, en esta ocasión, en detallar las técnicas que suelen usar con más frecuencia los maestros de Audición y Lenguaje en su labor diaria con el alumnado.

Muchos de ellos insisten en la importancia de establecer una buena empatía como

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

estrategia para motivar al alumnado durante la intervención.

- (...) mi estrategia es ganármelo para que vengan a trabajar... (P2. E L. 247:247)

- Utilizo la empatía (P3. E L. 163:163)

Los refuerzos positivos también se utilizan en sus diferentes modalidades desde los que se presentan de forma verbal.

- El refuerzo positivo, ay, que bien lo estás haciendo, me encanta como lo has hecho, ves que bien (P10. E L. 286:286)

A los que se refieren a realizar tareas gratificantes para los niños.

- El refuerzo puede ser pues, pues un juego que a él le guste... O los últimos cinco minutos , a muchos les gusta pintar... pues vamos a pintar con el ordenador al final... (P2. E L. 251:255)

O a los de tipo material como regalarles unas golosinas o algún juguete simbólico siempre precedido de momentos de expectación para generar el efecto sorpresa.

- (...) hoy traje una cosa, porque además mi maletín es mágico, abres una bolsa, pero el maletín es mágico. Ayer por ejemplo, en todos los colegios nos comimos una nube, porque digo, hoy traje nubes para todos... (P3. E L. 274:274)

El juego forma parte de las estrategias más empleadas aunque, en las aportaciones, de los maestros de Audición y Lenguaje, no se concreta el tipo de juegos.

- Hombre, mucho apoyo visual, intento motivar a través del juego, ya te digo, a mí, cómo cualquier cosa, me vale para trabajar, (P10. E L. 274:274)

Las técnicas de conversación también se incluyen en casi todas las aportaciones en unos casos planteadas de una forma más abierta y en otros de manera más dirigida a través, fundamentalmente, de preguntas.

- Habilidades de la conversación, el respetar turnos, (P4. E L. 165:165)

- Me gusta mucho dialogar con ellos, (P6. E L. 165:165)

Tanto la inducción como la imitación se presentan entre las técnicas más recurrentes aunque, algunos, también emplean la denominación y la repetición.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- La imitación... y después..., la inducción y luego que interactúen. (P1. E L. 145:145)

- El hacer preguntas abiertas, el dar la primera palabra para que el niño pueda continuar (P7. E L. 153:153)

- (...) ellos tienen, conocen más la función de los objetos que el nombre de los objetos, entonces, tú presentas cosas, presentas objetos y les das el nombre y eso se llama así o por ejemplo, que sale cualquier palabra que no saben o alguna palabra nueva... se le dice esta palabra significa eso porque sirve para tal cosa y no vale decirme sirve para jugar, sino se llama balón. (P8. E L. 271:271)

El modelado se nombra aunque no es una práctica muy generalizada ni se detalla exactamente cómo se lleva a cabo. La siguiente cita muestra cómo se confunde con la imitación.

- El modelado lo utilizo, sí, sí lo utilizo bastante, sobre todo para los niños que tienen poco lenguaje y sobre todo utilizo mucho que sepan cómo se llaman las cosas, todas las cosas tienen un nombre, ¿no?, (P8. E L. 267:267)

Alguna persona repara acerca de la importancia que tiene el estilo comunicativo del maestro de Audición y Lenguaje cuando se dirige a los niños, pero se trata de un solo informante.

- Pues le doy el apoyo visual, le hablo lo más lento posible, que no llegue tampoco a la monotonía, le intento hablar siempre con frases cortas,... que me mire, requiero mucho la atención, (P10. E L. 282:282)

Así pues, vemos que nos encontramos ante unos profesionales que, por lo que argumentan, hacen uso de diversas estrategias entre las que, quizás, podamos destacar, por ser una de las más nombradas, el refuerzo positivo. Tal vez, a raíz del análisis de este apartado, nos haya quedado la impresión de que los informantes utilizan, indistintamente, algunos conceptos tales como modelado, repetición, denominación o imitación. Esto puede que configure un tema sobre el que haya que profundizar.

Aspectos organizativos

Las categorías que se refieren a esta dimensión y sobre las que hemos realizado el análisis son: a) Cultura organizativa; b) Acciones en el Proyecto Educativo de Centro; c) Acciones en el Proyecto Curricular de Centro; d) Acciones en la Programación de Aula; e) Relaciones profesionales; f) Momentos para la intervención; g) Conocimiento de las funciones del maestro de Audición y Lenguaje y h) Apoyo de las dificultades de lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a) Cultura organizativa

Trataremos de abstraer las ideas más relevantes en torno a cómo consideran los profesionales que se asume, desde la propia organización de los centros, la puesta en práctica de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

Desde la perspectiva de los maestros de Audición y Lenguaje, una de las ideas que sobresalen es la que se refiere a la duda de si los centros educativos conocen, en profundidad, cómo es el funcionamiento del servicio de apoyo logopédico.

> *- Sí, sí, porque la demanda siempre es bastante importante, luego, yo no sé hasta que punto en los centros se tiene verdadera conciencia de cómo es el servicio, o sea, yo creo que, en general, la gente, me refiero a los compañeros, ..., no saben cómo se hace este trabajo y porque me encuentro muy habitualmente con que, primero, se asombran de repente, cuando yo les digo que tengo que irme a otro centro, ..., o sea, entender cuál es la situación nuestra y cuál es el trabajo, yo creo que no se entiende, no sé si los equipos directivos son un poco más concientes, pero, por lo pronto, me da la sensación de que, me siento incomprendida, pero es verdad, en general.* (P7. E L. 203:203)

Son conscientes de que todos los centros demandan y recogen como una necesidad el trabajo de los maestros de Audición y Lenguaje pero, paradójicamente, al mismo tiempo, perciben que no son unos profesionales prioritarios para el centro como organización. Consideran que los centros que trabajan bien sí tienen una mayor sensibilidad hacia la labor que desempeñan.

> *- Nosotros somos un elemento del centro pero no somos prioritarios en el centro,* (P2. E L. 400:400)

Reconocen y sienten que son necesarios para el maestro tutor, es decir, para aquellos maestros que tienen alumnos en sus aulas con dificultades relacionadas con la comunicación y el lenguaje, pero no para el resto del profesorado. El sentir general es que la comunidad educativa se implica poco a pesar de que el profesorado valore el lenguaje.

> *- (...) el logopeda es el último mono de cada centro, nosotros, fíjate, nosotros no somos importantes ni para la Consejería, ni para los inspectores, nosotros somos importantes para el tutor que le resolvemos la papeleta del día a día, es la única persona que nos tiene en cuenta* (P5. E L. 189:189)

> *- Poca implicación de la comunidad educativa* (P8. E L. 415:415)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En este sentido estiman que hay factores que inciden, de forma negativa, en el reconocimiento de la figura y de las funciones de los maestros de Audición y Lenguaje y que limitan que se integre el servicio de apoyo logopédico en la propia dinámica organizativa del centro. Entre las dificultades que exponen sobresale la inestabilidad de los maestros en los centros, como se recoge en la cita siguiente:

> *- (...) vamos a ver, una cosa es cuando el logopeda está por comisión de servicio, cuando no está consolidada su plaza, el trabajo no se ve, mi trabajo se ve ahora después de seis años, o sea, tú tienes que demostrar que tu trabajo es válido, que lo estás haciendo bien y que los niños salgan adelante, que los problemas se recuperan... pero, para eso, tienen que pasar muchos años... (P5. E L. 341:341)*

Pero también dejan claro el hecho de que no se favorezca, desde la organización de los centros, las coordinaciones con otros profesionales como pueden ser los maestros de Educación Especial o los tutores.

> *- (...) a veces he intentado hasta coordinarme con la profesora de P.T.,... y no hemos podido en cuestión de lo que es la parte organizativa de lo que es el centro, ¿por qué es?, porque siempre han contemplado a todo el claustro, o sea, el personal fijo que está siempre en el centro, entonces yo siempre, al final de curso, aunque no esté luego en la zona..., siempre, digo, por favor, contemplen esta historia, a mí me gustaría, pero nunca he podido. Al final, pues, acabas en voluntades, pues en la hora del recreo, yo vengo y, pero no se suele contemplar, o sea, cara a nosotros, no hay momentos de coordinación ni con los tutores, ni con el profesor de P.T. (P11. E L. 407:407)*

O que se realicen los horarios de los centros sin contar con ellos aunque comprenden que se trata de una gestión complicada.

> *- A la hora de hacer los horarios, ..., los horarios del centro normalmente ya están, hechos, ..., entonces..., por cada centro, se suele hacer un horario que puede ser imaginario, como, yo puedo poner de nueve a diez, pues de nueve a nueve y media, logopedia, pero luego me voy al centro, y puede que a esa hora tiene uno gimnasia, (P11. E L. 484:484)*

De manera excepcional contamos con una opinión en la que se recoge el caso de un centro que sí tiene en cuenta la coordinación de los maestros de Audición y Lenguaje con los tutores, desde el inicio del curso, y que, además, solicita a estos especialistas las programaciones que realizan para el alumnado de atención logopédica. Como nos parece que puede constituir una referencia valiosa la adjuntamos:

> *- (...) es un centro que, desde inicio del curso, te pide que le des los días de coordinación para el trimestre, entonces, ellos me ponen tal día y tal día en este centro. Me parece genial, porque en ese tiempo los otros profesionales están esperando por mí y nos vamos turnando, con lo cual es obligada la coordinación, y eso no lo he encontrado yo en ningún centro, ¿sabes?, ellos ya estipulan en el trimestre*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

cuáles son las coordinaciones que yo voy a tener y esos profesores también tienen ese hueco reservado para mí. (P10. E L. 88:100)

Aunque, lógicamente, la mayoría expresa que las relaciones y coordinaciones son más factibles en los centros sedes, es decir, en los centros a cuyos claustros pertenece el maestro de Audición y Lenguaje. El fragmento siguiente lo deja ver con claridad:

- (...) bueno, yo tengo mucha relación con este centro porque es mi centro sede, porque tengo que asistir a los claustros, a las CCP... (P5. E L. 496:500)

La necesidad de ser reconocidos por la comunidad educativa es algo que está presente en este colectivo en aras de una mayor aceptación del trabajo que realizan. Nos encontramos, incluso, con propuestas que parecen factibles para que esto se logre. Una de las maestras de Audición y Lenguaje nos dice:

- (...) yo creo que lo lógico que a parte de la logopeda presentarse al centro, pues asistir a un claustro de cada centro de los que va a atender y decir yo soy la logopeda, esta es mi función, voy a seguir estos criterios de elección de alumnos para que ustedes lo entiendan, a estos los voy a poder atender, a estos no, por esto, por esto y por esto y estoy aquí para, eso creo que sería lo más lógico, no quiero ir de enterada por la vida, entonces no lo hago, pero yo creo que sería lo ideal. (P6. E L. 321:321)

En cuanto a las relaciones con los padres, piensan que desde los centros ni se facilita ni se ponen obstáculos para que éstas se produzcan sino que, simplemente, esto es un tema que les compete a ellos. Es decir que es algo que depende del profesorado de Audición y Lenguaje sin que, desde la directiva de los centros, se pongan trabas para que se produzcan los contactos o las visitas.

- (...) el centro no te pone ningún impedimento, en absoluto ... o sea, tú eres la que mandas las circular, yo tengo mi circular, cito a los padres, se las mando, voy abajo, pongo el sello, la relleno, se la llevo a la tutora, le digo que se lo ponga a la niña a última hora dentro de la mochila y entonces los padres, el día y la fecha vienen, de repente los padres no vienen y te dejan colgada... (P5. E L. 395:399)

Las opiniones de los inspectores y de los coordinadores giran en torno a las ideas expresadas aunque los primeros insisten en que hay que priorizar bien las necesidades y no recurrir siempre a la sentencia de que hacen falta más profesionales:

- (...) la historia es establecer bien las prioridades porque hay una tendencia natural también de que cualquier cosa mínima para el de Educación Especial, cualquier cosa mínima para el logopeda, cualquier cosa mínima para el otro, oiga no, perdón, es decir, yo sé que hay tareas que están al borde o al limite del tutor o del especialista pues hay que negociar ahí, hay que negociar (P14. E I. 74:74)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

El factor tiempo se nos vuelve a presentar como el caballo de batalla que frena la organización y ubicación de las coordinaciones entre profesionales o entre éstos y las familias. Es más, incluso, entre las distintas instituciones que prestan servicios, de manera complementaria, a la escuela, al alumnado.

- En la práctica de las reuniones de coordinación con las familias, en la práctica de los tiempos de coordinación del especialista con los profesores y con la familia y otros servicios, ahí es donde, de alguna manera, tenemos dificultades,...que, a veces, son reales, por falta de tiempo, porque las personas tienen que hacer veinte mil cosas en los centros y no hay veinte mil horas para hacer las cosas, y bueno a veces lógicamente, vas recortando cosas... (P15. E I. 104:104)

Pensamos que, a la luz de los análisis, este es un asunto sobre el que merece la pena reflexionar porque nos parece que, en este ámbito, queda mucho por hacer. Algo que se convierte en prioritario es el hecho de concienciar a la comunidad educativa de la importancia que tiene la intervención del maestro de Audición y Lenguaje en los centros.

b) Acciones en el Proyecto Educativo de Centro

En relación a esta categoría, todos los profesionales parecen manifestarse de manera dudosa, en la línea de la siguiente cita:

- Exactamente, ahora no te podría decir porque no los he mirado todos, no sé si se contempla o... (P4. E L. 232:232)

En realidad, la mayoría cree que no quedan recogidos objetivos relacionados con la mejora de las dificultades de la comunicación y el lenguaje en los proyectos educativos. Según informan, este tipo de intenciones se concreta en otros documentos como en los planes de trabajo o las memorias de los centros. Sí entienden que se recogen proyectos generales dirigidos a fomentar el lenguaje, como proyectos de animación a la lectura, pero no encaminados a mejorar las dificultades.

- (...) yo no lo sé decir porque yo no estoy en los proyectos educativos de centro, los logopedas itinerantes estamos de un centro a otro y no entré en ningún proyecto, probablemente, porque no quiera o... porque no tienen tiempo, pero si a la gente le preocupa mucho el lenguaje, o sea, ahí es una pregunta que no va dirigida a mí, porque, dentro de ese proyecto educativo o de esos proyectos que se hacen en el centro, hay proyectos de lengua, proyectos de animación a la lectura, o sea, y ahí se está fomentando el lenguaje, nosotros, pienso que estamos para la dificultad del lenguaje, no para la ampliación, ...el puesto del maestro de Audición y Lenguaje no está para ampliar el lenguaje, sino para mejorar lo que está mal. (P8. E L. 336:336)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

c) Acciones en el Proyecto Curricular de Centro

En cuanto a las metodologías o actividades encaminadas a la mejora de la comunicación y el lenguaje del alumnado recogidas en los proyectos curriculares de centro, las opiniones coinciden en los tres grupos de profesionales. Todos piensan que se incluyen las propias del currículum o manifiestan tener escaso conocimiento acerca de esta cuestión pero que, en cualquier caso, afirman que estos documentos carecen de propósitos dirigidos, de forma específica, a lo que constituyen dificultades en esta área.

- Pero bueno como desarrollo del lenguaje normal pero no con dificultades, es decir, el desarrollo del lenguaje como desarrollo y como currículo que esta establecido si se contemplará, ahora si hay una dificultad cómo se trabaja eso, ya ahí no creo que entre. (P4. E L. 248:248)

- No, no ¡qué va! Ese es otro paso que hay que dar. Existe falta de mentalización por parte de los tutores de la importancia que tiene el tutor en la intervención de los problemas del lenguaje, ellos asumen que esto es función del logopeda y punto. Es decir, hay un especialista que se dedica a esto y yo, como tutor, no tengo que entrar ahí (P17. E C. AL. 139:139)

d) Acciones en la Programación de Aula

En la misma línea se manifiestan con respecto a las programaciones de aula. A decir de todos los entrevistados, muy pocas veces el profesorado organiza los contenidos en función de las posibles dificultades del alumnado que tiene en el aula o incluye objetivos específicos dirigidos al aprendizaje de estos alumnos. Las razones que aportan son diversas, entre ellas el desconocimiento del currículo de primaria, el número elevado de alumnos en el aula o la importancia que otorga la escuela al lenguaje escrito frente al oral.

- No, porque se supone que está la logopeda y es la logopeda la que lo trabaja. (P4. E L. 250:252)

- En la programación de aula, ¿qué vas a recoger en la programación de aula respecto a un proceso grave o una dislalia compleja o muchas dislalias?, ahí tienes simplemente el darle protagonismo, en tener muy en cuenta la personalidad del crío para no hundirlo en la miseria, para no dejarlo en evidencia delante de los demás, por sus dificultades en el lenguaje... (P14. E I. 131:131)

En otros casos los profesionales desconocen si esto se hace o no porque argumentan que no tienen tiempo de comprobarlo.

- En algunas circunstancias sí, en otras circunstancias no, tenemos un problema en nuestras escuelas con las programaciones de aula y es que muchas veces la programación de aula es el libro de texto, entonces

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

claro, en la medida que, en la práctica, el libro de texto se transforma en la programación de aula, más dificilmente cuesta recoger estas cosas porque claro, el libro de texto es un libro hecho para un grupo medio, un alumno "medio" que no existe y entonces claro, la adaptación de esos materiales y esos recursos a la realidad del grupo y dentro del grupo, de cada alumno, pues hay una gran distancia (P15. EI. 108:108)

- No lo sé, honradamente, no lo sé. (P13. EL. 161:163)

En la etapa de Educación Infantil es más probable que se tengan este tipo de consideraciones pero no existe una práctica generalizada, ni mucho menos, que se extienda a otras etapas educativas.

- Muy pocas veces, muy pocas veces se recoge. Solamente donde sí suele recogerse con frecuencia es en Infantil que suele reclamar este profesorado material, actividades, del logopeda pero en primaria muy, muy pocas veces se recoge. (P17. EC. AL. 143:143)

e) Relaciones profesionales

En realidad, las situaciones y los espacios para desempeñar un trabajo en equipo se limitan a las que vienen reguladas en la normativa de funcionamiento de los EOEP. Esto hace que se tengan previstas reuniones de los maestros de Audición y Lenguaje con los orientadores una o dos veces al mes, y es en éstas donde aprovechan para compartir o intercambiar impresiones.

- Pero, al menos una vez al mes, sí me coordino siempre con los orientadores y a veces con más frecuencia cuando coincidimos en los centros y con los tutores que tienen alumnos con dificultades porque hay que ir dándoles pautas de intervención. (P1. EL. 77:77)

Pero cuando verdaderamente suele requerirse la coordinación, y no solo contar con un espacio común de encuentro, es cuando los maestros de Audición y Lenguaje se encuentran ante alumnos que, además de las dificultades de lenguaje, tienen otras áreas afectadas.

- Pues, con ellos básicamente, me remiten a los alumnos... y luego participo en los informes cuando van a hacer el informe psicopedagógico, pues yo hago mi informe y contrasto, y hablo con ellas y ellas refunden mi informe con el informe psicopedagógico. (P9. E L. 83:83)

En los centros algunos maestros encuentran otra oportunidad, cuando coinciden, para hablar con los orientadores, en cambio, otros prefieren y hacen lo posible evitar la coincidencia por los problemas de espacio:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) da la casualidad que no solemos coincidir los orientadores con los logopedas e incluso buscamos el día de no coincidir porque sólo tenemos un aula y a lo mejor la misma, entonces nos vemos ahí en el equipo nada más... (P6. E L. 95:105)

Los maestros de Audición y Lenguaje valoran de forma positiva este tiempo, aunque sienten la necesidad de contar con más oportunidades para poder realizar un trabajo más reflexivo. Encuentran que la administración no les está favoreciendo porque, con respecto a otros años, se están reduciendo las reuniones. El episodio siguiente lo recoge con exactitud:

- Yo pienso que el hecho de que existan los equipos ha hecho que se haga un trabajo más colaborador y que nos permite tener un intercambio, tener esos momentos como equipo. Nos permite tener, por ejemplo,... una visión más amplia. Yo pienso que sí está favoreciendo, lo que pasa es que cada vez nos están limitando más el tiempo de reuniones. (P1. E L. 77:77)

- Bueno, porque realmente este año, viene como de tipo general, una sola reunión de equipo al mes, todos los miembros del equipo...y es necesario disponer de un tiempo sereno para el análisis del trabajo que tenemos que hacer. Es decir, como equipo nos reunimos una vez al mes. Aunque luego también hacemos esa función en los centros, yo me coordino con el otro orientador y la trabajadora social también puede ser en centro, pero como equipo, que ya no estamos en los centros, sino en el propio equipo, nos vemos una vez. Lo que pasa es que luego hay tareas asignadas desde la Dirección General de funcionamiento, de organización, de plan de trabajo, que eso se hace en el propio equipo. (P1. E L. 213:230)

Sin embargo, los intercambios o relaciones con los tutores se reducen, con frecuencia, a encuentros fortuitos en espacios informales. Otras veces tienen lugar en espacios y tiempos estipulados, como el horario de exclusivas, pero no siempre es posible. Si se tiene en cuenta el carácter de la itinerancia, las exclusivas entrañan serias dificultades para los maestros de Audición y Lenguaje al tener que asistir a varios centros. Una de las razones que, con mayor peso, esgrimen estos profesionales es la de la coincidencia de los horarios de trabajo de los tutores y maestros de Audición y Lenguaje. Es decir, compartir el mismo horario lectivo obstaculiza que se establezcan dinámicas de coordinación o de trabajo compartido.

- No, no, nosotros no tenemos recogido permiso de coordinación de nada, nosotros coordinamos en el equipo, tenemos el permiso ese, primeros y terceros jueves de mes pero de resto, exclusivas, todo es en el centro Sede, yo sólo cuento con mis tres horas de exclusiva en mi centro Sede pero una hora de coordinación en cada centro,... sería imposible por el hecho de que vas al centro y tienes el tiempo escaso de atender a los niños, o sea, pedir una hora en un centro o media hora para coordinarte con un tutor,... sería un lujo, por eso, sería lo ideal estar más tiempo en los centros, una logopeda, a lo mejor, para dos centros, pues para que tenga una hora de coordinación y digo pues esa hora me quiero coordinar con la tutora de primero que tiene el niño tal, ¿entiendes?, Yo lo que hablo con ella es cuando toco en la puerta y en lo que voy a buscar al niño, ¿cómo lo ves? Tal, o sea, nada, ¿entiendes? no contamos con esas horas de coordinación. (P6. EL. 333:333)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Por otra parte, los maestros de Audición y Lenguaje expresan y dejan claro, de forma constante, su deseo y necesidad de disponer de un tiempo específico para coordinarse entre ellos como bien se indica a continuación. Como podemos comprobar, hacen referencia a que se trata de una práctica que en otras ocasiones han llevado a cabo con buenos resultados y que el hecho de prescindir de ella les ha generado cierto desconcierto:

- Nos reuníamos, en los grupos estos de logopedia, ¿sabes?, las reuniones que teníamos los jueves que ahora ya nos las han quitado... este curso nos han quitado esa reunión y nosotros, por el interés que tenemos, nos estamos reuniendo en nuestro tiempo libre (...) Pues nos ha supuesto, la falta de contacto, el relacionarnos entre nosotras, el contarnos nuestras dudas, el decir oye tengo este caso ¿qué puedo hacer? Y el paso del material (...) entonces ahora sí nos sentimos como aisladas, es como si nos hubieran querido aislar, una cosa más rara, una sensación de, a lo mejor, cuando estábamos más unidas íbamos a luchar por cosas, pues de repente, plas, nos separan, ¿no?, como que cada una a su sitio y sin contacto (P10. E L. 124:132)

Por último, en lo que se refiere a las familias, son contundentes en cuanto a que aseguran que no cuentan con tiempo para reunirse con ellas y reconocen que esto repercute en la dinámica de la intervención, sobre todo, en la fase de generalización de los aprendizajes:

- Muchas veces, no puedes controlar la generalización pues porque no tienes contacto suficiente con la tutora o con la familia para que ayuden a la generalización de los aprendizajes. (P2. E L. 400:400)

Tanto los inspectores como los coordinadores de equipo se manifiestan en el mismo sentido y no pueden garantizar que en la práctica se haga un trabajo en equipo.

- El equipo tal y como está, en estos momentos, es un equipo parcial porque se ven en determinados días, en determinados momentos, pero no hay un trabajo de equipo continuado, formal y esto es una deficiencia que tenemos ahora mismo, estamos apostando por un modelo de equipo de orientación donde estén implicados logopedas y orientadores. (P16. E C. EOEP. 135:135)

Ambos profesionales reconocen que no se promueven trabajos de investigación entre el profesorado porque no hay tiempo, aunque reconocen que en la reuniones que existían, hasta el curso pasado, para los maestros de Audición y Lenguaje, sí se realizaban proyectos. Tampoco aportan orientaciones sobre posibles líneas de intervención a los maestros de Audición y Lenguaje porque no se contempla dentro de sus funciones.

- (...) orientamos en situaciones muy, muy concretas, a petición de un equipo concreto ante una situación concreta. Pero no, en general, no intentamos dar líneas de intervención, (P16. E C. 121:121)

- Hasta el curso pasado (2003/2004), se hacían unas reuniones a principio de curso para dar instrucciones del funcionamiento y a final de curso convocadas por la Dirección General. Después había

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

unos proyectos planteados por los maestros de A y L y la Dirección General los aprobaba o no. Este curso se ha decidido que no existan esas convocatorias de reunión a principio de curso ni de esos proyectos porque se ha propuesto que, esos proyectos para la formación, surjan a partir de los Centros de profesores (CEP). Cualquier instrucción que quiera dar la Dirección General se dará a través de la reunión que tendremos con los coordinadores de los equipos mensual o trimestral. Las reuniones con todos los maestros de A y L ya no se hacen a partir de este curso. Podría convocarse, según la Resolución, de forma muy extraordinaria a todos los logopedas o por zonas pero tendría que ser por algo muy extraordinario, muy concreto (...) El nuevo sistema de reuniones aparece publicado en la Resolución de Funcionamiento de principio de curso, es decir, no aparece que puedan reunirse. (P17. E C. AL. 145:159)

En resumen, el sentir general es que no se puede hablar acerca de que exista una práctica colaborativa entre todos los miembros de los equipos ni entre equipos. Lo común, cuando es necesario realizar una labor conjunta, es fraccionar el trabajo en partes y cada profesional se ocupa de la suya.

- (...) la coordinación y el trabajo cooperativo que pueda existir entre todos los que formamos parte de la comunidad educativa, depende del grado de implicación o del carácter que tenga cada uno (...) porque no tenemos tiempo para reunirnos y para colaborar, no hay tiempo. (P2. E L. 380:386)

f) Momentos para la intervención

Las opiniones de los entrevistados concuerdan en cuanto a los momentos en que los alumnos reciben el apoyo logopédico y las posibles repercusiones que esto puede acarrear sobre el desarrollo curricular. Esto no constituye un problema relevante puesto que, en realidad, es poco el tiempo en el que el alumnado está fuera del aula y se procura que no coincida con áreas que les resulten motivadoras o incluso se evita que sea en las horas destinadas a las técnicas instrumentales básicas. Entre las soluciones que aportan se contempla que el alumnado pueda recuperar en casa la actividad o hacerla en otro momento dentro del aula.

- Se respeta muchísimo psicomotricidad, educación física, música y el resto me deja para sacar el alumno, cuando me cuadren los horarios, se intenta no quitar esas áreas a los alumnos (...) a ver, es una sola sesión, si fuesen más sesiones, sí, pero es una sola sesión a la semana y media hora, no es significativo que yo los saque en cualquier área. (P5. E L. 438:446)

En cualquier caso, siempre es una gestión que hay que realizar para llegar a acuerdos y que, a veces, es costosa. Procuran, en la medida de lo posible, que el alumnado no pierda áreas que imparten los especialistas tales como educación física, educación musical o psicomotricidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Procuramos hacer lo posible para que cuando le saquemos del aula no coincida con horas de educación física o de música, procuramos que sea siempre,... a la hora en la que está el tutor, no el especialista para que el chico no pierda esas otras actividades que normalmente le vienen muy bien, o sea, sacarlo en la hora de lenguaje o de matemáticas.... (P7. E L. 293:297)

- Se procura que el momento de sacar a los alumnos no coincida con alguna actividad que sea muy atractiva para ellos, como los recreos, en la medida en que se pueda. Cómo itineras ¡yo qué sé! Eso es un encaje de bolillos. (P17. E C. AL.177:177)

g) Conocimiento de las funciones del maestro de Audición y Lenguaje

Con respecto a este tema surgen juicios discordantes entre los propios maestros de Audición y Lenguaje. Así, mientras que muchos de ellos consideran que la mayoría del profesorado desconoce las funciones y acciones que les corresponden desarrollar en los centros como especialistas de Audición y Lenguaje, como se refleja en las citas que se adjuntan.

- Porque no conocen nuestra labor, porque no son conscientes de todo. Muchos profesores no son conscientes de todos los aspectos que podemos llegar a trabajar, en conjunto con ellos. Porque si hablamos de lenguaje y comunicación, estamos hablando de un campo muy amplio. Estamos hablando de grafía, estamos hablando de montón de cosas que podemos intervenir y estamos preparados para intervenir, pero que no nos demandan nada ¿por qué? Porque no saben realmente como intervenimos. (P2. E L.411:411)

Otros, en cambio, entienden que los profesionales, en general, sí conocen cuáles son sus competencias porque se especifican en los planes de trabajo que figuran en cada centro. En cualquier caso, piensan que depende, en gran medida, del interés e implicación del profesorado y que esto varía de un centro a otro. Entre los factores que nos presentan como determinantes para que las funciones del maestro de Audición y Lenguaje se conozcan en la comunidad educativa, se incluye la estabilidad del profesorado en los centros y, en consecuencia, la del maestro de audición y lenguaje.

- Sí, porque este plan de trabajo consta en cada centro. Una vez que lo elaboramos, aparte de que se entrega a la Dirección General y a la Inspección Educativa, los centros disponen de ese plan. Yo pienso que en general los profesionales de los centros sí saben lo que hace el logopeda aunque siempre puede darse el caso de que alguno no se entere. Lo que en mi caso, yo me muevo en una zona en la que el profesorado es bastante estable y esta estabilidad hace que el profesorado tenga un mayor conocimiento acerca de las funciones que realizamos, no sólo de la evaluación sino del asesoramiento que se le da a la familia desde que el niño inicia la matrícula en el centro. (P1. E L. 183:183)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

h) Apoyo a las dificultades de lenguaje

En lo que se refiere a las formas de organizar el apoyo a las dificultades de la comunicación y el lenguaje nos encontramos con opiniones bastante homogéneas en todos los entrevistados.

Así, hay acuerdos en cuanto a que la cantidad de centros en los que los maestros de Audición y Lenguaje realizan su apoyo oscila entre cuatro y diez. A veces esta cantidad es superior porque la normativa incluye la atención a centros de secundaria, aunque, normalmente, los maestros de Audición y Lenguaje priorizan la respuesta en los centros de educación infantil y de primaria.

- Yo tengo seis centros, pero hay compañeros míos que tienen muchísimos más... (P3. E L. 100:100)

En relación a los lugares en los que se realiza el apoyo, la práctica más habitual es la de desarrollar el programa de intervención en un lugar específico, fuera del aula ordinaria. Son pocos centros los que cuentan con un aula acondicionada y estable para este fin. Lo más usual, es que el maestro de Audición y Lenguaje esté a expensas del aula o espacio que quede desocupado en el momento que va a realizar su trabajo. Esta situación genera en el colectivo sensaciones de incomodidad que podemos apreciar, sin ambages, a continuación.

- (...) son aulas específicas que suelen ser habitáculos pequeños como tutorías o espacios que estaban destinados a otras cosas pero los he ido acondicionando para que el aula presente unas mínimas condiciones de trabajo. (P4. E L. 345:345)

- (...) muchas veces los logopedas no tienen espacios fijos para poder trabajar en los centros. (P17. EC. AL.121:121)

Según informan, es muy poco probable que el maestro de Audición y Lenguaje intervenga en el aula ordinaria. Esto se constata en todas las manifestaciones en las que detectamos la tendencia a trabajar, incluso la preferencia, en aulas específicas. Entre las razones que exponen, para justificar este hecho, es que no se dispone de tiempo para ir al aula ordinaria.

- Sí, siempre en logopedia, no, yo no tengo tiempo de ir al aula ¡qué va!, imposible... (P4. EL. 177:177)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Y, en caso de intervenir en el aula ordinaria, se hace de manera puntual, como práctica aislada, en la etapa educativa de Educación Infantil y como una iniciativa casi siempre vinculada a la modalidad de intervención indirecta

- No, este curso no, en otros cursos sí, he hecho intervención dentro del aula con alumnos pequeñitos de tres años que se estaban adaptando al colegio y no convenía sacarlos del aula y... entonces, hacía una intervención más global, me estoy acordando el caso concreto del curso pasado fue durante el primer trimestre y ya el segundo, empecé a salir fuera del aula con ellos, ...Entonces, dentro del aula es muy interesante el trabajo, pero... se podría combinar si tuviéramos más tiempo. (P7. E L. 237:237)

- (...) normalmente la atención se hace individual. La atención indirecta es donde se hace ya más colectivo con todo el grupo clase... (P14. E I. 92:92)

En cuanto a las formas de organizar los agrupamientos para la intervención, toman como referencia principal la gravedad de la dificultad. En función de la gravedad de los problemas trabajan con el alumnado de manera individual o en pequeños grupos. El criterio más generalizado es atender individualmente los casos de mayor gravedad y en grupos, de dos a cuatro alumnos, al resto. Luego, para la configuración de los grupos, tienen en cuenta otros aspectos tales como que los alumnos pertenezcan al mismo nivel, tengan la misma edad o presenten dificultades semejantes.

- (...) para los agrupamientos lo que hago es agruparlos por edad más o menos similar, y dificultades más o menos similares... (P1. E I. 209:209)

- (...) yo los suelo poner, vamos a ver, por niveles de recuperación y por patologías.(P5. E L. 362:371)

En lo que respecta a las disposiciones del alumnado en las aulas específicas, lo más normal es que, cuando se trata de intervenciones individuales, maestro y alumno se coloquen de manera frontal y en el caso de que se trabaje en pequeños grupos, el maestro de Audición y Lenguaje suele sentar a los niños en forma circular.

- (...) normalmente de forma frontal, a no ser que después hagamos ejercicios por ejemplo de ritmo,... entonces ya utilizas mucho más el espacio,... pero normalmente se trabaja a nivel frontal. (P11. E L. 428:428)

Las sesiones se suelen distribuir semanalmente, en uno o dos días, y tienen una duración aproximada de media hora.

- Dos medias horas a la semana o dos sesiones de cuarenta minutos como mucho (P7. E L. 78:78)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Por lo analizado hasta aquí hemos de reconocer que la cantidad de centros a los que tienen que acudir los maestros de Audición y Lenguaje influye en la calidad de la respuesta que ofrecen. Esto unido a las condiciones físicas, que sólo en contados casos son las adecuadas, hace que nos planteemos de qué manera la motivación, de este grupo de profesionales, puede incidir en el desarrollo de sus tareas. En resumen, si atendemos a las voces escuchadas, es obvio que desde la actual organización de la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje, difícilmente estos profesionales pueden realizar un trabajo más contextualizado en el aula ordinaria, aunque reconozcan su efectos positivos sobre el alumnado. No necesitamos recurrir, precisamente, a una lectura entre líneas para identificar que la perspectiva educativa actual se corresponde con una visión del apoyo anclada en la dificultad y, por tanto, en los individuos. Parece que no acaba de arraigar en la escuela, aunque algunos maestros reconozcan su importancia, que hay aspectos a los que puede contribuir o incluso asumir el propio tutor. Este asunto tiene especial relevancia porque deja pistas evidentes de hacia dónde deben apuntar los esfuerzos futuros de cara a la comprensión y organización de los apoyos.

Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

Esta dimensión la componen las siguientes categorías: a) Dificultades de lenguaje y aprendizajes; b) Dificultades de lenguaje y desarrollo y c) Acciones de la escuela y propuestas.

A través de los resultados obtenidos en estas categorías pretendemos conocer si las dificultades de lenguaje influyen, y de qué manera, en el desarrollo curricular del alumnado así como en su desarrollo personal. También queremos obtener información sobre las estrategias que el sistema educativo pone al servicio del alumnado para solventar los posibles problemas derivados de esta dimensión. Por último, plasmar las sugerencias, que los profesionales entrevistados estiman que pueden ser efectivas, para paliar las posibles consecuencias negativas sobre los ámbitos señalados.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a) Dificultades de lenguaje y aprendizajes

De esta categoría surgen posiciones totalmente concordantes. Todos los informantes afirman que las dificultades de lenguaje afectan a los aprendizajes de todas las áreas del currículo y que esto da lugar a un bajo rendimiento académico en el alumnado.

> *- Es que esto no puede separarse. Ahora mismo, la escuela se maneja bajo un código y un código concreto que es el código escrito... Si tienes problemas con el código escrito ya tienes problemas escolares gravísimos. Pero es más, si una persona tiene problemas en el código oral va a tener problemas en el código escrito. La relación es directa...., lo que está claro, es que si tienes problemas en la comunicación, también tienes problemas en el rendimiento.* (P16. E C. 149:149)

> *- (...) Yo creo que repercute en todas las áreas, en general,* (P12. E L. 365:365)

Una de las aportaciones, en torno a este tema, repara sobre la "trampa" que supone que un alumno presente problemas de lenguaje más estrechamente vinculados a la esfera cognitiva que a la expresiva y las repercusiones que esto acarrea sobre los aprendizajes. Este tipo de dificultades, muchas veces, cuesta trabajo detectarlas y conduce a que se demore, o incluso se pase por alto, la respuesta educativa que precisa el alumnado.

> *- Luego, estos niños, no solamente suelen tener, son pocos los que solamente te falla en la /r/ y los sinfones, no, aparte tienen un léxico bajito, una expresión baja, una comprensión baja, o sea, que están fallando muchos aspectos y no terminan de ser metidos en el saco de alumnos con necesidades educativas especiales.* (P5. E L. 462:462)

Existe unanimidad en reconocer las consecuencias que tienen las dificultades de lenguaje sobre la capacidad de comprensión del alumnado. Al respecto, comprobamos cómo algunos entrevistados matizan que no sólo afectan a la comprensión necesaria para integrar los conocimientos estrictamente curriculares sino además, a la capacidad para integrar, de manera adecuada, los acontecimientos que suceden en el aula y en el entorno, como bien se expone en la cita siguiente:

> *- (...) si un niño no atiende al profesor, porque el profesor está con un lenguaje que él no está entendiendo ... entonces, llegan los problemas de atención...niños que los tachan de hiperactivos y realmente son niños que se aburren en clase porque no llegan, porque no entienden lo que dice el profesor y entonces, ¿qué hacen? Pues el niño lo que hace es llamar la atención en el aula...porque no entiende, y... si un niño no llega a entender lo que se dice o no llega, no tiene unas estrategias adecuadas para comunicar, o para entender todo lo que se está desarrollando en el aula, ahí hay un problema grave.* (P2. E L. 459:459)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- En todas las áreas, si el lenguaje falla, fallan todas las áreas, un niño que no entiende el lenguaje no va a entender matemáticas, ni conocimiento del medio, ni nada de nada, ni siquiera va a entender su vida, (P9. E L. 356:360)

Estrechamente ligada a la capacidad de comprensión algunos maestros de Audición y Lenguaje mencionan, de forma explícita, los problemas de atención y cómo éstos impiden el seguimiento adecuado de lo que acontece a nivel curricular

- La atención, la atención dispersa, por muy simple que le hagas la pregunta tienes que expresarla de mil maneras hasta que llegue a coger lo que le estás preguntando. (P5. E L. 482:482)

Pero el punto de mayor confluencia de las opiniones se sitúa en torno a la lectoescritura, técnica en la que todos reconocen que se reflejan las dificultades de lenguaje.

- (...) dificultades para la lectoescritura que es lo que más preocupa a todas las maestras de primero, eh, quizás, muchas veces, no le llama tanto la atención al tutor que hable más o menos, sino que mira no arranca, a estas alturas y todavía no conoce las letras y tal, muchas veces las demandas vienen desde ahí, desde la necesidad que encuentra el tutor de ver que este niño no arranca a leer y algo le está pasando, entonces te das cuenta de que no sólo que no lea y escriba, es que no tiene apenas vocabulario, es que apenas se le entiende cuando habla, es que ese niño no está comprendiendo cuando estas hablando. (P7. E L. 323:323)

- Todos los problemas del lenguaje oral clavan, se manifiestan después en dificultades lectoras y escritoras (P14. E I. 151:151)

b) Dificultades de lenguaje y desarrollo

En cuanto a las posibles relaciones entre dificultades de lenguaje y desarrollo personal, los tres grupos de informantes opinan que los problemas del lenguaje, de alguna manera, tienen su cuota de responsabilidad en el desarrollo personal ajustado. Entre otras observaciones comentan que es frecuente detectar coincidencias entre problemas de lenguaje y de autoestima baja o de inhibición en las relaciones sociales.

- (...) las dificultades de lenguaje influyen en el mismo niño porque hay niños tímidos, hay niños retraídos, hay niños que se sienten acomplejados, sobre todo ya si son más mayores, incluso pequeños pero con una conciencia de que los otros niños se ríen de él. (P3. E L. 309:309)

Las formas más comunes en que esta influencia se manifiesta es en una reducción o inhibición de las relaciones sociales que establecen los alumnos afectados con los demás

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

compañeros porque, suele ocurrir que, participan menos en la vida de las aulas. Esto incide, negativamente, en su integración escolar.

- Sí, sí influye... su autoestima es bajita, normalmente, los niños con un, fíjate, simplemente en un niño que tiene problemas con la /r/ y los sinfones, que ya pasa de segundo a tercero, ya les cuesta salir del aula, les cuesta muchísimo (P5. E L. 462:462)

- (...) la comunicación en el grupo, el rechazo de los padres, el rechazo que puede surgir también en el propio entorno lúdico fuera del contexto del centro, es decir, el lenguaje tiene que ver, el lenguaje condiciona todo, ¡todo!, yo entiendo que condiciona todo. Problema del lenguaje significa problemas en la integración escolar, más numeroso. (P14. E I. 197:197)

Respecto a las posibles relaciones entre dificultades de lenguaje y problemas de conducta, recogemos planteamientos algo más dispares entre los informantes. Tanto los inspectores como los coordinadores de equipo consideran que no existe una relación directa o frecuente entre dificultades en el lenguaje y problemas conductuales

- (...) creo que estos problemas influyen en la autoestima. En relación con la conducta se suele detectar conductas de no participar y en relación con comportamiento negativo menos, ha habido problemas de conducta, de mal comportamiento, pero mucho menos. (P17. E C. AL. 185:185)

Sin embargo, algunos maestros de Audición y Lenguaje relatan que, a lo largo de su experiencia, se han encontrado con alguna situación en que la que los niños con dificultades de lenguaje se manifiestan a través de conductas desajustadas con signos de agresividad. Podemos comprobar cómo nos lo cuenta uno de ellos en la cita que se adjunta:

- (...) depende del trastorno que tenga, hay niños, los niños que no hablan normalmente suelen ser más agresivos en el aula, no sé, o los niños que no hablan o el niño que no sabe como comunicarse con los compañeros, su forma de comunicarse, se aíslan, no se comunican con el resto, ¿no?, cuando quieren comunicarse lo único que hacen es pegarle a los compañeros, ...pegarle a un compañero para que le de un juguete o pegarle o llorar. Sí, yo creo que sí que afecta en el comportamiento. (P12. E L. 373:373)

En cambio, hay un maestro que no cree que se pueda hablar de problemas conductuales. Desde su punto de vista, a muchos de estos niños se les atribuye hiperactividad cuando, en realidad, se trata de niños que no entienden lo que dice el profesor en el aula y que, por este motivo, se expresan a través de conductas desajustadas. La cita que seleccionamos creemos que nos invita a reflexionar sobre esto:

- (...) tenemos niños con problemas de atención, tenemos niños tachados de hiperactivos cuando no son hiperactivos, sino simplemente se aburren en la clase, tenemos niños que se vuelven introvertidos porque no pueden expresar de la manera que ellos quieren, o de la forma que ellos quieren, sus sentimientos o su forma de ser. O son niños que a lo mejor, existe un problema, una dislalia por ejemplo, en un niño que a

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lo mejor es inteligente, o que es normal y a lo mejor ve que él tiene un problema y qué va a hacer. Pues a lo mejor, si nosotros no hacemos ver a los otros niños que ese problema es normal, que es una dificultad que a lo mejor está ahí, si no tratamos de integrar, sino de dificultar esa integración, pues entonces, lo que hacemos son niños introvertidos, retraídos y que, y con problemas socio emocionales y hay niños que no saben responder, si no creamos situaciones en que esos niños intervengan pues, esos niños luego, no van a tener estrategias adecuadas para la vida normal, o para la calle, o para lo que sea. (P2. E L. 479:479)

c) Acciones de la escuela y propuestas

A partir de esta categoría vamos a acceder, por una parte, al conocimiento de cómo el sistema educativo apoya los problemas de aprendizaje y de desarrollo que presentan los niños con dificultades en el lenguaje y, por otra, a las sugerencias que proponen los entrevistados para mejorar las posibles consecuencias.

Las medidas que se organizan actualmente, desde los centros educativos, no parecen convencer a los entrevistados, especialmente a los maestros de Audición y Lenguaje, quienes reconocen la carencia de un apoyo bien organizado. Así, en unos casos, los alumnos son atendidos por la maestra de Educación Especial para recibir, principalmente, apoyo en la lectoescritura; en otros casos, reciben apoyo de los propios tutores. Sin embargo, a decir de estos profesionales, son niños cuyas necesidades educativas cuesta identificar como tales, desde el sistema educativo actual, y, en consecuencia, arbitrar las ayudas específicas que precisan. Muchas veces no se hace nada porque faltan recursos.

- (...) normalmente suelen apoyar, los tutores suelen tener, a lo mejor, una o dos horitas libres, porque le entra un especialista y entonces, eso se planifica desde principio de curso y el tutor va mandando a aquellos alumnos que se descuelgan, entonces, ahí suelen entra, pero no es un apoyo estructurado que funciona todo el año, ..., porque si falla un profesor es que es tiene que ir a sustituir, entonces, no es un apoyo serio y sistemático ...Por eso te digo, no terminan de entrar en el saco de alumnos con necesidades educativas de apoyo al área de lenguaje y comunicación (P5. E L. 470:470)

- Hombre, apoyo, hay alumnos que no reciben apoyo, nada más que el de la clase porque no van ni fuera de su clase a recibir apoyo, porque es que no solamente hablamos de un recurso como el mío, como la logopeda, que es limitado, estamos hablando que hasta el recurso de P.T. es limitado, hasta el recurso de apoyo, ¿sabes?, Niños que igual su tutora no puede ayudarlo dentro de la clase, pues vale, que salga a clase a grupos flexibles o a un apoyo individual. ...En muchos casos, nada, ¿por qué? Porque los recursos también son escasos, ¿sabes? (P10. E L. 470:474)

Sin embargo, a decir de los coordinadores de equipo, las medidas que se ponen en práctica consisten en el apoyo que reciben de los maestros de Audición y Lenguaje y de los maestros de Educación Especial cuando existen problemas de comprensión. En este último

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

caso, los maestros de Educación Especial son asesorados por los orientadores sobre programas o materiales para estimular aspectos determinados del currículo o de la personalidad.

> *- Los equipos pueden actuar de diversas maneras. Primero, la atención directa a través del logopeda, lo que pasa es que el logopeda atiende los aspectos de la praxis. Me refiero a los aspectos fonológicos, de expresión del alumno. También trabajan aspectos sintáctico-semánticos. Pero cuando ya hay problemas que van más allá de los aspectos de los submódulos, estamos hablando de procesos centrales, cognitivos, donde ya el lenguaje es un síntoma de estos problemas mayores de comprensión y demás, pues ya se tiene que trabajar a otros niveles con el profesorado de P.T., que es otro recurso del centro que puede ayudar al tutor a establecer metodología, estrategias, materiales para ayudar a ese alumno, en ese caso, y luego a nivel de asesoramiento de los documentos, en donde se puede intervenir con programas de estimulación del lenguaje, de mejora de la producción del lenguaje y los orientadores intervienen a través de aspectos curriculares orientando al maestro de P.T., sugiriéndole trabajar con un tipo de materiales, con estos recursos para estimular un aspectos determinados.* (P16. E C. EOEP. 163:163)

En cuanto a las propuestas para mejorar el apoyo, tanto los maestros de Audición y Lenguaje como los coordinadores de equipo, sugieren que habría que invertir más tiempo en el trabajo del área de comunicación y lenguaje en las aulas. También proponen desarrollar programas de detección temprana de los problemas del lenguaje.

> *- Primero, detectar, la detección temprana de los problemas de la comunicación es fundamental, cuanto antes se detecte y antes se intervenga, ya estamos salvando un montón de cosas...* (P16. E C. 157:157)

> *- (...) se dedica demasiadas horas a otras áreas, cuando las áreas, yo diría que en el primer ciclo, escúchame, lo que te digo en las áreas, el área fundamental es el área del lenguaje, lectoescritura, o sea, el área de lenguaje y comunicación* (P5. E L. 490:490)

Otra alternativa que proponen los coordinadores, es la de abordar el trabajo del lenguaje en los programas de acción tutorial. Argumentan que los profesionales deberían concienciarse de que a través de la mejora de la comunicación pueden disminuir los problemas de desajuste personal. Estos programas constituyen una vía accesible en los centros.

> *- Los programas de acción tutorial, en donde se incide en la capacidad de comunicación, de trabajar el lenguaje, hace que mejore el ajuste personal y, en consecuencia, disminuyan los problemas de desajuste* (P16. E C. EOEP. 167:167)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Familia

A partir de esta dimensión recogeremos las visiones que tienen los profesionales acerca de las características del apoyo que reciben los padres que tienen hijos con dificultades de lenguaje, las propuestas que hacen para que aumente la implicación de los padres en el proceso educativo del lenguaje de sus hijos y las relaciones que establecen los EOEP y la inspección educativa con las familias, el profesorado y los centros.

Hemos realizado el análisis a partir de las siguientes categorías: a) Apoyo; b) Propuestas de mayor implicación y c) Colaboración de la Inspección y EOEP.

a) Apoyo

Existe consenso entre los entrevistados en las cuestiones relativas a cómo está establecido el apoyo a las familias. En torno a esta realidad surgen varias lagunas. Entre las más relevantes cabe mencionar las dificultades con las que se encuentran los *maestros de Audición y Lenguaje* para reunirse y asesorar personalmente a los padres.

> *- No, yo es que a los padres es que ni los veo.* (P6. E L. 228:228)

> *- (...) hay dos familias que los tengo citadas para verlas a ellas directamente, pero tengo que suspender la atención para poder intervenir a esa familia; porque no tengo ni una hora libre.* (P13. E L. 241:241)

Aún así, este grupo de profesionales trata de solventar esta situación a través de los tutores, quienes hacen de puente entre ellos y los padres. Lo más usual es que el maestro de Audición y Lenguaje le entregue al tutor algún material fotocopiado para que los padres repasen o apoyen lo que trabajan sus hijos en logopedia.

> *- (...) le mando material a través de la tutora, no se lo doy directamente al niño, sino se lo doy a la tutora y ellos lo, se lo dan a los padres cuando, en la visita de padres, si yo puedo estar, pues estupendo, ahí estoy, pero para atender a cinco centros y dos tardes al mes, son los casos más graves los que...* (P5. E L. 155:155)

> *- Generalmente verbales, y a veces les recomiendo algún libro o algún tipo de material para trabajar con los niños, sobre todo material y de tipo verbal, y muchas veces les llevo el material y les digo pues mira estos cuentos...o este tipo de juego, para que hagan con ellos, y tal, lo normal es que sea material, pero material lúdico que no tenga que ver con el colegio...* (P12. E L. 424:242)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los encuentros personales con los padres quedan restringidos a situaciones consideradas muy graves o a demandas específicas por parte de los padres. Para estas reuniones se aprovechan las exclusivas o las horas establecidas de visita de padres aunque, debemos matizar que, esto no siempre es posible. Muchos confirman que, para atender a los padres en horario escolar, dejan de intervenir con los niños. En estas reuniones se les proporciona, a las familias, orientaciones y material específico para reforzar algún contenido que se ha trabajado o se les motiva para que se impliquen en la estimulación y desarrollo del lenguaje de sus hijos.

> *- Normalmente les proporciono alguna fotocopia y les proporciono bibliografía para que ellos los compren. Yo dispongo de este material y entonces lo que hago es con mi material les explico cómo se hace. Primero es nombrar, señalar, luego repetir la frase estructurada, señalar en la viñeta, darle una orden, que busque (P1. E L. 152:364)*

> *- (...) son padres que son un poco irresponsables, son padres jóvenes muchas veces y entonces necesitan, incluso, que tú trabajes más con los padres en muchas ocasiones, y cuando los llamo, los refuerzo, que bien, que bien te está saliendo, cómo estoy notando que estás trabajando con él... ... (P9. E L. 204:204)*

> *- Si yo no tengo que hacer estos traslados tan rápidos, pues podría yo ver más a los padres, podría citarlos con más frecuencia... pero como no tengo esta disponibilidad horaria solamente cito los casos graves. Los cito cuando me toca, el día que me toque ese centro y, ese día, no doy atención, ese día no intervengo. La exclusiva la hacemos en el equipo... Hay ciertos niños que quiero hablar con los padres pero no pueden, aquellos padres que están trabajando en horario de mañana y que ya les he mandado el aviso por parte de la tutora, que me gustaría hablar con ellos; entonces me acoplo a ellos en la exclusiva. (P13. E L. 249:249)*

Quizás la estrategia de apoyo más empleada es la de proporcionar información y asesoramiento de manera colectiva a todos los padres a través de charlas establecidas en momentos determinados del curso académico, generalmente, a principio y final del mismo. En éstas se explica, de manera sencilla, algunas pautas referidas a cómo debe ser el lenguaje que se dirige a los niños, a los tipos de juegos que favorecen el desarrollo del lenguaje, a prevenir enfermedades relacionadas con el oído, a informar sobre tipos de becas o ayudas y a reducir la angustia de los padres.

> *- Normalmente, yo hago también tres reuniones anuales, una reunión a principio de curso, donde hago una entrevista a los padres, hago una reunión general donde explico un poco el período de trabajo, explico un poco los niños que vienen a logopedia, el porque de la intervención. También hablo un poquito del trabajo conjunto que van a llevar conmigo, porque le digo, bueno, que el niño pasa cinco horas en el centro, pero el resto están en su casa y el lenguaje es fundamental, entonces, que no se pongan nerviosos, si el niño pronuncia mal, que lo hagan repetir despacito pero sin, a ver, sin intensificarlo, sin decirle lo dijiste mal, a ver de alguna manera. Después hago otra a mitad de curso y una a final de curso. (P3. E L. 340:340)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) dar información..., tenemos preparados unos cuadernillos para distintos aspectos del desarrollo del lenguaje o distintos momentos del desarrollo del lenguaje que son específicos..., para las familias, se le ofrece eso, normalmente, lo que se les pide es que fomenten la comunicación dentro de la casa y que aprovechen todos los momentos para estimular, se les ofrece jueguitos, dependiendo del alumno o alumna, se le ofrece también por ejemplo, si estamos trabajando estimulación fonética, pues vocabulario, o juegos para estimular antes del vocabulario, o las típicas poesías y cositas así. (P7. E L. 185:185)

- (...) porque los padres vienen súper angustiados, entonces, muchas veces, más labor de trabajo con los padres de bajar el nivel de angustia, para que ellos se relajen y para que colaboren en el sistema que llevo yo con los niños de trabajo, que el tratamiento en sí... (P3. E L. 96:96)

De lo expuesto hasta el momento podemos deducir que el apoyo a las familias se circunscribe, básicamente, a informar y a asesorar de manera general a las familias.

b) Propuestas de mayor implicación

En líneas generales todos los entrevistados apuntan hacia la idea de que es necesario estrechar lazos entre las familias y la escuela. Estiman que deben crearse vías de encuentro que propicien la comunicación. Entre ellas se incluyen las de dinamizar escuelas de padres en los centros, organizar talleres de lenguaje periódicos o trabajar desde proyectos socio-comunitarios de escuelas. En definitiva, abrir más el centro a las familias.

- (...) taller, taller de lenguaje con los padres (P8. E L. 546:554)

- (...) yo cada vez veo más, sobre todo en zonas concretas de trabajo aquí de Canarias...veo más la necesidad de comunidades de aprendizaje, la necesidad de implicación de otros agentes junto con la escuela, es decir, la escuela, la familia, los agentes sociales de esa comunidad concreta, los medios de servicios sociales de esa comunidad local concreta, los centros de salud, servicios de salud de esa comunidad concreta, yo creo que tarde o temprano tendremos que transformarnos en como comunidad de aprendizaje y juntos tendremos que tener un proyecto común de trabajo en el que la escuela abordará una serie de parcelas y los agentes que dinamizan a nivel sociocultural de barrio, a nivel de trabajos de educadores con familia, con determinadas familias ejercerán otro papel complementario a lo que se está haciendo en la escuela y los centros de salud u otros servicios, yo creo que es la única perspectiva que yo veo de afrontar la realidad que estamos teniendo en la escuela y de dar respuesta a un proyecto educativo de escuela. (P15. E I. 202:202)

Los maestros de Audición y Lenguaje y los coordinadores de equipo, en concreto, desearían contar con más tiempo para organizar, con más frecuencia, reuniones con los padres y así tener mayores posibilidades para ofrecerles pautas y modelos a seguir, motivarlos para que asistan a las reuniones y, sobre todo, animarles a que hablen más con los hijos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) yo creo que si tuviéramos más tiempo para entrevistarnos con más frecuencia con los padres, de verdad que podríamos conseguir más cosas, otra posibilidad que también siempre la tenemos pero que no lo hacemos en todos los centros es la de intervenir a nivel de asamblea en la etapa de infantil para dar propuestas, orientaciones sobre la estimulación del lenguaje en casa, se hace esporádicamente, ...yo considero que hay mucha falta de información por parte de los padres, o sea, yo creo que no son concientes de todo lo que ellos pueden hacer. (P7. E L. 352:352)

Los inspectores insisten en la pertinencia de trabajar el lenguaje desde la acción tutorial y en que desde las asociaciones de padres y madres de los alumnos surjan iniciativas y soliciten a los orientadores charlas sobre temas concretos del lenguaje.

- yo creo bastante en las escuelas de padres y madres, desde la acción tutorial, desde la recomendación de orientaciones por parte del tutor de cómo tratar el lenguaje en el aula, pero desde los tres años, desde esa acción tutorial, desde esas reuniones que, porque a favor tenemos una cosa y es que los padres de tres, cuatro y cinco, incluso de primero... suele ir a todas las convocatorias que hagamos...Desde las escuelas municipales de padres, también que hacen una labor de cero a tres años...y ya el papel del logopeda, cuando tenga un caso más complejo que está interviniendo con él en el aula, las recomendaciones para los padres para que practiquen en casa, pues eso está escrito en casi todas los manuales, por tanto, la intervención preventiva de cero a tres es la clave y la intervención preventiva de tres a seis años es importantísima, por tanto, vía con los padres, vías asesoramiento a través de las tutorías que tienen las reuniones con los padres. (P14. E I. 214:218)

- (...) hay una línea donde el mismo centro, a través de las APAS, tira, solicita del orientador respectivo una intervención con padres para temas concretos...ese puede ser un punto de encuentro... del logopeda a la familia, una charla preciosa y un contacto precioso puede ser, pues cómo enseñar a un niño a cortarle una "r" o adquirir una "r", un niño de dos años y medio, tres o de cuatro, en un contexto de una charla, ejercicios prácticos con los padres, hay ahí una intervención del orientador, del logopeda que puede ser perfectamente factible. (P14. E I. 234:234)

c) Colaboración

Entre las funciones que asume la Inspección Educativa, para favorecer las relaciones de los centros con las familias, se mencionan las de gestionar ayudas o becas para que determinados alumnos reciban atención externa a la consejería de educación; ofrecer a los equipos directivos estrategias para dinamizar las relaciones familia-escuela; crear jornadas específicas para asesorar a las familias y, sobre todo, insistir en que los centros cuenten con un plan de actuación para mejorar las relaciones familia-escuela.

- Elaborar los informes sobre la conveniencia de que determinados alumnos reciban una ayuda, una beca, para recibir atención logopédica, dado que lo que recibe en el centro es insuficiente...por tanto una ayuda para que externamente, en equipos externos a la Consejería, equipos privados totalmente privados, puedan prestar esa ayuda. (P14. E I. 8:8)

- (...) más que trabajarlo directamente con las familias nosotros intentamos trabajarlo directamente con los centros, es decir, siempre de alguna manera intentamos incidir en que los centros tengan lo que tengan que tener, que es un Plan de Actuación para mejorar, para mejorar las relaciones familia-escuela

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

y la implicación de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, entonces ahí siempre intentamos recordar eso, que esté presente, revisar como está, bueno comentarlo, estimularlo. (P15. E I. 187:191)

Desde el papel que desempeñan los coordinadores de equipo se exige que siempre se informe a los padres de que los hijos van a ser evaluados. Quizá esto venga motivado, en parte, porque es un requisito necesario para iniciar el proceso. También, a través de la figura del trabajador social, se insiste y anima a que los padres participen. Por último, se preocupan de que los padres tengan conocimiento de las conclusiones del informe psicopedagógico.

- Desde los equipos, nosotros exigimos que las conclusiones del informe psicopedagógico las conozcan los padres y participen en ellas. Intentamos que en las valoraciones, la trabajadora social, como un elemento más, intervenga en el contexto familiar analizando el contexto y dándole información. Antes de que se inicie la valoración psicopedagógica, lo que se realiza es la conformidad de que se va a llevar cabo un proceso de evaluación psicopedagógica y de que ellos estén enterados de que a su hijo se le va a evaluar. Nosotros desde la, Dirección General, insistimos en que los padres deben estar informados de que se les va a evaluar. Pero, a veces, es difícil enganchar a los padres al proceso educativo, y los padres se demoran en su respuesta y surge el problema de si no podemos empezar la evaluación porque no tenemos la autorización de los padres. (P16. E C. EOEP. 177:177)

Formación

Las categorías que nos facilitan obtener una visión acerca de esta dimensión son: a) Necesidades profesionales; b) Modelo; c) Satisfacción y d) Papel de la Inspección y coordinadores de equipo.

Nos interesa extraer la valoración que hacen los profesionales sobre su formación, conocer las alternativas que sugieren para mejorarla, hacernos una idea acerca de cómo, el profesorado de Audición y Lenguaje, valora su trabajo así como, conocer si, desde la Inspección Educativa o desde las coordinaciones de los equipos (EOEP y Servicio de apoyo logopédico), se prevén y realizan tareas de formación con el profesorado.

a) Necesidades profesionales

Existe unanimidad en percibir que existen lagunas en la formación de todos los profesionales, desde los maestros tutores, maestros especialistas a los orientadores. Además, éstas se detectan desde la propia formación inicial del profesorado. Las ideas principales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

redundan sobre la necesidad de profundizar acerca de los fundamentos teóricos del lenguaje y de los procesos de adquisición del lenguaje; de adquirir estrategias de prevención y de detección temprana; de clarificar conceptos que aluden a las dificultades de lenguaje y, sobre todo, de unificar criterios relativos a la terminología al uso en este campo. Es decir, los profesionales necesitan ponerse de acuerdo en los términos que emplean para referirse a una misma realidad cuando reflexionan o debaten sobre los múltiples factores que inciden en el desarrollo del lenguaje.

- (...) creo que me falta muchísima teoría, de mucho estudio, de muchos lingüistas,...lo que he llegado aprender ha sido con los compañeros en los cursos que hemos hecho pero, claro, mucho más hacia la parte técnica, no a la profundidad del lenguaje en sí...realmente, lo que estudias en logopedia son las dificultades de lenguaje, no el lenguaje per se, es decir, donde pueden estar, donde radican los centros del lenguaje en un organismo y todo eso, muy bien, todo lo que es la parte teórica, pero no los fundamentos del lenguaje, ahí me faltaría muchísima información. (P8. E L. 18:18)

- Se debería centrar primeramente en cómo prevenir ciertas deficiencias. (P13. E L. 263:263)

- Habría que amarrar algunos temas importantes como es la necesidad de definir las conductas lingüísticas (P17. E C. AL. 71:71)

- Necesitamos todos, mejor formación (...) Hay una parte de responsabilidad de la Universidad... el área del lenguaje pues se da en el currículo de la escuela universitaria de Magisterio de una manera que no es la realidad. El concepto evolutivo, general, global y no se ataca con unos principios generales comunes para todos. Cuando, desde la misma escuela se pueden sacar conclusiones que alimenten a la universidad, para que sé dé cuenta de que son otras las formas de incorporar la información a los alumnos, es decir, desde la propia formación del profesorado se están detectando lagunas. (P16. E C. EOEP. 190:190)

Se insiste, también, en la conveniencia de que los profesores tutores conozcan, en mayor profundidad, las dificultades de lenguaje y sus consecuencias, así como los modelos de evaluación e intervención que se utilizan. En concreto, se plantea que estos maestros se formen en estrategias para favorecer la comunicación en las aulas y que comprendan que pueden desarrollar actividades que nacen del currículo.

- yo creo que, en el fondo, el tutor desconoce como abordar una asamblea, cómo abordar un tema de diálogo en el aula, yo pienso que ahí sigue fallando, es decir, desconoce qué estrategias se deben arbitrar para establecer, no tanto la corrección del tema articulatorio, cómo abordar el problema de comunicación, de estructuración. (P1. E L. 401:401)

- *(...) el currículo por lo menos se lo lea o sepan...porque por ejemplo a mí muchas compañeras de infantil...les dices, por ejemplo, mira estos ejercicios que son muy buenos para las praxias, por ejemplo...dice no, yo no soy especialista, yo no tengo tiempo de hacer eso, es decir, desconoce que en su currículo tiene que contemplarse eso y que es una función de la tutora, del día a día y no lo saben, y no te hablo de personas mayores, sino te hablo de gente joven, es decir, que están saliendo y no saben que eso hay que trabajarlo, que es fundamental para que el niño evolucione.* (P4. E L. 492:492)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En esta línea, los maestros de Audición y Lenguaje demandan adquirir más conocimientos sobre problemas complejos del lenguaje, aquellos que comprometen a la comprensión y aprender estrategias encaminadas a estimular la comunicación y el lenguaje en las aulas a partir del currículo:

- (...) en currículo sobre todo.... cómo encaminar la logopedia, pero ya no en este trabajo individual mío de la clase de logopedia, sino dentro de la clase, hay unas orientaciones generales para el tutor, vale, genial, las cogemos, las usamos, pero ¿qué más puedo hacer?, ¿sabes?, ese tipo de cosas que me ayuden (P10. E L.488:488)

- Abordar el tema del desarrollo del lenguaje...estrategias de estimulación dentro del aula, (P7. E L. 372:372)

- Como trastornos que afecten al lenguaje en completo, tanto en comprensión como en expresión, y sobre todo en trastornos de comprensión, son los que menos se detectan, entre los tutores, nos los ven hasta que los niños empiezan a tener problemas por todas partes... (P12. E L. 447:447)

b) Modelo

Apreciamos un acuerdo generalizado en cuanto a la propuesta de un modelo basado en la realización de cursos prácticos, con una mínima base teórica y que dé paso, de forma inmediata, a la acción con el alumnado. Los entrevistados coinciden, también, en que, estos cursos, podrían impartirse por zonas o por centros previa detección de necesidades.

- Aglutinando, a lo mejor, determinados centros dentro de la zona, no necesariamente tiene porqué ser un centro, exclusivamente un centro, por conocer las propias características de los centros de las zonas para organizar la respuesta educativa. (P1. E L. 417:417)

- Un modelo de formación en el que, primero, haya una reflexión sobre el mismo modelo... Yo creo que la mejor formación sería la investigación en la acción, una formación que no puede ser descontextualizada. Un trabajo que requiera una formación teórica acerca de materiales y demás, pero que pase inmediatamente a una acción con el alumno... (P16. E C. AL. 194:195)

Además, entienden que estos cursos pueden ser impartidos por los propios recursos personales de los que dispone el sistema educativo, tales como los EOEP, maestros tutores o por maestros de Audición y Lenguaje. Consideran que, entre sus compañeros, existen profesionales capacitados para llevar a cabo la formación.

- (...) la formación se debería realizar en función de cada centro, en función de las características de cada centro y de la idiosincrasia de cada centro...Yo creo que, si somos un equipo de orientación,...si queremos dar una imagen de equipo, debemos llevar la formación el equipo entero. No tengo que ser yo...el que imparta sólo y exclusivamente la formación de Audición y Lenguaje en el Suárez de Fiol. Mi compañero también podía ir, y ¿por qué no? dar otro punto de vista, o dar otra visión, u ofrecer otros

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

aspectos del ámbito de Audición y Lenguaje. El orientador también, otro orientador que no pertenezca a este centro también pueden ir a ofrecer charlas, o a ofrecer lo que sea como parte de un equipo de orientación de una zona determinada. Eso sería perfecto. (P2. E L. 532:544)

- (...) al igual que los logopedas o futuros Maestros de Audición y Lenguaje tienen información que aportar, también los tutores tienen que ver y pueden aportar mucho, porque ellos están mucho más tiempo con los niños y notan los cambios que se dan de unas etapas a otras, incluso cambios generacionales. Notan, como de una generación a otra, los problemas de lenguaje cambian y ellos, los tutores, lo detectan antes que los logopedas muchas veces... (P17. E C. EOEP. 212:212)

Paralelamente, los maestros de Audición y Lenguaje *y* los coordinadores de equipo conciben, como una opción muy enriquecedora para la formación, la celebración de jornadas y foros de debates en los que, los diversos asistentes, tengan la oportunidad de intercambiar experiencias y materiales.

- (...) unas jornadas de equipo de orientación donde se trabajaran temas puntuales de logopedia, de valoración, de evaluación, de lo que fuera, pero creo que sería la única manera de coordinar un poco todo lo que hay a nivel provincial... Y también, espera otra cosa, sería los grupos de formación del CEP, o sea colectivos, por ejemplo, logopedia o tal,..., necesitamos comunicación entre los mismos profesionales y una de las cosas que teníamos, las reuniones de los logopedas que este año lo han quitado, entonces nosotros nos vamos a constituir, como grupo del CEP para poder seguir reuniéndonos. (P3. E L. 369:370)

En cambio detectamos cierta discrepancia acerca del tiempo o momento más adecuado para que estos cursos se desarrollen. Por su parte, los maestros de Audición y Lenguaje dicen, con claridad, que estos cursos deben tener lugar en horario lectivo y, concretamente, en las horas de exclusivas; mientras que los inspectores sostienen que programar cursos presenciales en horario lectivo es imposible. Como alternativa sugieren una solución intermedia en la que se combine la modalidad presencial con la lineal. Sin embargo, ambos grupos de informantes, coinciden en que la formación debe tener un carácter obligatorio.

- Pues a lo mejor, hasta por centro, un centro, por ejemplo,...y a lo mejor, en horario exclusivo, pues se de cursos por los centros, un curso de dislalia, ahora le corresponde a tal centro, pues durante dos o tres martes se va a dar a todo el profesorado, no sólo al profesor de P.T. o la logopeda, ni a la orientadora, es el profesorado entero el que tiene que seguir este curso y además obligatorio, no pasar el papel y el que se quiera apuntar se apunta y el que no, no, o sea se hacen esas horas de exclusiva y lo tienes que hacer obligado, porque tú estas implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ese niño y tienes que estar formado, yo creo que eso debería hacerse. (P6. E L. 600:600)

- (...) presencial en horario lectivo es imposible o no es posible ahora mismo, en estos momentos, la alternativa de formación que se está llevando a cabo a través del CEP, que está muy bien, presencial, pues hay muchas veces que se convocan treinta plazas y van quince... estamos apostando por la formación en línea, y la formación en línea tiene la ventaja de que, bueno, lo puedes hacer cómodamente en tu casa pero hay determinados aprendizajes que tampoco se pueden hacer en línea que son los presenciales y, claro, lo que tendría que ser, hipotéticamente..., es también la formación obligatoria, es

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

decir, en otros países tú tienes que hacer un número de horas de formación a lo largo del año para poder cobrar lo que estás cobrando, unos complementos en función de la formación que recibes, en fin, que eso tampoco tiene que alarmarnos y asustarnos que a la larga se nos obligue a hacer un tipo de formación mínima anual... (P14. E I. 260:264)

Parece que las opiniones recogidas en esta categoría entran en contradicción con las extraídas de la categoría anterior en las que los profesionales, en general, muestran la necesidad de profundizar en los fundamentos teóricos del lenguaje u obtener unas bases teóricas más sólidas sobre sus mecanismos de adquisición. Sin embargo, en esta categoría se inclinan más hacia una formación práctica centrada en la adquisición de estrategias y con breve contenido teórico. Esto nos invita a considerar en las planificaciones de las propuestas de formación lo que los profesionales quieren saber y cómo lo quieren saber.

c) Satisfacción

Los análisis de las opiniones recogidas en esta categoría no dejan dudas respecto a que, entre el profesorado de Audición y Lenguaje predomina un sentimiento de frustración muy generalizado. Si bien, se desprende de las entrevistas que parten de una voluntad encomiable y, en la mayoría de los casos, de una auténtica vocación, la realidad, a la que se ven obligados a responder, les impide alcanzar un desarrollo profesional más gratificante. Todos reconocen y sienten que las cosas no se están haciendo bien. Esto no obsta para que, algunos, se sientan satisfechos desde el propio convencimiento de que realizan su trabajo lo mejor que pueden. Es decir, se han adaptado a las circunstancias. Los relatos siguientes son reveladores de esta situación:

- (...) mi trabajo, me encanta, me gustaría tener más recursos,...a lo mejor, más material,... más tiempo y no estar tan estresada, ni con tantos niños, pero a mí mi trabajo me encanta, me gusta mucho. (P3. E L. 382:382)

- No, no, no estoy contenta ni conmigo misma porque a mí me gusta trabajar bien y no hacer chapuzas, no me encuentro nada motivada. (P6. E L. 254:254)

- (...) yo creo que me he acomodado (P12. E L. 498:498)

- La profesora de Audición y Lenguaje se siente frustrada y presionada por varios frentes; por una parte, que ella misma no responde a la respuesta que ese niño debe tener, por otra parte, los tutores te van diciendo, "oye qué pasa, ¿cuándo vienes otra vez?" y por otra, también tienes que trabajar con muchísimos niños. (P13. E L. 82:82)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

d) Papel de la Inspección y coordinadores de equipo

La valoración del papel que desempeñan tanto la inspección como los coordinadores, en lo que se refiere a sus contribuciones a las actividades de formación del profesorado, es más bien exigua. Los inspectores entrevistados afirman, sin rodeos, que la formación no es competencia suya. En todo caso, si detectan necesidades, informan a la Consejería de Educación para que se tomen medidas. Paralelamente, los coordinadores de equipo, reconocen que, para ellos, este tema constituye una asignatura pendiente.

> *- La inspección no está para formar a la gente, la inspección está para orientar y asesorar, para la formación hay dos responsables, la Facultad de Formación del Profesorado y después los cursos de formación presenciales que emanan también de la propia Consejería.* (P14. E I. 252:252)

> *- Nuestro nivel de discusión es el nivel teórico...La discusión de cuál es el modelo, qué es lo que lo hay que precisar, son nuestros planteamientos generales. Cuestiones concretas, de instrucciones concretas, de cómo realizarlas es lo que nos queda pendiente, es el proceso de formación. Se supone que todos los que están son profesionales y saben cómo tienen que evaluar y cómo tienen que intervenir.* (P16. E C. EOEP. 117:117).

A continuación, exponemos a través de una *matriz inferencial* (tabla 4.2.) una síntesis más integral de la información que engloba lo que opinan todos los informantes en cada categoría. En esta matriz, además, reflejamos los temas que, consideramos, subyacen a las visiones de los informantes en cada una de las dimensiones analizadas. Es decir, a partir de este momento interviene en nuestro estudio un esfuerzo mayor por encontrar relaciones entre los distintos elementos que intervienen en el análisis, lo que supone un nivel de interpretación más elevado. A este análisis se refieren Strauss y Corbin (1990) como el que requiere el más alto nivel de interpretación y abstracción de los datos para conseguir organizar los conceptos y los principios explicativos de la teoría asociada al fenómeno que se estudia.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 4.2. Matriz inferencial entrevistas semiestructuradas

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SÍNTESIS	TEMAS ASOCIADOS A LAS DIMENSIONES
CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL LENGUAJE Y SUS DIFICULTADES	CONCEPTO DE LENGUAJE	.Concepción del lenguaje, fundamentalmente, como medio de comunicación y, en algunos casos, establecen relaciones con el aprendizaje, el desarrollo social y personal.	.Visiones generales acerca del lenguaje y sus dificultades. .Los profesionales parten de unas referencias teóricas confusas acerca de la adquisición y el desarrollo del lenguaje. .Concepción reduccionista de las dificultades de lenguaje. .Predominan visiones conductuales, evolutivas e interaccionistas "parciales" en sus explicaciones acerca de las dificultades. .Ausencia de referencias contextuales educativas.
	CONCEPTO DE DIFICULTAD DE LENGUAJE	.Concepción estrecha del concepto de dificultades de lenguaje, vinculada a los aspectos lingüísticos (forma, al contenido y uso). . Predominio de visiones que atribuyen las causas de las dificultades a los sujetos o a las familias. Escaso eco a causas vinculadas al contexto escolar.	
EVALUACIÓN	PRÁCTICAS EVALUADORAS	.Proceso de evaluación precipitado. Demasiados niños y poco tiempo. .Trabajo en cascada: detección por parte del tutor, luego el orientador y, finalmente, el maestro de Audición y Lenguaje. .Interviene el maestro de Audición y Lenguaje si sólo hay problemas de lenguaje. .Escasa colaboración profesional. .Escaso protagonismo de las familias en este proceso. La participación, cuando se produce, se reduce a la entrevista inicial.	.Las políticas educativas son confusas en cuanto a los criterios. .Modelo tradicional de evaluación centrado en el alumno y los aspectos lingüísticos. Se desarrolla al margen de los contextos naturales. Más interesado en descubrir las zonas de desarrollo reales de los alumnos que las potenciales. Ausencia de relaciones colaborativas.
	PROCEDIMIENTOS	.Combinación de procedimientos estandarizados y no estandarizados. Escaso uso de instrumentos de evaluación contextualizados o naturales. .No se registran ni analizan muestras del lenguaje espontáneo. .No hay concordancia entre las opiniones de los tres grupos de informantes.	
	CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS	. Visión centrada en el déficit. Se tiene en cuenta, principalmente la gravedad de dificultad y los recursos de la zona.	
	VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA	.Aumentar recursos de apoyo para evaluar con mayor profundidad. .Priorizar la detección y evaluación en Educación Infantil. .Necesidad de partir de unos criterios comunes. .Necesidad de una evaluación centrada en el contexto.	
	POLÍTICAS DE EVALUACIÓN	.No existe una referencia clara. Interpretación ambigua sobre lo que hay regulado. .Necesidad de aunar criterios.	
INTERVENCIÓN	VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA	.Necesidad de mejorar el modelo de atención logopédica. .Aumentar la importancia del lenguaje en la escuela. .Ineficacia de la modalidad de atención indirecta. .Necesidad de mayor implicación familia, tutores y otros servicios. .Necesidad de crear espacios y tiempos formales para las coordinaciones.	.Predomina un modelo de apoyo clínico. El especialista asume la responsabilidad. Ausencia de relaciones colaborativas a pesar de que existe comunicación entre los profesionales. En ocasiones puede asemejarse a un modelo colaborativo/individual. .Ausencia de compromiso institucional interno acerca de la evaluación de la intervención. .Muy centrada en la intervención directa en detrimento de una correcta organización de la modalidad de apoyo indirecta y, principalmente, de la prevención. .Centrada en los aspectos lingüísticos más formales. Casi siempre se desarrolla al margen del currículo.
	DESARROLLO	.Predomina la atención directa individual. .Recae sobre el maestro de Audición y Lenguaje. .Escasa participación de las familias. .Poca implicación del profesorado. .Muy pocas veces se toma el currículo como referencia.	
	EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	.No existe una cultura evaluadora clara. .Evaluación externa a través de las memorias de trabajo que se entregan a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.2. Matriz inferencial entrevistas semiestructuradas

INTERVENCIÓN (Cont.)	**ACCIONES DE MEJORA**	.Demanda de más tiempo para realizar un trabajo más profundo y globalizado del lenguaje desde el currículum. .Elaborar un modelo de intervención común para todos los maestros de Audición y Lenguaje. .Responsabilidades y experiencias compartidas de toda la comunidad educativa. .Trabajar más la prevención en Educación Infantil.	
	PLANIFICACIÓN Y DISEÑO	. La normativa es ambigua. El criterio de mayor gravedad predomina en la toma de decisiones aunque genera contradicciones entre el profesorado.	
	ESTRATEGIAS	.Los profesionales emplean una amplia variedad de estrategias pero necesitan clarificar conceptos.	
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	**CULTURA ORGANIZATIVA**	.Escasa implicación de la comunidad educativa en relación a la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.	.El modelo de apoyo logopédico se pone en práctica al margen de los aspectos organizativos y curriculares de los centros. Los maestros de Audición y Lenguaje son poco reconocidos como miembros de la comunidad educativa. .Ausencia de cultura escolar que se preocupe por el desarrollo del lenguaje oral y que dinamice trabajos colaborativos entre el profesorado.
	ACCIONES EN EL PEC	.Desconocimiento generalizado acerca de si se recogen objetivos dirigidos a la mejora de las dificultades de lenguaje o para fomentar el desarrollo del lenguaje. Piensan que no. Se incluyen proyectos de animación a la lectura.	
	ACCIONES EN EL PCC	.Desconocimiento generalizado acerca de si se recogen objetivos dirigidos a la mejora de las dificultades de lenguaje. No disponen de tiempo para contemplar los PCC.	
	ACCIONES EN LA PA	.Se realizan actividades para estimular el lenguaje en las aulas pero no surgen de las PA.	
	RELACIONES PROFESIONALES	.Puntuales y de forma irregular. No disponen de tiempo. Las exclusivas son insuficientes. Necesitan más tiempo regulado oficialmente.	
	MOMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN	.Se tiende a respetar los horarios de las especialidades. No es fácil planificar estos momentos porque los maestros de A y L no participan en la organización de los horarios de los centros.	
	CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE	.Diversidad de opiniones. La creencia general es que no se conocen bien sus competencias, no se les identifica bien en los centros, no tienen la sensación de pertenencia a la comunidad educativa. Se trata de un profesional de paso.	
	APOYO A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE	.Centrado en el alumno y en sus dificultades lingüísticas. Se realiza en aula específica, de forma individual o grupos reducidos. Los espacios en los centros son inestables y sus condiciones, en la mayoría de los casos, inadecuadas.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.2. Matriz inferencial entrevistas semiestructuradas

DIFICULTADES DE LENGUAJE, DESARROLLO Y APRENDIZAJES	**DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES**	.Afecta a todas las áreas del currículo y acontecimientos del aula.	.Visión reduccionista del apoyo al lenguaje alejada de las demandas curriculares de las aulas y de las necesidades de desarrollo personal y social de los sujetos.
	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO	.Relación estrecha entre problemas del lenguaje y autoestima. .Inconsistencia en las relaciones entre problemas de lenguaje y problemas conductuales.	
	ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS	.Trabajar el lenguaje desde la acción tutorial. Desarrollar un trabajo más sistemático del lenguaje en las aulas. Invertir mayores esfuerzos en la prevención.	
FAMILIA	**APOYO**	.Se ciñe a la transmisión de información y asesoramiento general.	.La familia desempeña un papel pasivo en el apoyo a las dificultades de lenguaje. Son receptores de las orientaciones que les proporcionan los profesionales. No existen relaciones de colaboración entre familia y escuela.
	PROPUESTAS DE MAYOR IMPLICACIÓN	.Dinamizar escuelas de padres, talleres periódicos de lenguaje, encuentros familias.	
	COLABORACIÓN	.Las estrategias que emplean tanto los inspectores como los coordinadores de los equipos para establecer relaciones entre los centros y las familias son indirectas. Los inspectores recuerdan a los equipos directivos que desarrollen estrategias destinadas a dinamizar las relaciones familia-escuela e insisten en que los centros tengan un plan de actuación para mejorar estas relaciones. Proporcionan información a los padres cuando la solicitan. Los coordinadores de equipos procuran que se mantenga el contacto a través de la asistente social y se les facilite información en momentos puntuales.	
FORMACIÓN	**NECESIDADES PROFESIONALES**	.Lagunas en la formación inicial y continua tanto en los fundamentos teóricos del lenguaje, los procesos de adquisición y desarrollo como en lo relacionado con el aprendizaje de estrategias para trabajar el lenguaje a partir del currículo.	.Necesidad de mejorar la formación de todos los profesionales (sobre todo de los que trabajan directamente con los alumnos) y padres. .Preferencias por modelos de formación basados en la acción y reflexión y contextualizados. .Interés por abundar en estrategias de intervención que se puedan aplicar en las aulas "con todos los niños".
	MODELO	.Investigación-acción.	
	SATISFACCIÓN	.Son profesionales con vocación pero que se sienten insatisfechos con su desarrollo profesional. Se sienten desbordados y poco respaldados por la Consejería de Educación.	
	PAPEL DEL LA INSPECCIÓN Y COORDINADORES DE EQUIPOS	.No se implican en la formación.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Por último, representamos de manera gráfica, mediante una *red conceptual*, las relaciones encontradas entre algunas de las categorías (Fig.4.1.). La elaboración de este procedimiento, para ilustrar los resultados, requiere un esfuerzo mucho mayor para interpretar relaciones más estrechas entre las categorías. Recordemos cómo ésta constituye una forma de exposición de los resultados que nos ayuda a alcanzar un nivel mayor de abstracción de los datos. Strauss y Corbin (1990:198) se refieren a los diagramas y los definen como "representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos" y consideran que constituyen importantes instrumentos de análisis.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

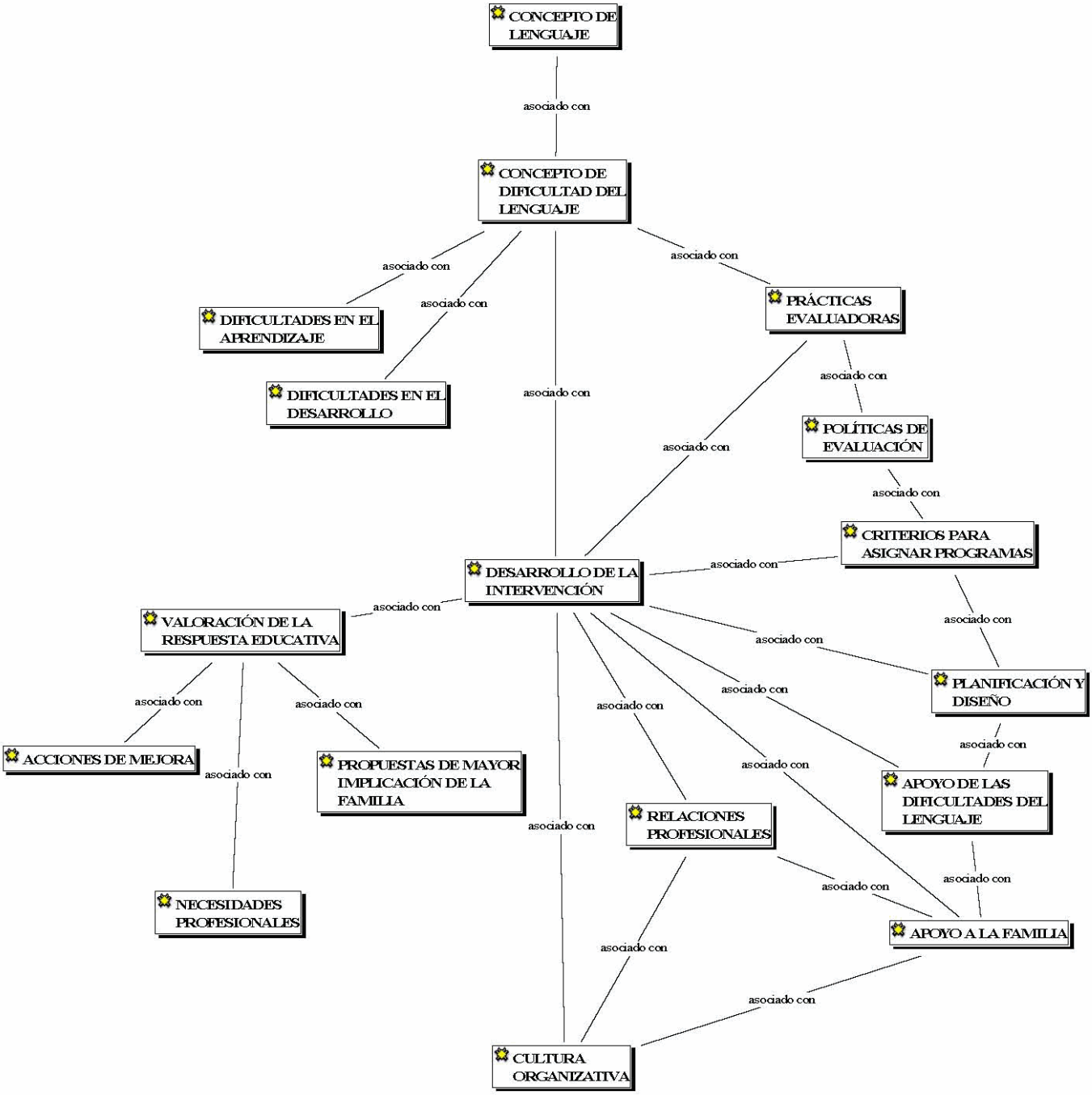

Fig. 4.1. Red conceptual de categorías correspondientes a las entrevistas

Si observamos esta red, descubrimos cómo nos ofrece una visión general de las conexiones existentes entre las categorías. Reparar sobre ellas nos permitirá organizar, con mayor lógica, los argumentos que se recogen en los grandes temas que se desprenden de esta investigación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En ella comprobamos cómo el concepto de lenguaje del que parten los informantes, guarda relación con las formas que éstos tienen de concebir las dificultades de lenguaje. A su vez, encontramos asociaciones entre las dificultades de lenguaje y otros ámbitos, como el desarrollo personal y el aprendizaje. Sin embargo, fundamentalmente, se vincula este concepto a las formas y a los contenidos de la evaluación. Y, en consecuencia, al desarrollo de la intervención.

Con respecto a la intervención, apreciamos que esta categoría mantiene relaciones con diversos aspectos que aluden tanto a factores que atañen a su planificación y diseño como a aspectos organizativos del propio apoyo a las dificultades de lenguaje. Todos estos elementos se ven influidos, a su vez, por la cultura organizativa latente en los centros.

Para finalizar, la red en su rama izquierda nos indica cómo la valoración que realizan las personas entrevistadas, acerca de la respuesta educativa, nace de su propio desarrollo. Ésta nos aporta referencias interesantes vinculadas con las necesidades de las familias, de los profesionales y del sistema educativo.

En el apartado que se destina a los resultados globales exponemos, con mayor precisión, las relaciones que se establecen entre estas categorías y algunos de los elementos que las configuran.

4.2. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Para la disposición de los resultados alcanzados en los análisis de los *grupos de discusión* seguiremos el mismo proceso empleado en las entrevistas. Inicialmente, los ilustramos mediante una *matriz descriptiva* (Tabla 4.3.) en la que exponemos, brevemente, las opiniones de los cinco grupos de informantes en cada categoría. Como podemos comprobar, esta forma de exponer los resultados nos permite obtener una visión global de las opiniones más significativas de todos los informantes en cualquiera de las categorías y, a su vez, una visión parcial de lo que opina cada grupo de informantes en todas ellas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	CONCEPTO DE LENGUAJE	CONCEPTO DE DIFICULTAD DE LENGUAJE	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO	PRÁCTICAS EVALUADORAS	PROCEDIMIENTOS
ORIENTADORES	- Es comunicación. - Existen distintos tipos de lenguaje. - El lenguaje es la base del pensamiento.	- Problemas para comprender y expresar el lenguaje académico. - Retrasos en la evolución del lenguaje. - Influye el contexto familiar.	- El lenguaje se aprende por etapas.	- Participan cuando hay dificultades graves. - Cuando coexisten problemas asociados. - Suelen distribuirse las tareas de evaluación. - Centrada en el niño. - Centrada en lo lingüístico. - No se consideran otros contextos.	- De forma ocasional instrumentos específicos. - Registros de observación. - Guías del desarrollo.
MAESTROS EDUCACIÓN INFANTIL	- Es comunicación. - Herramienta para relacionarse con los otros. - El lenguaje es la base del pensamiento.	- Incapacidad para comunicar deseos y necesidades.	- Por imitación. - Por necesidad.	- Evaluación inicial. - Observación. - Prueba articulatoria (esporádicamente).	
MAESTROS EDUCACIÓN PRIMARIA	- Es comunicación. - Vehículo para intercambiar información. - Diversos tipos de lenguaje para comunicar. - Sin referencia teórica clara.	- "*Cuando no sabe comunicarse*". - Retrasos en la evolución del lenguaje. - Problemas para comprender textos escritos.	- El lenguaje se aprende por etapas. - El lenguaje escrito ayuda. - Imitación. - Necesidad.	- Evaluación inicial. - Observación. - Prueba articulatoria (esporádicamente).	
PADRES CON HIJOS EN EDUCACIÓN INFANTIL	- Medio para relacionarse con los demás y satisfacer necesidades.	- Problemas para comprender y expresar el lenguaje. - Problemas de relación.	- Por imitación.	- No participan.	
PADRES CON HIJOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	- Medio para relacionarse con los demás.	- Problemas para comprender y expresar el lenguaje. - Influye el contexto.	- "*Por imitación*".	- No participan.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS	VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA	CONOCIMIENTO PROBLEMAS ALUMNOS	CONOCIMIENTO PROBLEMAS HIJOS
ORIENTADORES	- Mayor gravedad y menor edad. - "*La normativa que tenemos de la Consejería es un poco ambigua*". - Las dificultades leves no se atienden.	- *"El proceso de evaluación es correcto en relación al tiempo disponible"*. - El proceso es muy completo cuando hay que elaborar informes psicopedagógicos. - Más tiempo para averiguar las causas del problema.	- Están informados de las dificultades que presentan. - Necesitan conocimiento más profundo sobre las dificultades del lenguaje. - Más conocimiento sobre estrategias para actuar en el aula.	
MAESTROS EDUCACIÓN INFANTIL	- Mayor gravedad y menor edad. - Quedan alumnos de infantil sin respuesta.	- Detectar y evaluar antes, en Educación Infantil. - Proponen evaluar para intervenir.	- Están informados de las dificultades que presentan. - Necesitan conocimiento más profundo sobre las dificultades. - Demandan conocimientos sobre estrategias para detectar y actuar en el aula.	
MAESTROS EDUCACIÓN PRIMARIA	- Mayor gravedad y menor edad. - Quedan alumnos con dificultades leves sin respuesta.	- Detectar y evaluar antes, en Educación Infantil. - Proponen evaluar para intervenir.		
PADRES CON HIJOS EN EDUCIÓN INFANTIL	- Prioridad el alumnado de primaria.	- Detectar y evaluar cuanto antes. - Proponen estar mejor informados.		- Mayor conocimiento cuando se trata de problemas leves. - Les informan los tutores o maestros de Audición y Lenguaje.
PADRES CON HIJOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA	- Prioridad el alumnado de primaria.	- Detectar y evaluar cuanto antes. - Proponen estar mejor informados.		- Mayor conocimiento cuando se trata de problemas leves. - Les informan los tutores o maestros de Audición y Lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	DETECCIÓN	INFORMACIÓN A LOS PADRES	VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA
ORIENTADORES		- Contacto esporádico debido a la itinerancia	- La intervención es insuficiente, no alcanza a todos los niños, *"van a lo urgente a lo grave"*. - Ineficacia de la modalidad de atención indirecta. - Escasa atención al enriquecimiento del lenguaje. - Criterios ambiguos para tomar decisiones. - No existe coordinación entre profesionales. - No hay coordinación con padres. - Baja implicación de la Administración Educativa *"la Administración tiene conocimiento perfecto de las dificultades que existen en los centros"*. - Necesidad de replantear la respuesta desde la administración (criterios más flexibles y claros).
MAESTROS EDUCACIÓN INFANTIL	- "*Nosotros somos el filtro*". - Por las imprecisiones articulatorias. - Por los comportamientos de inhibición. - Por problemas de comprensión.	- Los maestros de Audición y Lenguaje informan a los padres.	- La intervención es insuficiente, no alcanza a todos los niños. - Cuestionan el criterio de mayor gravedad. - No hay coordinación con padres. - Baja implicación de la Administración Educativa.
MAESTROS EDUCACIÓN PRIMARIA			- Cuestionan el criterio de mayor gravedad. - No hay coordinación con padres. - Baja implicación de la Administración Educativa.
PADRES CON HIJOS EN EDUCACIÓN INFANTIL		- Reciben información verbal del maestro de Audición y Lenguaje o tutor.	- Poco tiempo. - Pocos profesionales. - No hay prevención. - Cuestionan el criterio de mayor gravedad. - Baja implicación de la Administración Educativa. - Escasa información.
PADRES CON HIJOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA		- Reciben información verbal del maestro de Audición y Lenguaje o tutor.	- Poco tiempo. - Pocos profesionales. - No hay prevención. - Cuestionan el criterio de mayor gravedad. - Baja implicación de la Administración Educativa. - Escasa información.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tbla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	DESARROLLO	EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	ACCIONES DE MEJORA
ORIENTADORES	- Asesoran sobre metodologías al profesorado. - Colaboran en la realización de las ACI.	- Seguimiento trimestral formal para el alumnado con ACI. - Seguimiento en las sesiones de evaluación del profesorado para el resto del alumnado. - En los casos sencillos seguimiento informal entre tutor y maestro de Audición y Lenguaje. - Mediante informes cualitativos trimestrales que realiza el profesorado de Educación Especial. - Seguimiento informal entre orientadores y maestros de Audición y Lenguaje.	- Formación a los maestros de Audición y Lenguaje diferenciada según las necesidades a atender. - Distribución de los maestros de Audición y Lenguaje según dificultades. - Formación a padres. - Necesidad de una labor preventiva. - Necesidad de modificar el currículo . - Valorar el lenguaje oral en la escuela *"a lo que no le das importancia a la hora de evaluarlo, la gente no lo trabaja"*. - Crear la figura del auxiliar en las aulas. - Mejorar la coordinación entre instituciones.
MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	- Correcciones indirectas. - La repetición. - Juegos de praxias. - Juegos de onomatopeyas y articulación. - Prácticas de rutinas. - Entrenamiento metalingüístico como práctica aislada. - La asamblea. - Los rincones. - Teléfonos, prendas de vestir, disfraces, pictogramas.		- Maestros de Audición y Lenguaje a tiempo completo. - Priorizar la atención en Educación Infantil. - Crear más situaciones en las aulas para que los niños hablen *"si no le damos la oportunidad de que hable ¿cómo lo enseñamos?"*. - Crear la figura del auxiliar en las aulas.
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	- Se aborda el lenguaje desde todas las áreas. - La articulación a partir de onomatopeyas. - La repetición. - Las preguntas. - Las descripciones. - El refuerzo positivo. - La asamblea y el cuento en menor medida.	- Seguimiento a final de curso para tomar decisiones de continuidad o finalización de la intervención.	- Maestros de Audición y Lenguaje a tiempo completo. - Priorizar la atención en Educación Infantil. - Crear la figura del auxiliar en las aulas. - Coordinación con los maestros de audición y lenguaje. - Necesitan orientaciones e información para trabajar en el aula. - Desprenderse de los libros de texto para abordar las dificultades del lenguaje desde el currículo.
PADRES DE EDCUACIÓN INFANTIL	- Uso de estrategias de facilitación.		- Maestros de Audición y Lenguaje a tiempo completo. - Priorizar la atención en Educación Infantil. - Aumentar los recursos personales. - Más profesionales de apoyo para el aula. - Coordinaciones con el profesorado.
PADRES DE EDCACIÓN PRIMARIA	- Consideran que los orientadores están para detectar y evaluar casos complejos "*la logopeda atiende a la logopedia*".		- Aumentar los recursos personales. - Mayor coordinación entre profesionales y padres. - Priorizar la atención en Educación Infantil.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	RESPONSABILIDADES TUTORES	CULTURA ORGANIZATIVA	ACCIONES EN EL PEC	ACCIONES EN EL PCC	ACCIONES EN LA PA
ORIENTADORES		- La inestabilidad del profesorado de A y L impide que se instaure. - Baja conciencia del profesorado para trabajar el lenguaje.	- Se recogen de forma difusa.	- Generalidades.	- Sin planificación previa. - Sólo se especifican cuando existen ACI.
MAESTROS DE EDCUACIÓN INFANTIL	- En contra de asumir responsabilidades que corresponden al maestro especialista en Audición y Lenguaje. - Escasas iniciativas para favorecer la respuesta desde el aula. - Disponibilidad para practicar acciones que beneficien a todo el grupo.	- Ven difícil integrar sus proyectos de lenguaje en la organización del centro.	- Desconocen si se recogen.	- Acciones de carácter general.	- Sin planificación previa. Prácticas aisladas.
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	- La ratio impide hacer más cosas. - Muestran preocupación por el lenguaje pero no pueden asumir más responsabilidades. - Dar más oportunidades en el aula para que los niños se expresen. - Explotar en mayor medida la lectura al margen de lo que propone el libro de texto.	- Depende de los equipos directivos. - Los centros apoyan poco a las familias.	- Desconocen si se recogen.	- Acciones de carácter general.	- Sin planificación previa. Prácticas aisladas.
PADRES DE EDUCACIÓN INFANTIL					
PADRES DE EDUCACIÓN PRIMARIA					

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAHES	DIFICULTADES DEL DESARROLLO	ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS	APOYO	PROPUESTAS MAYOR IMPLICACIÓN
ORIENTADORES	- Afecta a todas las áreas. - Se hace evidente en la lectoescritura. - Afecta a la atención. - Afecta a la comprensión. - Se arrastran hasta secundaria.	- Agresividad. - Aislamiento.	- Asiste a apoyo con tutores con horas libres. - Asiste a apoyo con maestro de Educación Especial.	- Charlas. - Orientaciones escritas. - Los padres olvidan las orientaciones escritas.	- Trabajo compartido entre servicios e instituciones de la comunidad.
MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	- Afecta a todas las áreas. - Destacan los problemas de atención *"en lenguaje también se trabaja muchísimo la atención"*.	- Baja autonomía *"Saben hacer menos cosas, se arriesgan menos"*. - Agresividad. - Aislamiento. - La sobreprotección influye negativamente.	- Actividades de autoestima que favorecen la comunicación. - Proponen que los programas de lenguaje contemplen el desarrollo personal.	- Charlas sobre lenguaje. - Charlas sobre hábitos básicos. - Hablarle a los hijos. - Contar cuentos. - Modificación de actitudes infantiles. - Dirigido a la pronunciación correcta. - Los padres olvidan las orientaciones escritas.	- Fomentar la participación de las familias en actividades concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	- Baja comprensión lectora. - *"Terminan escribiendo como pronuncian"*. - Afecta a todas las áreas *"En Lengua, Conocimiento del Medio, principalmente"* y en Matemáticas *"no comprenden los problemas"*.	- Baja autoestima. - Agresividad en menor medida. - Aislamiento. - La sobreprotección influye negativamente.	- *"El apoyo es un comodín que funciona fatal"*. - Proponen tutorías compartidas. - Necesidad de apoyo entre profesionales para implicarse en innovaciones. - Reflexionar sobre otras formas de organizar los apoyos.	- Orientan en las visitas de padres. - Compartir momentos con sus hijos. - Ofrecer modelos correctos.	- Potenciar las reuniones colectivas de familias en los centros.
PADRES DE EDUCACIÓN INFANTIL	- Afecta a la lectura y a la comprensión *"es que todo es un círculo"*. - Afecta a todas las áreas.	- Dejan de participar en actividades colectivas. - Aislamiento. - Agresividad.		- Reciben orientaciones para fomentar autonomía en hábitos básicos. - Estrategias específicas para el lenguaje (hablar despacio, dar órdenes, seguir instrucciones). - Reciben apoyo emocional. - Reciben fichas para la articulación a través de los tutores.	- Prestar mayor atención a sus hijos y reforzarles cuando hacen las cosas bien.
PADRES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	- Baja comprensión lectora. - Baja compresión de mensajes orales. - Baja expresión oral. - *"Y ya después ni lenguaje, ni matemáticas, ni en nada y mucho menos, en expresión"*.	- Mayor incidencia en la inhibición de la comunicación. - Aislamiento. - Agresividad en menor medida.		- Reciben instrucciones verbales para reforzar la articulación o mejorar las relaciones sociales. - En horarios de exclusiva o de manera informal. - Folletos para las praxias.	- Consideran que las iniciativas podrían partir de ellos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	RELACIONES PROFESIONALES	DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO	PAPEL DE LOS PADRES EN LA ADQUISICIÓN DEL ENGUAJE	CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO	RELACIÓN CON EL CENTRO
ORIENTADORES	- Funciones delimitadas. - Relaciones basadas en la comunicación fluida. - Escasa práctica de trabajo compartido.				
MAESTROS DE EDCUACIÓN INFANTIL	- Ausencia de tiempos y espacios para la coordinación. - Reclaman coordinación tutores-maestros de Audición y Lenguaje.	- En pequeños grupos. - Junto a compañeros mejores comunicadores.			- La participación de las familias es cada vez menor - Participan en talleres.
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	- Ausencia de tiempos y espacios para la coordinación. - Reclaman coordinación tutores-maestros de Audición y Lenguaje.	- En pequeños grupos o parejas. - Junto a compañeros mejores comunicadores.			
PADRES DE EDUCACIÓN INFANTIL			- Uso de preguntas. - Cuentan cuentos. - Usan la repetición. - Facilitan trozos de palabras para que completen. - Transmiten tranquilidad.	- Mayor conocimiento y relaciones con tutores. - Escasa o nula relación y conocimiento de los maestros de A y L.	- En actividades festivas puntuales. *"En el colegio de mis hijos tienen talleres".*
PADRES DE EDUCACIÓN PRIMARIA			- Uso de preguntas. - Leen juntos. - Muestran interés por sus opiniones.	- No existen relaciones estables entre padres y profesorado de apoyo *"Lo que hacen no, conocerlos a ellos personalmente y darte información de vez en cuando sí".*	- Participan en talleres.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.3. Matriz descriptiva de los grupos de discusión

	NECESIDADES PROFESIONALES	MODELO	NECESIDADES PADRES	PAPEL DE LOS ORIENTADORES
ORIENTADORES	- Adquirir estrategias didácticas para transmitir mejor las orientaciones al profesorado. - Todo el profesorado debe adquirir más conocimientos sobre el lenguaje, sus dificultades y su evaluación.	- Más materias del lenguaje en el currículo de la formación inicial del profesorado. - Formación práctica. - Basada en la observación de un experto en el aula. - En horario lectivo.	- Mayor formación antes de la escolarización. - Mayor compromiso de otras instituciones en la formación. - Aprender actitudes favorecedoras del desarrollo del lenguaje.	- Cuando se demanda *"sí hacemos formación pero cuando nos las piden, si no, no."* - Algunos sí llevan iniciativas de formación en grupos de trabajo.
MESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL	- Demandan conocimiento sobre estrategias didácticas para trabajar el lenguaje en las aulas.	- Por zonas o centro. - Formación práctica. - En horario lectivo.	- Dar más importancia al lenguaje. - Aprender a ser más exigentes en el cumplimiento de hábitos y normas. - Aprender a comunicarse con sus hijos.	
MESTROS DE EDUCACIÓN PRMARIA	- Adquirir conocimiento sobre detección y evaluación. - Aprender estrategias para desarrollar el lenguaje en las aulas.	- En el propio centro. - Formación práctica. - En horario de exclusivas. - Con profesionales cercanos, como maestros de Audición y Lenguaje.	- Aprender estrategias concretas para favorecer la comunicación.	
PADRES DE EDCUACIÓN INFANTIL	- Profundizar en el lenguaje - Aprender estrategias de evaluación. - Metodología para trabajar el lenguaje en las aulas.	- Charlas colectivas con otros padres. - Pautas claras.	- Solicitan información y formación sobre prevención.	
PADRES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	- Mayor motivación. - Reciclaje.	- Aprender a partir de demostraciones del maestro de Audición y Lenguaje.	- Formación específica en función del problema de sus hijos.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

La matriz descriptiva que acabamos de presentar se desarrolla, a continuación, a través de una *descripción* más detallada y avalada por citas textuales extraídas de las transcripciones de la discusión de los grupos. En concreto nos vamos a referir a las opiniones que maestros de Educación Infantil y Primaria, padres con hijos en estas etapas educativas y orientadores tienen acerca de las dimensiones consideradas relevantes en esta investigación. Para cada dimensión exponemos y comparamos las opiniones, más destacadas, obtenidas en las categorías que la configuran, por grupo de personas, acompañadas de citas textuales.

Para facilitar la localización de las citas en los documentos originales recordamos que al final de cada cita, mediante siglas entre paréntesis (Px. X. A:B), especificamos los grupos de discusión al que se corresponden y la numeración de los párrafos en los que se encuentra la cita seleccionada. Los códigos utilizados para los diferentes grupos de discusión son los siguientes:

P1. GDO.: Documento 1. Grupo de discusión Orientadores.
P2. GDPRI.: Documento 2. Grupo de discusión profesorado de Educación Infantil
P3. GDPRP.: Documento 3. Grupo de discusión profesorado de Educación Primaria
P4. GDPI.: Documento 4. Grupo de discusión padres de alumnado de Educación Infantil
P5. GDPP.: Documento 5. Grupo de discusión padres de alumnado de Educación Primaria

Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

Ya hemos hecho referencia a la importancia que le otorgamos a las concepciones de las que parten las personas entrevistadas acerca del lenguaje y sus dificultades así como a las ideas que subyacen a cómo éste se adquiere y desarrolla.

Los resultados en torno a esta dimensión se han organizado a partir de las siguientes categorías: a) Concepto de lenguaje; b) Concepto de dificultad del lenguaje y c) Adquisición y desarrollo del lenguaje.

a) Concepto de lenguaje

Los orientadores identifican el lenguaje con comunicación. En su opinión los niños

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

adquieren la comunicación en interacción con otras personas adultas de su entorno a las que toman como modelos. Luego, a partir del concepto general de comunicación, consideran que se puede hablar de diferentes tipos de lenguajes, tales como el lenguaje gestual, oral o escrito. A su vez ponen en relación el lenguaje con el pensamiento y consideran que el primero es la base del segundo.

> *- De todas formas, pero comunicación que se aprende con los otros, yo tengo un punto de vista contructivista, vygotskyano (P1.GDO. 233:233)*

> *- está claro que el niño aprende el lenguaje con los que dominan el lenguaje, con el modelo que le da el profesor...porque es que el lenguaje es la base del pensamiento... (P1.GDO. 233:233)*

En la misma línea se expresan los maestros de Educación Infantil quienes consideran que el lenguaje, principalmente, es el instrumento para la comunicación y constituye la herramienta básica para relacionarse con los demás. En sus opiniones volvemos a apreciar las vinculaciones entre pensamiento y lenguaje. A su juicio, la imitación y la necesidad constituyen mecanismos clave para que la adquisición del lenguaje se produzca.

> *- (...) El lenguaje...es comunicación. Es una herramienta básica para el individuo relacionarse con los demás...lo que piensan lo expresan a través del lenguaje...la principal herramienta para la comunicación es el lenguaje (P 2.GDPRI. 70:75)*

La cita siguiente nos muestra cómo este grupo de profesionales pone de relieve la contribución del lenguaje al desarrollo cognitivo de las personas:

> *- Porque el lenguaje, ... es pensamiento, es saber interpretar, es saber razonar, y todo eso va construyendo todo lo que tengan dentro, todos los conocimientos, todas las áreas cognitivas que están en el cerebro, que funcionan, que no sabemos cómo, pues a través del lenguaje, el lenguaje es la herramienta fundamental (P2.GDPRI. 77:77)*

Al hilo de lo comentado, los maestros de Primaria coinciden con los orientadores y sus compañeros de la etapa de Educación Infantil, en que el lenguaje es comunicación y resaltan las múltiples maneras de poder expresar la comunicación a través de diferentes modalidades de lenguaje. Sin embargo, este grupo de profesionales reconoce no tener en cuenta o guiarse de unas referencias teóricas para el desarrollo de sus prácticas educativas en relación con el lenguaje sino que, según argumentan, les basta con el conocimiento que obtienen de la propia experiencia adquirida a lo largo de los años.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) con la experiencia ...se pueden ir diciendo cosas, porque vamos, yo de Montessori y de todo eso, he leído, pero que no me vale nada para la clase (P3. GDPRP. 195:201)

Los padres se refieren al lenguaje como un medio necesario para relacionarse con los demás y satisfacer necesidades. Sus aportaciones se relacionan con la forma en que los niños aprenden el lenguaje más que con el concepto.

- Yo digo que ellos imitan y lo hacen por necesidad pero hay que oír a otra persona. Una persona que se cría en una selva, a hablar...como nosotros, no aprendería, ahora imitaría todos los sonidos que oyen pero también aprenden por necesidad, para hacerse entender, para integrarse... (P5. GDPP.257:259)

b) Concepto de dificultad de lenguaje

Para los orientadores el concepto de dificultad del lenguaje está relacionado, fundamentalmente, con los problemas que presentan los niños para comprender y expresar el lenguaje académico.

- Hay problemas...de comunicación, de no entender, porque el vocabulario es muy restringido...yo valoro a niños de sexto con un nivel de comprensión que... casi no se expresa, que parece deficiente psíquico y yo sé que no es deficiente psíquico, porque es un niño que se desenvuelve... en su ambiente, resolviendo problemas prácticos, pero en el lenguaje... que él va a necesitar para acceder a la titulación, no, porque ése es el que está en los libros de texto y él no domina ese vocabulario (P1.GDO. 233:233)

A pesar de que consideran que las dificultades en el lenguaje son retrasos en el desarrollo del mismo e identifican el concepto de "dificultad" con el de "retraso", desde el punto de vista evolutivo, vemos cómo coexisten visiones que atribuyen a factores externos a los niños las causas de las dificultades de lenguaje. Estos factores los relacionan con los contextos familiares a los que achacan escasa preocupación por la estimulación del lenguaje.

- (...) se supone que es un retraso en la evolución del lenguaje...según las fuentes evolutivas...Que puede ser debida a muchas causas, entre ellas la falta de estimulación familiar, el ambiente... (P1.GDO. 236:236)

Los maestros de Educación Primaria y de Infantil expresan que las dificultades de lenguaje se refieren a la incapacidad de los niños para transmitir sus deseos y necesidades a otros. Este sentido que le confieren los maestros a las dificultades de lenguaje podría hacernos pensar que disponen de una visión más amplia del concepto en la medida que parece que en él influyen otras personas. Sin embargo la cita siguiente constituye una muestra del sentido

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

unidireccional que se le concede a la comunicación, lo que hace que nos inclinemos a pensar que parten de una visión limitada acerca de las dificultades:

> *- (...) cuando el niño no es capaz de comunicar sus deseos, sus necesidades, cuando no es capaz de hacernos saber lo que quiere, ni a nosotros, ni a sus compañeros, a sus iguales*
> *(P2.GDPRI.145:155)*

Además vemos cómo, en particular, los maestros de Educación Primaria insisten, también en que los problemas relacionados con la comprensión de los textos escritos y la elaboración correcta de frases, en cuanto a su concordancia y número de elementos, constituyen dificultades de lenguaje. Se muestran sorprendidos al confrontar, en sus aulas, que las dificultades de lenguaje no sólo se circunscriben a la esfera de lo expresivo. A su vez, desvelan que su alumnado mantiene, muchas veces, hábitos de conducta y lingüísticos característicos de edades inferiores y que éstos se potencian y refuerzan en los propios hogares.

> *- Pues yo pensaba que era a nivel de articulación...pero últimamente me he encontrado con niños en primero....que son problemas de comprensión... de un texto...la segunda intención de ese texto, que no son capaces...bueno pues...que no son sólo no pronuncia la r, o cambia un fonema por el otro, son más cosas (P3.GDPRP.223:227).*

Como podemos ver, los maestros, en sintonía con los orientadores parten de una concepción de las dificultades de lenguaje vinculadas a los aspectos lingüísticos de comprensión y expresión. A su vez, ponen de relieve la influencia que ejerce el contexto en el origen de las dificultades de lenguaje y hacen especial hincapié en la influencia de los modelos inadecuados que proporcionan las familias. Consideran que, muchas veces, son los padres los que usan de forma inapropiada el lenguaje y que esto produce consecuencias directas sobre el lenguaje de los niños. A su vez, aunque priorizan razones vinculadas a los contextos para explicar el concepto de dificultades de lenguaje, recurren a las referencias evolutivas para concretar el concepto, tal y como hacen los orientadores.

> *- (...) llamamos problemas dependiendo también del estadio en que esté el niño, de la etapa, en tres años llamamos problemas cuando no sabe comunicarse, cuando no sabe expresar palabras, que lo entendamos,... pienso que en cinco, cuando ya hablamos de fonemas que no dice bien o de construcción de frases anormales, ...hablamos de problemas...de otra forma diferente supongo que, cuando hablamos de problemas también tenemos que remitirnos al estadio en que está el niño para llamarlo problema, yo, por ejemplo, si un niño no pronuncia la r, no pronuncia la f en tres años, no voy a llamarlo problema, no voy a llamarlo problema del lenguaje me refiero (P2.GDPRI.159:159)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En coherencia con lo expuesto hasta el momento se expresan los padres de los niños de las distintas etapas educativas. Así, por un lado, corroboran las aportaciones descritas en cuanto al concepto de dificultades de lenguaje. Es decir, entienden que éstas se refieren a problemas para comprender los mensajes que transmiten otros o para expresar lo que se pretende decir. Sin embargo, aunque de forma vaga, mencionan los problemas para interactuar con otros.

- (...) Les cuesta más meterse en esos grupos...ellos se van notando que no pueden hablar, que ven que la gente no me responde igual, la forma en que los miran (P5. GDPP. 283:295)

De otro lado, asumen su cuota de responsabilidad sobre las dificultades de lenguaje de sus hijos en cuanto que reconocen que, con frecuencia, actúan de forma permisiva y reforzadora ante las conductas lingüísticas inadecuadas de sus hijos. Es decir, los padres son conscientes de que, muchas veces, hablan de forma inapropiada a sus hijos y de que sobreentienden lo que éstos les pretenden comunicar. La cita que adjuntamos es reveladora de esta circunstancia.

- (...) muchas veces nosotros también tenemos parte...de culpa...porque los niños imitan...el niño me decía cualquier bobería y yo se la decía igual... o le hacía caso a la hora de pedirme las cosas ... bueno...el niño hablaba en parte así, porque me decía cualquier cosa, toma mi niño y se lo daba (P5.GDPP.263:265)

c) Adquisición y desarrollo del lenguaje

La visión que tienen los orientadores acerca de cómo los niños aprenden el lenguaje es que éste se adquiere por etapas y evoluciona, de forma gradual, desde el gesto a la palabra y desde la combinación de palabras a la configuración de frases.

- (...) el gesto lo apoya para salir la palabra, y, a partir de ahí...hay una evolución muy grande, de unas primeras palabras a un repertorio de frases y de léxicos muy grandes, que se produce a una edad determinada, y que es un salto muy grande evolutivo (P1.GDO.222:222)

Para los *maestros* los mecanismos más importantes que favorecen la adquisición y el desarrollo del lenguaje en los niños son la imitación, referida tanto a los modelos que ofrecen los educadores como a los que exponen los medios de comunicación, el diálogo con los adultos y la necesidad de tener que comunicar.

- Imitación, principalmente (P 3.GDPRI.165:179)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Por juego y creatividad también, poniéndolos en situaciones que tengan ...decir algo, les doy un papel, cada uno saca un papel de una caja,...tiene que decir algo de una mesa, pues es grande, es chica, es colorada... (P 3.GDPRI.165:179)

En concreto, los maestros de Educación Primaria, añaden que el lenguaje escrito también contribuye al desarrollo del lenguaje y, al igual que los orientadores, conciben que éste se aprende de forma evolutiva, por etapas.

- (...) también, hablando mucho con ellos..., sobre todo en primero, y el vocabulario, ampliarlo lo más posible, y después, o sea, expresarlo escrito también muy bien (P3.GDPRP.153:153)

Podemos decir que los padres se manifiestan en el mismo sentido que los profesionales pero, además de la imitación, insisten en el mecanismo de la repetición como recurso que ayuda al aprendizaje del lenguaje en el sentido de que ofrece la oportunidad de devolver, a los niños, sus palabras o mensajes con mayor claridad.

- Por repetición, por repetición, vas conociendo las cosas como si aprendieras otro idioma (P4.GDPI.253:257)

Coinciden en que los niños aprenden a partir de lo que oyen y de las conversaciones que éstos establecen con diversos interlocutores, niños y adultos.

- Oyendo, me imagino (P5.GDPP. 249:255)

- Por imitación (P5.GDPP. 249:255)

- Charlas entre ellos, digo yo, a su manera,... con niños más despiertos que ellos. (P5.GDPP. 249:255)

Evaluación

El análisis de esta dimensión lo hemos realizado según las siguientes categorías: a) Prácticas evaluadoras; b) Procedimientos; c) Criterios para asignar programas; d) Valoración y acciones de mejora; e) Conocimiento de los problemas de los alumnos; f) Conocimiento de los problemas de los hijos; g) Detección y h) Información a los padres.

a) Prácticas evaluadoras

Según los orientadores, su participación en el proceso de evaluación de las dificultades de lenguaje depende de la gravedad de los problemas. De esta manera, cuando el alumnado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

presenta dificultades que afectan exclusivamente al lenguaje, lo usual, es que el maestro de Audición y Lenguaje del centro sea quien se ocupe de la evaluación. Los orientadores intervienen en el proceso ante situaciones graves que, normalmente, son casos en los que coexisten problemas añadidos a los específicos del lenguaje. En cualquier caso, el procedimiento más habitual consiste en que los maestros de Audición y Lenguaje observan primero al niño y, si detectan que hay otros problemas, lo comentan con los orientadores y a partir de este intercambio de opiniones se toman decisiones.

> *- Eso depende del tipo de dificultad del niño, porque vamos a ver, si el niño sencillamente, tiene una dificultad del lenguaje pero a otros niveles va bien...la logopeda es, prácticamente en exclusiva, la que se encarga de él, ahora si hay otros problemas asociados que implica que nosotros intervengamos ya se hace conjuntamente... (P1.GDO.291:351)*

En cuanto a las formas de llevar a cabo la evaluación, éstas varían según los equipos psicopedagógicos. Así, en unos equipos evalúan de forma conjunta el orientador y el profesional de Audición y Lenguaje; en este caso, el maestro de Audición y Lenguaje es quien realiza una criba inicial y luego, ambos profesionales, valoran simultáneamente. En otros equipos, que suele coincidir con la práctica más común, se reparten las tareas de evaluación porque consideran que no disponen de tiempo para realizarlas de manera conjunta. Una de las razones que exponen es que si evalúan juntos, como la evaluación psicopedagógica es muy larga, los maestros de Audición y Lenguaje perderían muchas horas de trabajo para la intervención. Es decir, en torno a esta cuestión existen planteamientos diferentes como podemos apreciar en los fragmentos que siguen:

> *- Porque si yo a ella le digo, mientras estoy evaluando al niño, que esté conmigo pues le quito un montón de horas a ella... Porque la evaluación psicopedagógica te lleva un montón de horas (P1.GDO.91:351)*

> *- (...) Otro tema, totalmente aparte, es el... de las valoraciones psicopedagógicas, pero que tampoco lo hacemos, por lo menos en mi equipo, de forma conjunta. La logopeda evalúa su apartado, el orientador el suyo, la trabajadora social el suyo, luego, hacemos una sesión y tal, y un informe... (P1.GDO.91:351)*

En lo que sí coinciden es que, ante problemas complejos, hablan con los tutores y buscan información sobre el niño. Algunos orientadores incluyen también las entrevistas con los padres pero, según relatan, no todos disponen de tiempo y lo hacen cuando no tienen otra alternativa, es decir, cuando a los maestros de Audición y Lenguaje les resulta imposible.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En cuanto al foco principal de la evaluación expresan que se centra, principalmente, en el niño y, en concreto, en la exploración de las dimensiones del leguaje. Señalan que otros contextos, relacionados con el alumnado, no se consideran objeto de evaluación.

- Sí hay contacto muy esporádico con los padres... pero no se evalúa a la familia, ni el contexto escolar, ni al profesorado, por lo menos en mí, se centra exclusivamente en el niño y eso sí, dentro de lo que es el alumno, sí se trata de abarcar, pues eso lo que es uso, forma y contenido... (P1. GDO. 291:351)

Por su parte, los maestros hacen referencia a los perjuicios que se derivan de la inestabilidad del profesorado de Audición y Lenguaje y al hecho de que estos profesionales dediquen casi todo el primer trimestre del curso a valorar al alumnado. Este hecho, desde sus puntos de vista, hace que destinen poco tiempo para la intervención.

- Cada año hay un logopeda distinto y se pega, a lo mejor, el primer trimestre sólo en valorar a los alumnos, con lo cual se pierde mucho tiempo (P2.GDPRI. 18:18)

Acerca de los recursos que ellos utilizan para detectar los problemas de lenguaje en las aulas nos comentan que se apoyan, básicamente, en la evaluación inicial y, algunas veces, cuando solicitan ayuda, explícita, a los profesionales de Audición y Lenguaje, éstos les dejan una especie de prueba articulatoria para detectar los fonemas que los niños no producen o aquellos en los que tienen dificultad.

- En la prueba inicial (P 3.GDPRP.304:322)

Otros opinan que la observación, por su disponibilidad, es el principal instrumento al que recurren para comprobar si existen dificultades

- (...) lo que usamos todos...es la observación, a veces son malos hábitos de casa,...digo a ver, no te entendí, repítelo otra vez, porque a veces es porque hablan muy rápido y se comen letras y otras veces es simplemente porque hablan mal... (P 3.GDPRP.304:322)

Los padres, en general, comentan que no suelen participar durante el proceso de evaluación. Algunos, incluso, dicen que nunca han tenido entrevistas con los profesionales del centro. En algún caso, tienen contacto con el orientador para recibir algo de información sobre la dificultad que presentan sus hijos y, en concreto, para notificarles que van a iniciar la intervención logopédica.

- Con logopedia no, con orientadores sí, quien me informa a mí es el orientador... (P5.GDPP.136:142)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) en mi caso yo no participé en nada, me dijeron que la niña necesitaba ir a la logopeda y va a ir, es tal día y tal día (P5.GDPP.136:142)

b) Procedimientos

En relación a los procedimientos que se utilizan para realizar la evaluación, los orientadores informan de que sólo, de forma ocasional, utilizan instrumentos específicos para evaluar el lenguaje. En cambio se refieren al uso de procedimientos informales para la detección y evaluación de las dificultades de lenguaje, tales como los registros de observación o guías orientativas del desarrollo. En la cita siguiente uno de ellos describe cómo ofrece los registros de observación, a través de los jefes de estudio de los centros, al profesorado aunque también vemos cómo expresa sus dudas acerca de si realmente lo aplican.

- Nosotros tenemos un cuadro de observación, que lo manejan las Jefas de Estudio, que lo pasamos al ciclo...pero, ¿qué ocurre? Que depende mucho de la editorial elegida, porque realmente lo que se trabaja es el libro de texto y se terminan obsesionando mucho con acabar los libros (P1. GDO.501:501)

Y, en otra, se relata el uso de una guía de valoración que, a modo de escala, orienta acerca de lo que deben tener alcanzado los niños en distintas áreas en un momento determinado del desarrollo.

- (...) el Instituto Canario de Salud tiene una cosa que yo suelo utilizar que es valoración de los niños de más cuatro años, que es una cosita muy sencillita, que habla del lenguaje, de motricidad y... luego también viene una serie de criterios de lo que el niño debe saber, eso, a los dieciocho meses, al año, de cero a seis años. (P1.GDO.683:683)

c) Criterios para asignar programas

En este terreno, a pesar de que todos los profesionales conocen que desde la administración educativa lo que está estipulado es que se atienda al alumnado a partir de los criterios de mayor gravedad y de menor edad, todos reconocen que, en la práctica, la normativa de la Consejería de Educación es ambigua.

- (...) pero ¿sabes cuál es el problema? Que no está claro qué se considera casos graves (P1. GDO.48:68)

- Desde la misma logopedia, hay diferencia de criterios porque..., hasta ahora,... la normativa que tenemos de la Consejería es un poco ambigua... (P1. GDO.48:68)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En relación a este tema, los orientadores expresan varias opiniones pero todos coinciden en que, en última instancia, son los maestros de Audición y Lenguaje quienes toman la decisión del alumnado que va a ser atendido. De todas maneras corroboran que los criterios mencionados son los más generalizados y que éstos conllevan a que, alumnado con dificultades leves, pero no por ello irrelevantes, dejen de recibir respuesta o que ésta quede sujeta a las voluntades de los maestros de Audición y Lenguaje.

> *- Entonces claro, ¿qué pasa? Que no sólo se atienden a trastornos graves, van a un centro y entonces, empiezan a surgir niños porque hay niños con problemas del lenguaje por todos lados, y eso, no lo pueden cubrir... (P1.GDO.40:46)*

Una orientadora relata cómo organiza la respuesta a este alumnado en su centro, consciente de que es necesario paliar, de alguna manera, esta situación:

> *- (...) le voy colando, porque yo, le voy colando, y mientras atiende los casos graves, que les eche un vistazo a los otros y los mantenga en grupo, pero es que si no, de casos leves, en mi caso, ninguno, salvo por buena voluntad, y porque, porque bueno, sí, porque presionamos un poquito, pero de leves, nada. (P1.GDO.40:46)*

Los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria informan en la misma línea que los orientadores y aseguran que tienen alumnado en sus aulas, sin problemas intelectuales y con dificultades en el lenguaje, que, a su juicio, necesitan respuesta logopédica.

Se trata de niños a los que se descarta de la atención logopédica porque, supuestamente, no tienen gravedad o porque los maestros de Audición y Lenguaje no disponen de tiempo. Suelen ser niños que, posteriormente, pasan a primero de primaria y se encuentran con complicaciones mayores al tener que enfrentarse a demandas curriculares más complejas.

> - *Hay muchos niños...que tienen muchos problemas de logopedia sin tener ningún problema intelectual, y esos, vamos, normalmente, ni se atienden... porque es imposible (P2.GDPRI. 18:18)*

Otros maestros, en cambio, valoran de forma muy positiva las iniciativas de algunos maestros de Audición y Lenguaje quienes optan, de manera consensuada en el centro, por priorizar la respuesta en la etapa de Educación Infantil porque entienden que posponerla perjudica tanto al alumnado como al centro.

> *- (...) La logopeda nos ayuda un montón en ese sentido, porque... en mi colegio hay ...35 niños de infantil, pero con estudio hecho y los ve a todos porque la logopeda piensa que es más importante empezar de abajo, que no de arriba, porque querían ...prioridad a primaria antes que a infantil,*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

entonces, hicimos una reunión y nos negamos en rotundo, que creemos... que los primeros años del lenguaje es básico, y va a beneficiar al centro cuando estos niños vayan a primaria (P2.GDPRI.35:35)

Los padres de alumnos de Educación Infantil reflejan su desconcierto cuando, desde el propio centro educativo, les comunican que, efectivamente, sus hijos presentan dificultades en el lenguaje pero que no pueden recibir el apoyo correspondiente porque hay otros niños que tienen prioridad. Además les desorienta que la respuesta se retrase hasta primaria porque son conscientes de la importancia de la prevención en esta etapa educativa y de que cuanto antes se tomen medidas menos problemas tendrán sus hijos después. Así lo exponen varios padres:

- (...) hablamos de prevención y ayudar a los niños cuando son pequeños, cuando realmente es cuando están aprendiendo a hablar, cuando llega a 1º está perdido, y después decimos, el niño ha fracasado...y también los profesores se sienten frustrados al ver que no los pueden ayudar...yo tengo dos hijos...si tienen una mala experiencia, cuando nuestros hijos lleguen arriba, ¿de qué nos sirve? Llegan frustrados o arrinconados, este niño pasa a primero con deficiencia, no sabe hablar, empiezan a hacer discriminados, en primero hay que pronunciar el tema de la r y todo eso... (P4. GDPI. 40:42)

Las opiniones de los padres de alumnos de Educación Primaria están en total sintonía con las anteriores y hacen referencia a que sus hijos no pudieron recibir apoyo logopédico hasta que pasaron a primero de Primaria porque, los maestros de Audición y Lenguaje, estimaban que eran pequeños y tenían prioridad los niños a partir de los cinco años.

Como podemos observar, los criterios para tomar decisiones acerca del alumnado candidato a la intervención logopédica generan polémica tanto entre los profesionales de la educación como entre los padres. A raíz de lo que expresan todos los informantes, comprobamos cómo ponen en tela de juicio su eficacia para organizar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. Por lo que hemos podido apreciar, hasta el momento, estos criterios no resultan operativos puesto que no satisfacen las necesidades actuales del sistema educativo. En cualquier caso, las opiniones convergen hacia la necesidad de comenzar la atención logopédica cuanto antes.

d) Valoración y acciones de mejora

Los orientadores estiman que el proceso de evaluación es correcto en relación al tiempo disponible, sobre todo en lo que se refiere a la valoración del alumnado. En todo caso,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

entre los aspectos a mejorar, citan la necesidad de profundizar acerca de los orígenes de las dificultades. Sin embargo, conciben que esta tarea no les competería a ellos sino que se trata de una función propia de los maestros de Audición y Lenguaje.

> *- El proceso de evaluación como está, de cara al niño, yo lo veo bien, que se podría y que se debería averiguar más y tener datos que ayudase, por ejemplo, a conocer las causas del déficit o de la dificultad que presentan, tal vez sí, pero yo, como orientadora, yo ya tengo bastante con lo mío y eso se lo dejo a la logopeda (P1.GDO. 289:289)*

Realizan el matiz de que el proceso es muy completo cuando se trata de alumnado que tiene dificultades graves y que requiere la elaboración de informes psicopedagógicos. En estos casos, argumentan que los informes son exhaustivos porque abarcan la exploración de varios aspectos del alumno e incluyen, desde su nivel competencial a toda la comunicación oral y escrita.

> *- Pero el de los casos graves...el de los casos que exigen un informe psicopedagógico yo creo que es muy completo... porque es que consta todo el nivel competencial del área de comunicación y representación de infantil y el área de lenguaje de primaria,...toda la comunicación oral y toda la comunicación escrita, yo creo que al final los informes psicopedagógicos recogen una valoración amplia y exhaustiva del lenguaje. (P1.GDO.360:366)*

Tanto para los maestros como para los padres el proceso de evaluación tendría que anticiparse a los niveles de Educación Infantil para evitar que el alumnado inicie la Educación Primaria con problemas. Estiman que no es suficiente con detectar las dificultades sino que creen que es imprescindible adoptar medidas que solucionen los problemas de los niños en el momento en que se manifiestan.

Los padres, en concreto, reclaman mayor información y orientación porque son conscientes de que la situación de espera no sólo no les resuelve el problema sino que puede complicar el desarrollo de sus hijos.

> *- Me parece de muy de mal gusto...que me digan sí, tiene un problema pero vamos a dejarlo porque esde infantil. Pues no... por lo menos, dame una alternativa, mira preocúpate de que el niño haga esto, estos movimientos, el niño el problema el que tiene es este, a mí en ningún momento me dijo esta- señora que el problema era el tartamudeo... yo no he recibido esta información (P5.GDPP.789:789)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

e) Conocimiento de los problemas de los alumnos

El profesorado de las etapas educativas a las que nos referimos afirma que, en general, están informados sobre las dificultades de lenguaje que presentan sus alumnos. Sin embargo algunos comentan que les vendría bien adquirir mayores conocimientos sobre el propio problema y acerca de estrategias para actuar en el aula. Estos maestros se refieren, sobre todo, a la necesidad de comprender mejor a los niños cuya comunicación se ve comprometida para establecer relaciones fluidas con los demás. Así nos los exponen:

> *- (...) es otro problema, o sea, no son problemas de articulación, una niña, sí, esa niña...Es tímida, se expresa y no puede articular, porque realmente...no puede, tiene dificultades ...entonces, cuando va a expresar en el círculo o le toca expresar algo se corta, porque ella misma se oye y sabe que no y es una niña inteligentísima y se va frenando, se va quedando callada, quiere hacerlo y lo hace mal se derrumba, entonces, ahí es donde realmente yo creo que está el problema de la logopedia especifica, ahora, yo ahí tampoco sé muy bien qué hacer, me tiene que echar una mano la logopeda, los padres... (P3. GDPRP. 256:256)*

f) Conocimiento de los problemas de los hijos

La opiniones expresadas por los padres en cuanto al conocimiento de los problemas que presentan sus hijos, qué personas detectan el problema y les informan al respecto, son variadas.

A juzgar por lo que nos comentan podemos avanzar que, en líneas generales, los padres sí conocen las dificultades que presentan sus hijos, especialmente, cuando se trata de problemas vinculados a la expresión. Además, si comparamos sus opiniones con las descritas en el apartado anterior, vemos que hay coincidencia entre los maestros y los padres respecto a este tema:

> *- Mi hijo sigue sin hablar bien, y creo...que tiene dislalia...pero él, por ejemplo, no habla con los niños, sólo se relaciona con la profesora (P4.GDPI. 62:62)*

> *- El problema de mi hijo es el tartamudeo... y cuando se pone muy nervioso, pues... no tiende a hablar...el niño empezó así desde los tres años en Infantil (P 5.GDPP. 21:21)*

Quizás el punto que genera opiniones con mayor grado de discrepancia es el que se refiere a las personas que detectan y les informan de las dificultades que presentan sus hijos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En particular, cuando se trata de problemas del lenguaje complejos, en los que varias dimensiones se ven afectadas, tanto la detección del problema como las orientaciones a las familias se tornan más vagas y se dilatan en el tiempo. Ante estas circunstancias los padres, al sentirse desorientados, suelen recurrir a personas o instituciones externas a la escuela para recibir información.

- Tengo un niño de tres años... que, en principio...el problema que tenía era que no hablaba nada cuando entró al colegio y me aconsejaron llevarlo a un psicólogo..., porque el niño no hablaba nada y una psicóloga...me dijo que era autista, cosa que era incierta al final, porque... neurólogos,... lo he llevado a tres o cuatro, a una psicóloga, porque lo he llevado a más sitios y me han dicho que lo único que tiene es un problema en el lenguaje, que con el tiempo... (P4.GDPI.52:52)

Pero, en general, apreciamos que los tutores, tanto de Infantil como de Primaria, desempeñan un papel en la detección importante y son, con frecuencia, quienes detectan en primer lugar y trasladan, luego, sus inquietudes a los profesionales de Audición y Lenguaje de los centros. Son estos mismos profesionales, indistintamente, quienes informan a los padres.

- La tutora y después la logopeda (P5. GDPI. 109:123)

g) Detección

Los maestros de Educación Infantil afirman que ellos son los primeros en detectar que el alumnado tiene problemas relacionados con el lenguaje, incluso antes que las familias.

- El filtro, para llegar... al problema, nosotros somos el filtro (P 2. GD.PRI. 222:245)

Aunque sostienen que existen varias señales que consideran reveladoras de dificultades en el lenguaje, como las imprecisiones articulatorias y los comportamientos de inhibición ante actividades comunicativas en el aula, reconocen que los problemas de compresión se erigen en un indicador potente de posibles dificultades de lenguaje. Así se expone en la siguiente cita:

- Primero cuando habla y en la forma de articular, ahí es donde te das cuenta, cuando no articula bien, es el primer síntoma, ¿no? Luego ya cuando no se expresa, cuando no habla en la asamblea, se retrae muchas veces, el niño que no quiere hablar...o cuando los lunes, les decimos... ¿qué has hecho este fin de semana? Ese niño siempre te dice que no sabe qué ha hecho, porque como no sabe expresarlo, no quiere comunicarse, entonces, se retrae y se calla, y siempre te dice, no sé, no sé, ese es uno de los primeros síntomas...(P 2. GD PRI. 165:171)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Sus reflexiones apuntan hacia el hecho de que esta clase de problemas, con cierta frecuencia, pasa desapercibida porque los niños se familiarizan con las rutinas habituales de las aulas y, por esta razón, se desenvuelven sin grandes obstáculos en la dinámica establecida para el grupo. Sin embargo, a su vez, estas situaciones pueden enmascarar verdaderos problemas de comprensión que sólo se evidencian ante situaciones o instrucciones novedosas. Esto lo podemos comprobar en la siguiente cita:

> *- Pero sí, sí suele ser un buen indicador, que no entienda, porque, a veces, pensamos que entienden todos los mensajes y hay niños que tienen muchos recursos, hay un niño que ha aprendido a entender una cosa porque ha visto que lo repiten los demás, entonces, tú te das cuenta cuando, en alguna ocasión, le cambias el mensaje, y no es capaz de resolverlo. (P 2. GD PRI. 178:185)*

Ante las sospechas de posibles dificultades en el lenguaje lo más usual es remitir al alumnado a los maestros de Audición y Lenguaje. Algunos toman la iniciativa de observar a los niños, con mayor detenimiento, en el aula e incluso de practicar alguna comprobación sencilla sobre el nivel de audición. También nos encontramos con maestros que confrontan sus apreciaciones con las familias de los niños o con otros compañeros del centro antes de tomar la decisión de remitirlo a logopedia.

h) Información a los padres

En cuanto a la información que reciben los padres sobre la evaluación de las dificultades de lenguaje de sus hijos, los orientadores consideran que el contacto es esporádico debido a la itinerancia de los maestros de Audición y Lenguaje. Esta situación obliga a que estos profesionales, en horario de exclusivas, tengan que organizar el tiempo para trasladarse de un centro a otro:

> *- Sí hay contacto muy esporádico con los padres porque, por ejemplo, la logopeda que tenía exclusiva en dos centros, pues tuvo que ir corriendo de uno al otro, salimos del centro a las ocho...para poder atender madres de dos centros que había evaluado y que quería comunicarle los resultados (P1. GDO. 351:351)*

En opinión de los maestros una vez que los profesionales de audición lenguaje valoran a los niños éstos informan de los resultados tanto a los tutores como a los padres e incluso proporcionan orientaciones para realizar en la clase.

> *- Se los llevan, los diagnostican y luego, me dan orientaciones a mí y también a los padres, eso sí, nunca falta, vamos pareja, la información al tutor y a los padres... (P 2.GDPRI. 37:37)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tanto los padres de niños de Educación Infantil como de Educación Primaria revelan que reciben de forma verbal algunas orientaciones que provienen de los maestros de Audición y Lenguaje o de los tutores. En cambio, argumentan que no reciben información escrita de forma detallada acerca de las dificultades que presentan sus hijos.

- A mí, particularmente, fueron unas pautas a seguir pero como un informe no me dieron (P 4. GD PI. 94:94)

- (...) a mí nunca, por lo menos, me han dado nada, con lo que el niño falla en verdad, de boca sí, siempre (P 5.GD PI. 172:174)

Intervención

El análisis de esta dimensión lo hemos realizado a raíz de las siguientes categorías: a) Valoración de la respuesta educativa; b) Desarrollo; c) Evaluación de la intervención; d) Acciones de mejora y e) Responsabilidades tutores.

a) Valoración de la respuesta educativa

En las opiniones que vierten los orientadores sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje detectamos bastante coherencia. Estos profesionales no titubean a la hora de expresar que la escuela es incapaz de responder a la totalidad de las demandas logopédicas actuales por la falta de recursos personales. Es más, nos relatan que viven con verdadera presión contar con grandes listas de niños con dificultades que no pueden recibir la atención que precisan. A esta realidad se suma la agravante de las sustituciones ante bajas médicas de los maestros de Audición y Lenguaje que, al no cubrirse con sustitutos, da lugar al incremento del desasosiego entre los profesionales. A este respecto, son varios los informantes que exponen cómo este hecho propicia periodos largos en los que el alumnado no se beneficia de respuesta alguna.

- Se quedan los niños desatendidos,... no sé porque no hay sustituciones y después..., el tiempo de atención a los niños..., como solamente puede ir un día a la semana a cada centro, creo que es en grupo nunca individualmente...tres cuartos de hora lo máximo, una sesión de una hora en casos muy graves y nada más, pero...el listado que tengo detrás presionando para que atienda, primero a mí y luego tantos a ella... (P1.GDO. 15:17)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Comentan, sin ambages, que los maestros de Audición y Lenguaje están desbordados, que el tiempo que invierten en la atención al alumnado es muy corto y que el reconocimiento de su labor profesional, tanto desde los centros educativos como desde la propia Consejería de Educación, es mínimo. Los pasajes siguientes, a nuestro juicio, lo corroboran:

- Es un empecinamiento, todo es cuestión de dinero y todo es cuestión de prioridades y la prioridad de la logopedia no es para la Consejería lo que creo debería ser... (P1.GDO. 86:102)

- La sensación que, por ejemplo, tiene el profesorado con respecto a los compañeros y compañeras de logopedia es que prácticamente son invisibles porque van, aparecen y desaparecen, porque están tan poquito tiempo en el centro y tan poquito tiempo con el alumno de cada una de las clases que es una sensación de que, casi, no está...saben que es que no llegan, son como las figuras de apaga fuegos... Porque van a lo urgente, a lo grave, pero el resto...no lo pueden atender... (P1.GDO. 86:102)

Además se muestran escépticos ante los resultados que se derivan de la modalidad de atención indirecta. En torno a esta cuestión, abundan los argumentos que ponen en entredicho su eficacia. En este sentido exponen, con rotundidad, que hay zonas con un elevado número de centros sin atender o que reciben, exclusivamente, atención indirecta. Sin embargo, estos profesionales no se quedan en la mera crítica sino que se preguntan sobre el porqué de esta situación y esgrimen algunas reflexiones entre las que se baraja que quizá, el origen del problema esté en el planteamiento inicial que, desde la Consejería de Educación, se hace de la organización de la respuesta educativa y ponen en tela de juicio la modalidad de atención directa, como prioritaria, para los trastornos graves del lenguaje.

Por lo tanto, consideran como una debilidad los criterios que se utilizan para tomar decisiones acerca de quiénes reciben la atención logopédica y bajo qué modalidad y, aunque reconocen que desde los propios equipos pueden tomar decisiones al respecto, aún así creen que los criterios que se asumen son ambiguos. Es decir, a este grupo de profesionales les cuesta adoptar unos criterios claros.

- Una debilidad son los criterios, porque nosotros mismos los establecemos, los establecen ellas y tal, pero, así y todo, son muy ambiguos, nosotros, por lo menos, no hemos logrado tener unos criterios claros (P 1. GDO.86:102)

Para ellos, una de las consecuencias principales que se deriva de este criterio es el escaso valor que se le concede a la atención preventiva cuando, paradójicamente, todos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

conciben que ésta debe ser prioritaria. Entre las sugerencias que realizan para paliar esta situación se recoge la idea de que la Consejería de Educación parta de planteamientos organizativos más flexibles. En concreto, se refieren a que la asignación de los recursos personales se haga en función de las necesidades reales de las zonas en cada momento y no de forma arbitraria e inamovible. La cita siguiente ilustra esta idea con mayor precisión:

> *- (...) la cuestión preventiva nos la cargamos, pero de un plumazo, cuando nuestra labor debería ser, sobre todo, preventiva, y todo es cuestión de dinero, si la Consejería quisiese, de la forma que pudiese y hay cantidad de fórmulas, no estando dentro de los equipos, de cualquier manera, de poner una logopeda, aunque sea itinerante, aunque sea cubriendo necesidades perentorias de y además que puede ser que un año esté muy cargada y otro año no, las plazas...y los recursos están para atender las necesidades, no para fijarlos y decir, bueno, aquí, en esta zona, como hay dos, de aquí no se mueven y ya está, bueno pues, si se necesitan en esa zona tres en un año, o se necesitan cuatro, que lo doten, y si el año que viene, con dos es suficiente, pues el resto se dirige a otro, donde se requiere y donde se necesita.* (P1. GDO. 46:46)

Sus planteamientos redundan sobre la escasa operatividad del criterio de mayor gravedad porque conlleva a que muchos niños queden sin recibir atención logopédica. Sobre todo se refieren a niños que presentan problemas del lenguaje en las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria cuyos problemas podrían ser resueltos y, sin embargo, quedan al margen en función del criterio establecido. Este hecho provoca que las dificultades de lenguaje persistan en el tiempo. Esta situación se complica, a su vez, con el incremento de responsabilidades de los maestros de Audición y Lenguaje desde que, a sus tareas habituales, se añade la respuesta logopédica al alumnado de aulas enclaves. Las reflexiones de estos profesionales nos llevan a deducir que el sentir general se ciñe, lamentablemente, a que si no se proporcionan los medios es imposible atender a la diversidad.

> *- El logopeda se ha encontrado con una situación distinta, en el sentido de que ha tenido que atender una serie de niños que estaban escolarizados, normalmente, en centros específicos, y que tenían un logopeda para ellos en el centro...porque también en aulas enclave de secundaria se pide que actúe el logopeda de zona y eso es ya mucho pedir porque es que ya... se desborda la cosa porque el abarcar el aula enclave de secundaria supone un trabajo totalmente distinto que el de primaria y entonces claro, tendría que articularse un sistema en el que el logopeda pues esté, en ese sentido, especializándose en sistemas distintos, para distintos alumnos, con distintas etapas* (P1. GDO. 148:187)

Otro de los aspectos que este grupo de profesionales percibe como una debilidad es el hecho de que los maestros de Audición y Lenguaje no tengan tiempo para coordinarse con los profesionales del centro ni con los padres. En este sentido insisten en que se refieren, no sólo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a la coordinación con los tutores de alumnos con dificultades sino a la necesidad de establecer relaciones con todo el profesorado de los centros. Esto, según informan, constituiría una oportunidad para enriquecer el lenguaje en general de todo el alumnado. Acerca de esto ven que las acciones que se realizan, en la actualidad, se hacen de manera puntual y que, al carecer de continuidad, son ineficaces. Así nos lo comentan:

> *- Otra cosa que yo veo también como un punto débil es el que no tienen tiempo de coordinarse con el profesorado, tanto para los casos que atienden directamente como también para poder enriquecer el lenguaje...El área del lenguaje, que ahí tienen muchas cosas que aportar, porque, cada vez que hacen una charlita, o algo, vas, ¿sabes? Que enseguida aportan, lo que pasa que después eso no tiene continuidad, porque se queda ahí y tampoco tienen tiempo para reunirse con los padres...porque al querer hacer la zona tan amplia... (P1. GDO. 148:187)*

Otra de sus observaciones hace hincapié en la influencia negativa que ejercen los libros de texto en el profesorado para desarrollar actividades relacionadas con el trabajo sistemático del lenguaje oral. Los libros, en su opinión, insisten en abordar tareas en las que predomina la lecto-escritura frente a otras. Algunos, incluso, expresan que los maestros temen a que la clase se les revolucione cuando abordan actividades relacionadas con el lenguaje oral. Sobre este tema una orientadora expone:

> *- (...) un compañero comentaba que en una clase que entró estaba el libro de texto y estaba marcado lo que el profesor o la profesora iba a hacer y, justo lo que no iba a hacer era lo que proponía porque en la guía se proponen ejercicios o actividades orales, pues eso era lo que no, ¿sabes? Es más fácil, ¿no? (P1. GDO.248:250)*

También hay quienes se muestran críticos con la política actual de conceder becas al alumnado con dificultades de lenguaje que no pueda recibir respuesta educativa en sus centros escolares para que, a través de esta ayuda, acudan a gabinetes concertados o al Servicio Canario de Salud. Entre las razones que aportan se incluyen la dificultad que existe para la coordinación con otros profesionales ajenos a la escuela y, por lo tanto, a la descontextualización de la respuesta.

> *- (...) yo también tengo niños en Sanidad, pero, o sea, que no, que en esos centros donde la logopeda no puede llegar lo estén concertando, hombre, este es el negocio del año, además desfavoreciendo a la pública, un derecho de la pública, están concertando pero cada vez más, no chico, pon logopedas, pon logopedas en ese centro, ¿por qué?, porque la coordinación de un logopeda siempre va a ser mejor la del centro que de un gabinete privado por poco que vaya a un logopeda siempre va a ser mucho mejor la coordinación, pero no, ahora la política educativa parece que va por ahí... (P1. GDO. 790:802)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Pero este grupo de informantes, a juzgar por lo que dicen, no dudan en atribuir a la Administración Educativa el estado actual de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. Los pocos recursos personales unido a interrogantes del tipo ¿en qué se basa la Administración para decidir que un equipo debe tener un determinado número de maestros de Audición y Lenguaje? provoca que los orientadores se muestren insatisfechos con las acciones actuales.

Las opiniones de los maestros de Educación Infantil se expresan en armonía con las de los orientadores. Sus puntos de vista, corroboran que la atención es mínima, que existe alumnado sin atender y que el maestro de Audición y Lenguaje, aunque realiza su trabajo lo mejor que puede, no cuenta con tiempo suficiente para responder a todas las necesidades de los centros.

El peso de sus opiniones recae sobre los inconvenientes que se desprenden del criterio de mayor gravedad para organizar la respuesta educativa. En este sentido, desmenuzan más su modo de ver las cosas y se detienen en los casos de los centros ordinarios que, además, son preferentes para discapacidades motoras. En estos centros, indudablemente, la mayoría del alumnado presenta problemas de lenguaje asociados a su problemática motriz y tiene primacía frente al resto del alumnado, aunque éstos también manifiesten problemas de lenguaje.

Por otra parte, también les genera incomodidad el hecho de que, según la Administración Educativa, la etapa de Educación Primaria tenga prioridad frente a la de Educación Infantil para la atención logopédica. Sin embargo, valoran de forma muy positiva la receptividad del profesorado de Audición y Lenguaje cuando les demandan ayuda para el alumnado de esta etapa, a pesar de que son conscientes de que se trata de un favor.

> *- Es algo voluntario, porque primaria tiene mucho trabajo y mucha demanda, y ellos buscan un hueco... (P2.GD PRI.130:140)*

Los maestros de Educación Infantil se sienten presionados ante la idea generalizada de que deben enseñar a los niños a leer y, en consecuencia, se ven en la obligación de dedicar tiempo a actividades más técnicas en detrimento de otras más favorecedoras del desarrollo del lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) a veces, te agobian que al niño tienes que enseñar a leer, ahora están con la historia esta de que tienes que enseñarles a leer para que en primero, ya los niños ya sepan leer, entonces claro, todo se queda ahí, vamos un poco a lo que es el tecnicismo, a que conozcan una serie de habilidades o de técnicas y después dejamos lo más importante y luego están en sexto quejándose, es que los niños leen un texto y no comprenden ¿entiendes? que nos agobian un poco (P2.GDPRI.254:254)

Echan de menos disponer de más tiempo para trabajar la comunicación y, en particular, se refieren al valor de la asamblea a la que califican, incluso, de momento afectivo muy rico. Sin embargo, reconocen que su práctica se va perdiendo:

- Ese momento afectivo sí, yo echo, la verdad, de menos este año...echo de menos ese espacio entrañable que tenías en el aula...que podías aprovechar mucho más la asamblea...yo que sé, a lo mejor, tiene que haber alguna forma de hacerlo compatible, pero nos falta todavía rodaje, para que las dos cosas las sumamos (P2. GD PRI.258:262)

En torno a este tema, existen opiniones que reflejan cómo algunos informantes añoran la modalidad educativa en la que el tutor permanecía todo el tiempo con su alumnado en el aula. En relación al modelo actual, donde intervienen varios especialistas, sin restarle valor, sienten que las acciones no se están compaginando adecuadamente.

- (...) primero que los especialistas, que ya, ese profesor que estaba solo en la clase daba tiempo de hacer un montón de cosa, que la asamblea era muy rica, eran muy grandes, ahora las asambleas se quedan estranguladas por la mañana porque llega el de inglés, porque llega el de religión, la asamblea, que tiene un valor enorme...primero está, por un lado, los especialistas, y por otro lado, que vuelve otra vez la corriente de que el niño en infantil tiene que terminar leyendo, para cuando llega a primero, porque, yo no sé, está volviendo, a infantil está llegando una corriente peligrosa..., pensando en eso, en que todo lo importante que era el lenguaje, todo lo importante que era ahí la expresión, se está perdiendo (P2. GD PRI.258:262)

A pesar del interés que muestran por el lenguaje, encuentran muchas dificultades para introducir en el aula las orientaciones que reciben del profesorado de Audición y Lenguaje porque se sienten desbordados con el tiempo, con el número de actividades y, sobre todo, con la ratio de las aulas. Algunos, en este sentido, recuerdan que cuando se implantó la Educación Infantil a los tres años la Administración les prometió la presencia de un auxiliar educativo en las aulas cosa que no ha cumplido.

- Para mí es muy difícil, es, porque son muchas cosas... porque, a lo mejor, en ese hueco, ese niño, está solo, pero claro, tienes a otros veintitantos, entonces, aunque tú quieres, el trabajar el lenguaje es paciencia, tienes que estar calmada...son muchos inconvenientes...y tienes que buscar los momentos que no es tan fácil, venga unos 10 minutitos al día, pues a lo mejor ese día no puedes y luego se complica con otro y ya son 20 atrasados, entonces, tienes que buscar los momentos y vitorear pues muchas cosas (P2.GDPRI.377:387)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Y además, al igual que los orientadores, se preguntan acerca de la forma en la que la Administración Educativa distribuye los recursos personales para la atención logopédica puesto que constatan que existen centros con mayor número de alumnado con dificultades de lenguaje y disponen de la misma cantidad de maestros de Audición y Lenguaje que otros con menor número. Así mismo, consideran que la atención a las familias es precaria por cuestiones de tiempo.

- Y hay centros con mucho menos número de alumnos a atender que comparte el mismo tiempo, las mismas horas que otro que tiene muchos más niños y eso tampoco (P2: GDPRI. 445:445)

Los maestros de Educación Primaria también sacan a la luz la escasez de profesionales para responder a las necesidades relacionadas con el lenguaje y el problema de las sustituciones cuando éstos causan bajas. En particular, se refieren a la poca estabilidad de los mismos en los centros educativos como un factor importante que va en detrimento de una labor continuada, a su juicio, imprescindible para rentabilizar el trabajo y obtener resultados. Por el contrario, encuentran muchos aspectos positivos cuando estos profesionales son estables en los centros tales como, la complicidad, la confianza, la fluidez en la comunicación entre profesionales y el reconocimiento de su figura tanto por parte del profesorado como del alumnado.

- (...) yo llevo muchos años en el centro en el que estoy y han pasado cincuenta mil logopedas...me parece que este curso y el anterior, es el mismo, pero de ahí para atrás, siempre hay logopedas diferentes y entonces...no pueden llevar un seguimiento con ese niño, un estudio, un informe, para decir, bueno, ahora el niño llegó hasta aquí, pues bueno, ahora, para el curso que viene, otro poquito...así a ver si se les va subsanando el problema...pero no hay una continuidad...no pueden tener...los logopedas una continuidad de trabajo... (P3.GDPRP.61:77)

En cuanto al momento en que consideran que el alumnado con dificultades en el lenguaje debe recibir respuesta educativa, la mayoría opina que priorizar la atención en Educación Primaria complica mucho las cosas de cara a los aprendizajes escolares y comprenden que se evitarían problemas si la atención se anticipara al momento en que se detecta la dificultad. Es decir, estos profesionales entienden que se debe priorizar la atención en la etapa de Educación Infantil.

- (...) la carencia de logopedas, o sea, que no tenemos logopedas en los centros, por lo menos, en mi centro, se van acumulando los niños de tres, cuatro y cinco años sin atención, detectados pero no se pueden atender, los empiezan a atender en primero, que es el curso que es donde tienen que aprender a leer y a escribir y allí es donde se arma el follón... (P3.GDPRP. 7:29)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

De la misma manera que hacen los maestros de Educación Infantil inciden sobre la dificultad de encontrar hueco, durante la jornada escolar, para poner en práctica las orientaciones de los maestros de Audición y Lenguaje.

> *- (...) en mi clase por ejemplo hay un niño que sí está atendido por la logopeda pero qué pasa, que hay otro caso que no es tan grave, según las prioridades de atención logopédica, y...quién la tendría que atender es la tutora, que soy yo, y se va un día, se va otro, la cojo un ratito hoy, porque la cogí otro ratito la semana siguiente, y se ve claramente la necesidad de un auxilio, para tú poder tener, aunque sea, un cuarto de hora, un cuarto de hora donde poder decir, bueno, pues ahora ya me ocupo, y le hago las praxias o lo que me ha indicado la logopeda que debería hacer en el tiempo del que yo disponga, pero ese tiempo no aparece (P3.GGPRP. 39:39)*

Y también se muestran muy críticos con la organización de la respuesta educativa en lo que se refiere a los momentos para llevar a cabo las coordinaciones entre compañeros. Estos profesionales se quejan, abiertamente, de lo mal que funcionan las cosas en este ámbito. Veamos cómo lo exponen:

> *- lo que es triste es que tengas a una compañera todo el día atendiéndote niños de tu aula...y ni siquiera puedas hablar con ella de cómo va el niño porque no hay un maldito martes o un maldito lunes para reunirte con ella y ...tienes que andar por los pasillos, a mí eso me parece deprimente y poco serio que tengamos que coordinarnos con una compañera que no sé ni el trabajo que hacen ni ella el tuyo, por un pasillo y luego hay que reflejarlo en una memoria,... en unos papeles...(P3. GDPRP. 133:133)*

A los padres de Educación Infantil también les parece insuficiente el tiempo de atención logopédica que reciben sus hijos en los centros. La mayoría comenta que sólo reciben una sesión de media hora a la semana y entienden que no es suficiente para hacer un trabajo digno. Muchas veces se ven obligados a compensar esta carencia con profesionales externos. Se muestran muy incómodos ante la situación de espera para que sus hijos comiencen a recibir la respuesta adecuada. De la misma manera que todos los profesionales, se preguntan acerca del sentido de la prevención cuando reconocen que es el momento idóneo para evitar que los problemas se consoliden.

Además comunican que se sienten desinformados. Aunque saben que los maestros de Audición y Lenguaje asisten a los centros, no tienen claro qué días corresponden a sus hijos ni qué se hace con ellos.

> *- En mi caso no sé si está yendo bien o qué pero yo no sé qué es lo que se está haciendo, ni recibo información de ningún tipo...y con la tutora, muy bien, me comunico muy bien o con la profesora de P.T. pues igual, pero con la logopeda, ni idea lo que está haciendo (P4.GDPI.126:126)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

También se cuestionan, como los profesionales, el por qué sólo reciben respuesta educativa el alumnado con dificultades más graves y se demora o desestima la atención hasta la etapa de Educación Primaria. Son conscientes de que hay alumnado que, aunque no muestren deficiencias evidentes, presentan problemas serios de lenguaje que deben ser resueltos. Piensan que desde la Administración Educativa debían organizarse las cosas de otra forma.

> *- (...) hay niños que tienen necesidades y no son ni siquiera mirados por la logopeda ...O los miran, reconocen que tienen dificultades y los padres se tienen que buscar la vida, te dicen sí, es verdad que tiene tal problema... pero como no es grave, solo seleccionan a los 4 o 5 o 6 niños que pueden atender. Yo creo que está todo relacionado desde arriba, la organización viene floja...las direcciones generales...no se mojan...(P4. GDPI. 195:213)*

Las preocupaciones de los padres de Educación Primaria se fusionan con las de los padres de los niños de Educación Infantil. A éstos no les convence el argumento de que la educación obligatoria sea a partir de primaria para justificar que los niños dejen de recibir respuesta logopédica desde la etapa de Educación Infantil. Muchos tienen que recurrir a la logopedia privada para paliar los problemas de lenguaje de sus hijos.

> *- (...) mi hijo tiene el problema y..para mi punto de vista, que era un problema grave, porque yo el tartamudeo no lo encuentro una tontería, por eso me moví yo por mi cuenta, yo fui ...a hablar con la logopeda del centro, yo me quise informar, yo quise que trataran a mi hijo, ¿no me lo aceptaron? Pues bien, yo me muevo por otro lado pues por eso fui a un particular, y luego, estando en el particular, eché los papeles para el seguro, ...y luego me lo atendieron por el seguro, pero...yo no recibí ninguna ayuda, que es a lo que me refiero, que busquen ayuda y que nos den comunicación y cosas a los padres, tenemos que saber los problemas que hay, tanto por parte de ellos, que nos lo comuniquen y tanto por parte de nosotros que nos preocupemos,...me parece de muy de mal gusto en este caso, que me digan sí, tiene un problema pero vamos a dejarlo porque es de infantil. (P5.GDPP.753:789)*

En general les parece que el proceso para que se inicie la intervención es lento y que la comunicación con los profesionales es escasa. Según relatan demandan mayor información por parte de los profesionales tanto en lo que se refiere a ayudas como al trabajo que se hace con los hijos cuando éstos reciben respuesta logopédica o las acciones que ellos pueden desarrollar en sus hogares. Veamos cómo expresan su desconcierto:

> *- Es que yo ni sé cuál es el tiempo que le dedican a cada niño, si los cogen juntos, si los cogen individual, no sé exactamente como funciona el centro. (P5.GDPP. 612:616)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

b) Desarrollo

En cuanto a la participación de los orientadores en la puesta en práctica de la respuesta logopédica apreciamos que ocurre algo similar a lo que sucede con el proceso de evaluación ya que la implicación es mayor en los casos en los que las dificultades de lenguaje se presentan asociadas a otros problemas más graves. En concreto nos cuentan que cuando se trata de problemas de articulación o, en general, de dificultades que comprometen a la producción se responsabilizan exclusivamente los maestros de Audición y Lenguaje. Su participación se concreta en proporcionar orientaciones a los tutores y maestros de apoyo de Educación Especial acerca de metodologías a emplear o, en el caso de los maestros de apoyo, colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en el seguimiento y evaluación del alumnado, sobre todo, cuando se necesita realizar informes psicopedagógicos. También incluyen las orientaciones a los padres:

> *- Es que...tenemos que diferenciar entre los problemas que directamente interviene la logopeda, que a lo mejor son más de articulación...pero para niños muy pequeños y... cuando hacemos un informe psicopedagógico, pues ahí también vemos que el niño tiene problemas de expresión, comprensión, ¿sabes?...En ese caso,...damos orientación a la profesora, a la tutora, a veces viene recogido en el ACI también y después trabajas mucho también, si asiste al aula de necesidades educativas especiales...con la profesora de P.T.* (P1.DGO. 374:395)

La implicación de los maestros de Educación Infantil en la puesta en práctica de los programas de intervención en las dificultades de lenguaje es diversa. Nos comentan que, en la medida de lo posible, procuran llevar a cabo las orientaciones que les indican los maestros de Audición y Lenguaje. Normalmente consisten en actividades que realizan con el grupo clase mediante la asamblea aunque, a veces, algunos señalan la metodología de rincones para trabajar de manera más específica con aquellos niños que presentan dificultades especiales.

> *- (...) en nuestro caso... la logopeda nos deja siempre, además de la valoración, pues una lista de actividades que ella nos recomienda para el caso concreto del niño o la niña que tenga el problema y nosotras intentamos pues seguir las pautas, dentro del grupo, del gran grupo...porque así atendemos a todos y ...aprovechamos... los ratitos que están en los rincones...para trabajar cosas especificas con esos niños* (P2: GDPRI 375:375)

Entre las prácticas más generalizadas se encuentran la realización de praxias que las realizan a través de cuentos o juegos, las correcciones indirectas cuando se encuentran con

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

niños que articulan incorrectamente y la repetición, sobre todo, cuando no entienden lo que los niños les quieren comunicar.

> *- Jugando, a veces, juegas, te inventas cosas en la asamblea, o sea, en ese momento el niño se ha equivocado, entonces, tú te inventas un cuento, o una canción, yo no sé si ustedes lo hacen, tarareas, ¿entiendes? Tareas una canción con lo que el niño ha dicho mal, pero tú lo dices bien, te inventas en ese momento, o buscas juegos* (P2.GDPRI. 268:298)

Pero argumentan que, desde la concepción globalizada del proceso de enseñanza aprendizaje que tienen para abordar todos los contenidos de la etapa, entienden que el lenguaje está presente y es estimulado de manera continuada a lo largo de toda la jornada escolar. En cuanto a la puesta en práctica de sus programaciones, aunque no parten de una organización de los contenidos en función del alumnado que presenta dificultades en el lenguaje, se muestran flexibles y las adaptan a las características del grupo.

> *- Tú te planteas una programación y luego pues vas adaptando, según el grupo que tengas ¿no? Vas flexibilizando ciertos contenidos, pero luego se trabaja tan global... que piensas que este niño no va a llegar hasta aquí porque ya lo conoces y luego te sorprendes, entonces tienes que estar continuamente modificando y evaluando...* (P2. GDPI.704:718)

Desde esta forma de concebir la enseñanza, reconocen que tienen distintas oportunidades para llevar a cabo otras muchas actividades favorecedoras del desarrollo y la mejora del lenguaje. Algunas de éstas son valoradas de manera especial como la asamblea que, a su vez, es la más generalizada en esta etapa y la suelen ubicar temporalmente al comienzo de la jornada o después del recreo. A la metodología por rincones también le conceden gran valor como estrategia a través de la cuál el niño tiene la oportunidad de representar o simbolizar a distintos personajes.

> *- Nosotros los rincones también, usamos los rincones con lo cual favorecemos que aquel niño, que por timidez,..., no se comunica con el adulto, entre ellos se comunica.* (P2.GPRI. 313:319)

Hay quienes recurren al uso de preguntas absurdas como estímulo para que los niños se esfuercen en la búsqueda de respuestas y de vocabulario. Además, recurren a la estrategia de ordenar frases que, previamente, se han ofrecido desordenadas. También, a través del juego, realizan tareas de repetición de palabras y de frases o de construcción de frases a partir de una serie de palabras dadas para luego realizar diferentes segmentaciones. En esta línea hay una aportación, aislada, que defiende la eficacia de la aplicación sistemática del

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

entrenamiento metalingüístico como método para la lectoescritura y los beneficios que éste posee sobre la construcción del lenguaje de los niños. La cita siguiente refleja con claridad esta posición:

> *- (...) llevamos un método de enseñanza de lectura y escritura...ahora mismo, tengo niños de tres años...estoy sentando las bases de lo que voy a hacer en cuatro y en cinco, entonces, yo estoy llevando un método de metalingüística que nos está favoreciendo a nivel de dicción, de problemas de lenguaje, todo, la logopeda interviene con nosotros cuando...tiene tiempo, pero una compañera y yo, que lo estamos llevando junto con otras, estamos... trabajando en grupos flexibles...y nuestros niños, en cinco años, salen leyendo perfectamente, escribiendo separando las frases, colocando frases... te quiero decir que han trabajado con un preescolar en todos los aspectos y a la vez, hemos trabajado el problema del lenguaje... (P2.GDPRI. 268:298)*

De manera puntual, hay quien menciona el juego de intercambio de roles o la dramatización, a través de cuentos, como estrategias que proporcionan buenos resultados sobre el lenguaje. Y, por último, hay quienes estiman que el uso de las rutinas incorporadas a las aulas ofrece la oportunidad de que todos se impliquen y participen en todas las tareas de clase y que el alumnado con dificultades en el lenguaje adquiera mayor autonomía. Esta autonomía es considerada como un factor importante para el desarrollo del lenguaje. Así nos lo expresan:

> *- Sí, las rutinas también, como decía ella,...le damos recursos para que él aprenda a desenvolverse en ese medio, y con autonomía, yo pienso que la autonomía es un valor importante para el lenguaje (P 2. GPRI.520:520)*

Los materiales a los que suelen recurrir, la mayoría del profesorado, para fomentar el lenguaje también son variados y coincide en mencionar los teléfonos, los disfraces, las marionetas, las prendas de vestir y los pictogramas.

Sin embargo, los maestros de Educación Primaria no hacen alusiones tan claras al seguimiento de sugerencias aportadas por los maestros de Audición y Lenguaje. A diferencia de los maestros de Infantil, sólo de manera puntual introducen en el aula actividades específicas para el alumnado con dificultades de lenguaje. No obstante, una persona nos comenta algo al respecto:

> *- Que necesitas reforzar una cosa concreta con uno, no actividades para ese solo, yo lo aprovecho para el grupo clase entero, pero esto es una cosa, en un momento puntual, no es una cosa sistemática (P3. GDPRP.478:478)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Al igual que sus compañeros de la etapa de Educación Infantil suelen utilizar la estrategia de la repetición cuando no comprenden con claridad lo que sus alumnos les quieren transmitir. En cambio, utilizan el refuerzo al que consideran un recurso importante para ayudar a que los niños adquieran seguridad en sus intervenciones.

> *- Yo, por ejemplo, mi niño tartamudo, el día de Navidad, lo puse como rey mago para que hablara y...todo lo que se aprendió lo dijo sin trabarse, eso era un reto hacia él y todo el colegio que lo estaba viendo y funcionó muy bien, (P3.GDPRP. 330:344)*

Este grupo de profesores, lo que más destaca es que ellos favorecen el uso del lenguaje a través de todas las áreas. Es decir, el lenguaje está siempre presente en el aula y se enriquece de forma continuada porque, constantemente, recurren a las preguntas, a las aclaraciones o animan al alumnado a que realicen descripciones al resto de la clase.

> *- En todas las asignaturas... en lenguaje, en matemáticas, en conocimiento del medio, cuando hay una palabra difícil se les explica o se lee un cuento y, por ejemplo, una cosa que no comprendan...cantidad de palabras nuevas... se les explica qué es, pero en todo, en todas las áreas, (P3: GDPRP. 348:359)*

Además practican juegos de descripción de objetos, hacen preguntas o trabajan con onomatopeyas como método de enseñanza de la lectoescritura, porque les parece que favorece la adquisición de vocabulario. Nos encontramos con maestros que, un día determinado a la semana, dedican un tiempo a actividades de dramatización, títeres o a que los propios niños relaten cuentos. Varias intervenciones revelan que al alumnado de esta etapa, cuando la actividad que se les propone les parece atractiva, les resulta agradable hablar:

> *- Por ejemplo en las actividades del cuento, en las actividades de dramatización, en conocimiento del medio es verdad que ellos se explayan, cuando el tema les interesa, pues les encanta hablar (P3. GDPRP.363:363)*

Del diálogo entre padres también deducimos algunas de las acciones que realizan orientadores y tutores relacionadas con el desarrollo del lenguaje. Así los padres de los niños de Educación Infantil, con dificultades para interactuar con sus compañeros, se refieren a que los maestros desarrollaron una actitud muy integradora cuando sus hijos se incorporaron por primera vez al aula. Esta actitud se traduce en explicar a los demás niños el problema, ayudarles en algún momento a transmitir lo que quieren comunicar a los compañeros o a la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

práctica de las asambleas. Los padres perciben que todas estas estrategias propiciaron, en su momento, que sus hijos se desinhibieran.

En cambio, de las opiniones de los padres de Educación Primaria deducimos que éstos creen que no es competencia de los orientadores implicarse en el desarrollo de programas de intervención logopédica sino que, ésta es una tarea específica del profesorado de Audición y Lenguaje.

> *- Quién tiene que ponerse en contacto con los padres en este caso, es la logopeda, ellos se dedican más a hacer valoraciones sobre el tipo de problemas, si el problema es un problema de logopedia, pues se lo pasa a la logopeda, que para eso está y es su profesión, digamos ¿no?,* (P5.GDPPR.544:557)

c) Evaluación de la intervención

La impresión general que obtenemos de la participación de los orientadores en el seguimiento del plan de intervención logopédica es que éstos realizan un seguimiento global de la evolución del alumnado que incluye indicadores sobre el lenguaje. Según informan, cuentan con varias situaciones para verificar la evolución y recurren a diferentes estrategias o fuentes para constatar los progresos.

En este sentido, existe unanimidad en que para las dificultades leves del lenguaje o para el alumnado con adaptaciones poco significativas, el seguimiento lo lleva a cabo el profesorado ordinario en las sesiones generales de evaluación o tutores y profesionales de Audición y Lenguaje llegan a acuerdos sobre la pertinencia de continuar o finalizar la intervención.

Los orientadores también adquieren información de la evolución del alumnado a través del profesorado de Educación Especial quienes realizan, trimestralmente, informes cualitativos del alumnado en los que se recogen observaciones sobre el lenguaje en general.

> *- A ver, sabemos muy bien ...el progreso del niño, aunque no logremos especificar pues si ha conseguido esto, si ya articula, si ya tiene sinfones...pero sabemos del progreso del niño, y te digo, en varias situaciones, y después, por ejemplo,...las profesoras de P.T., hacen un informe cualitativo cada trimestre del seguimiento de los alumnos y se recoge toda la parte del lenguaje, no se especifica, a lo mejor, por ejemplo, la cuestión logopédica concreta, pero sabemos como van.* (P1.GDO.424:440)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En concreto nos indican que, ellos, suelen realizar una evaluación informal durante las sesiones de coordinación con los maestros de Audición y Lenguaje todos los jueves. En éstas intercambian impresiones sobre la oportunidad de alargar la intervención o de reestructurar el grupo en el que un determinando alumno asiste a las sesiones de logopedia.

- (...) las logopedas y nosotros nos estamos viendo...la mayoría de los jueves, y...en esa coordinación sí que se hace una evaluación, pues mira, este niño, pues el otro, o sea, primero una evaluación informal y siempre la tenemos cuando, por ejemplo, se le da de alta o cuando sigue manteniendo cualquier tipo de dificultad, o siempre nos comunicamos cuando le ha de ampliar por alguna razón, o lo tiene que tener en compañía de, antes lo tenía con cuatro y ahora lo tiene que tener con seis, para todo ese tipo de cosas, nosotros, por lo menos, tenemos con la logopeda una relación muy fluida (P1.GDO.424:440)

Solo en los casos de dificultades graves de lenguaje la implicación de los orientadores es más directa en el seguimiento porque coincide con que suelen ser niños que requieren adaptaciones curriculares. En estos casos así está estipulado en la normativa. En estas circunstancias hacen un seguimiento trimestral y final y pueden contrastar los progresos con la evaluación inicial. Esto nos hace pensar que sólo se realiza una evaluación formal en las dificultades consideradas graves y que se hace en varios momentos porque la normativa, al respecto, es explícita.

- Todos los niños de dificultades, si son graves, tienen normalmente una adaptación y la adaptación es obligación nuestra de hacerle un seguimiento trimestral y final, entonces ahí vemos la evolución del alumno... en la evaluación inicial se recogió cuál era su competencia en el área del lenguaje y eso es lo que se va revisando en las distintas evaluaciones (P1.GDO.424:440)

Por otra parte, según los maestros de Educación Primaria sólo se realiza una evaluación final que tiene lugar cuando termina el curso escolar y que sirve para decidir si el alumnado necesita continuar o no con el apoyo logopédico. A estas decisiones se refieren con los términos específicos de dar altas o bajas, algo que ya hemos tenido la oportunidad de detectar en varias ocasiones, tal y como se refleja en la cita siguiente:

- Hay una reunión al final de curso para ver los niños, pero ni al principio, ni durante las sesiones, sino cuando terminan los niños las clases (P3.GDPRP.89:89)

- (...) al final de curso, una reunión para ver a los que se dan de baja, los que siguen en logopedia, los que se dan de alta, (P3. GDPPR. 89:89)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

d) Acciones de mejora

Entre las consideraciones que realizan los orientadores en aras de modificar o mejorar la respuesta educativa, se contempla la organización de una red de maestros de Audición y Lenguaje formados o especializados según el tipo de necesidades a las que vayan a responder. Desde sus planteamientos se cuestionan que el mismo maestro de Audición y Lenguaje se responsabilice, en un mismo centro, de todo tipo de dificultades de lenguaje puesto que las exigencias son diferentes en cuanto a formación y a las tareas a desarrollar. En concreto barajan la propuesta que consiste en que haya varios maestros de Audición y Lenguaje en función de las distintas necesidades de los centros. Así, se podría contar con un maestro itinerante para atender a las necesidades educativas más comunes relacionadas con el lenguaje en los centros; con otro que se ocupara del alumnado que exige trabajos y uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación más específicos y con otro que se dedicara, exclusivamente, al alumnado de las aulas enclave.

> *- (...) es completamente diferente el trabajo con niños de centro ordinario...que el trabajo con métodos alternativos del lenguaje..., con los niños del aula enclave y con alguno de los motóricos, entonces, también, a lo mejor, habría que plantearse un sistema... una red de logopedas, a lo mejor, unos más especializados en un tipo de dificultades y, a lo mejor, otras simplemente...para itinerar por las aulas enclave, o por los centros de motóricos...,o sea,...no fijar estos logopedas aquí y de aquí no se mueven sino hacer otro sistema que, a lo mejor, es mucho más complicado, pero yo pienso que puede ser más efectivo (P1. GDO. 118:120)*

Respecto a las aulas enclave recuerdan que, en algún momento, se extendió la idea de que el tutor de éstas fuera un maestro especializado en Audición y Lenguaje. Esta opción les parece que mejoraría la situación porque el trabajo con el alumnado de esta modalidad de escolarización requiere mucho tiempo y esfuerzo y la disponibilidad horaria actual de los maestros de Audición y Lenguaje es insuficiente puesto que han de distribuir su tiempo entre todas las necesidades del centro.

> - *Hay una propuesta ahí que estuvo trabajándose... sé que se la propusieron a los logopedas, que es que la tutora del aula enclave o el tutor fuera, a su vez, logopeda y fuera quien trabajara con los niños, y que no interviniera el logopeda de zona en ese centro (P1. GDO. 118:120)*

Por otra parte, la importancia de realizar una labor preventiva vuelve a salir a la luz ante la constatación de alumnado que inicia la escolaridad con dificultades en su lenguaje. A

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

propósito de esto, reclaman invertir en la formación de padres y en la sociedad, en general, para concienciar acerca de la importancia que reviste la comunicación con los niños y alertar acerca de cómo ésta, en la actualidad, se descuida e, incluso, se deteriora.

> *- (...) antes veíamos un montón de problemas de diferente tipo pero ahora ¿qué estamos viendo? Problemas del lenguaje, por lo menos, en mi zona en infantil de 3 años,... de todo tipo, hay que atajarlo, porque, por mucho que intente el centro mejorar, no tiene los recursos necesarios y ni hablar de los resultados escolares, aparte del currículum, que bueno, que lo tendríamos que cambiar (P1. GDO. 283:283)*

Entienden que, ante la evidencia de que la escuela no puede responder a todas las necesidades, conviene regular las coordinaciones entre las distintas instituciones que contribuyen a la repuesta de las dificultades de lenguaje. De todas formas, el hecho de que el alumnado reciba respuesta educativa externa al centro educativo se torna controvertido entre estos profesionales pues no todos están de acuerdo con este planteamiento. Desde sus puntos de vista, algo que urge modificar se refiere a que un mismo alumno reciba atención logopédica por varias vías, de forma simultánea, y que no existan canales de comunicación entre los profesionales.

De otro lado, manifiestan que la falta de claridad en los currículos para evaluar la expresión oral frente a la escrita hace que se fomenten actividades que se basan, en exceso, en la escritura y se olviden las propias del lenguaje oral. Veamos cómo se expresan en torno a esta cuestión:

> *- Es que, en la escuela, a lo que no le das importancia a la hora de evaluarlo, la gente no lo trabaja, o sea, no hay un currículo que te diga hay que evaluar la expresión oral, o sea, lo que se evalúa es lo que es constatable de forma escrita (P1.GDO.504:524)*

Pero al mismo tiempo, aunque insisten en que la escritura tiene un papel dominante, son muy conscientes de la relevancia que las actividades de tipo oral tienen para el desarrollo del alumnado. Los pasajes siguientes nos permiten ver cómo lo sienten y las actividades que proponen como alternativa:

> *- (...) se hace actividad escrita, actividad escrita, actividad escrita, hay muy pocas actividades en los colegios que hoy día los planten en una mesa redonda a 4 niños y que esto sea habitual, y hoy ustedes*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

defienden esto, y hoy ustedes hacen esto, y hoy ustedes argumentan, y explican, y hacen, eso no se hace y si no se hace, no se desarrolla y punto. (P1.GDO.504:524)

- Incluso en los cursos, a lo mejor, más pequeños ... en 1º, en 2º, el tema de también de la conciencia lingüística que ayuda tanto ¿no? al tema del lenguaje... (P1.GDO.504:524)

Otra de las sugerencias que aportan es la de contar con la ayuda de un auxiliar educativo en las aulas para poder organizar la atención a los alumnos con dificultades de manera adecuada.

- en algunos casos, se requeriría una persona, un auxiliar del profesor...hay momentos en los que a niños... con una problemática complicada, mientras la profesora está tratando de atenderlo medianamente un ratito, los demás se levantan, se sientan, grita, coge, (P1.GDO.623:623)

Las propuestas de los maestros de Educación Infantil redundan sobre la necesidad de aumentar los recursos humanos para mejorar la respuesta educativa. La idea de que haya un maestro de Audición y Lenguaje a tiempo completo en los centros, en función del número de alumnos con dificultades, les parece la más acertada porque consideran que el alumnado con dificultades de lenguaje requiere un trabajo más reflexivo y de mayor duración. Además, esto permitiría que se establecieran relaciones más estrechas entre el profesorado, coordinaciones más frecuentes y mayor compromiso para abordar tareas conjuntas. En definitiva, redundaría en un mejor clima de trabajo.

- (...) Si hubiese una logopeda por centro, colaboraríamos, incluso, más porque ella estaría más cercana a nosotros, podría ayudarnos, indicarnos actividades, incluso, meterse en la clase...eso ... sería estupendo, cosa que yo nunca he podido disfrutar...yo pienso que colaboraríamos incluso, muchísimo más, sería mucho más efectivo todo si hubiera un logopeda por centro... (P2: GDPRI.439:443)

La importancia de priorizar la atención educativa en la etapa de Educación Infantil, unida a la insistencia de crear mayor número de situaciones comunicativas en las aulas, para estimular y desarrollar el lenguaje se convierte en una constante.

- Sobre todo, si lo dejas pasar de infantil hacia delante, pues no puedes hacer milagros, entonces, infantil es la etapa principal para que eso surja, ni tantos números, ni tantas letras, ni fichas, sino que hablen, que jueguen, que aprendan a expresar lo que sienten, (P2.GPRI.77:77)

Los maestros de Educación Infantil también argumentan que para que la respuesta educativa a las necesidades relacionadas con el lenguaje sea más eficaz y gane en calidad habría que tener en cuenta algunos factores. Entre estos citan evitar la confluencia de niños de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

edades diferentes en las aulas, la disminución de la ratio, la presencia de un auxiliar de apoyo en las aulas e instaurar la formación continua del profesorado en horario lectivo.

> *- La ratio, que disminuya, las sustituciones que se cubran, que haya una auxiliar, que la logopeda, haya una por centro, ...que nos manden muchos menos papeles, que la burocracia la eliminen, por favor, que si tengo que hacer un curso, pues que me den horas libres para hacer ese curso y no tener que estar ... sacrificando mi propia vida personal... (P2.GDPRI.572:572)*

Los maestros de Educación Primaria coinciden en la mayoría de las propuestas que hacen los de Infantil. En concreto añaden algunas que se refieren la necesidad de que los maestros de Audición y Lenguaje les orienten más sobre pautas a tener en cuenta o actividades para trabajar con el alumnado.

> *- a mí sí me gustaría tener pautas porque mi logopeda viene una vez a la semana a mi centro, yo tengo 2 niños que van a la clase de logopedia y durante 4 días no ven a la logopeda, si yo no tengo ni pajorera idea de cómo se hace...todo el trabajo que ella ha hecho en un día se pierde en cuatro días (P3. GDPR. 55:55)*

Y se pronuncian acerca de cómo se podría organizar este asesoramiento. Una de las propuestas se refiere a que los maestros de Audición y Lenguaje intervengan en las aulas y, de esta manera, sirvan de referencia para actuar. Es decir, sugieren partir de un modelo.

> *- (...) sería interesante...hacer una sesión con toda la clase...yo aprendería y a los demás también les vendría bien... (P3.GDPRP. 381:83)*

Otra de las sugerencias consiste en reunir al profesorado de un mismo nivel y que el maestro de Audición y Lenguaje proporcione orientaciones generales a todos de forma colectiva.

> *- (...) en los primeros, si hay cuatro primeros en un centro, puede haber niños que tienen algún problema, pues los cuatro tutores se reúnen y, a lo mejor, en media horita dan unas pautas y nosotros preguntarle cómo lo hacemos porque nosotros no somos especialistas... (P3. GDPRP. 3129:133)*

Nos parece que el interés por crear espacios que favorezcan la comunicación entre profesionales es una cuestión relevante para estos maestros. Insisten en que se debería reorganizar, de alguna manera, el tiempo para que se incluyera, de forma regular, la coordinación con estos profesionales. Al respecto proponen hacer uso de algunas de las horas de exclusivas o que los maestros de Audición y Lenguaje estén presentes en las reuniones de coordinación de ciclo. Es decir, de sus opiniones se deduce que muestran predisposición para

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

implicarse en la atención a este tipo de dificultades y que consideran que la coordinación con el tutor, constituye una pieza clave.

> *- Pero yo creo que es falta de organización, porque los logopedas, igual que los orientadores, en una de las exclusivas nuestras, coinciden en uno de nuestros colegios, pues en ese horario, igual que nos coordinamos con la de P.T., cuando tenemos niños de P.T., se podría buscar un hueco para coordinarnos con ella, aunque fuera con cada 15 días o una vez al mes, pero por lo menos, nos veríamos (P 3.GDPPR.103:103)*

Podemos apreciar cómo la necesidad de establecer unos canales de comunicación más fluidos con los maestros de Audición y Lenguaje y, en consecuencia, de estar mejor informados acerca de lo que estos hacen, se convierte en propuestas que persisten en sus discursos:

> *- Claro, si yo tuviera una idea clara de lo que está haciendo la logopeda, puedo diseñar una actividad para mi clase pero como yo no sé que es lo que está haciendo la logopeda, a veces es la logopeda la que me pregunta, ¿qué estás haciendo hoy que me parece interesante? (P 3.GDPRP.490:490)*

En relación a las sugerencias que realizan de cara a la viabilidad de tener más presente el currículo para desde él abordar las dificultades de lenguaje, éstas giran en torno a la necesidad de incrementar los recursos personales y de tomar distancia en relación a los libros de texto. Es decir, reclaman la presencia permanente del maestro de Audición y Lenguaje por centros en las mismas condiciones que está el profesorado de otras especialidades porque esto les supondría disponer de más tiempo para organizar la respuesta:

> *- (...) una logopeda y comparta tutoría como hacen las especialistas... ¿por qué no? Una especialista de música, educación física, o de inglés, o de P.T., pues una de Audición y Lenguaje y esa persona, es una persona más que...en el horario...atienda a los niños, igual que cuando la de inglés va a dar clase de inglés pues ella atiende a los niños que estén en su especialidad, pero claro... eso es un ideal pero que hay que decirlo porque a todos nos gustaría (P3.GDPRP. 844:848)*

Al mismo tiempo, si bien comprenden que es fundamental abordar las dificultades de lenguaje desde el currículo, reconocen que las editoriales constituyen un freno importante a las iniciativas en este sentido. Sus opiniones son transparentes y muestran cómo el seguimiento de los libros de texto obstaculiza la realización de adaptaciones del currículo según las necesidades del lenguaje que se detectan en las aulas. Es decir, los libros encorsetan las iniciativas de los maestros. Relacionado con estas formas de ver las cosas proponen trabajos de equipo para desarrollar acciones de enseñanza más creativas destinadas al

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lenguaje. La claridad y confluencia de las opiniones la podemos apreciar en las citas que adjuntamos:

> *- (...) fíjate, a mí las editoriales me condicionan mucho a lo que es una adaptación curricular para el apoyo al lenguaje... la dependencia de tener unos libros de textos y unos cuadernillos, me condicionan mucho poder llevar un currículo más adaptado a las necesidades del lenguaje en general ... (P3. GDPRP. 614:632)*

> *- (...) yo estoy loca por... tener la oportunidad de no tener libro de texto y trabajar con uno o dos cuadernos y poco más, ... (P3. GDPRP. 614:632)*

> *- (...) es que yo no me veo capaz de hacerlo sola, yo creo que para dar un paso así, es necesario una labor de equipo (P3. GDPRP. 614:632)*

Los padres de Educación Infantil también coinciden en la propuesta de aumentar los recursos personales y se expresan en la misma línea que lo descrito hasta ahora. Insisten en que la permanencia del maestro de Audición y Lenguaje en cada centro resolvería muchos de los problemas actuales ante los que el sistema educativo hace oídos sordos.

> *- Si hay un logopeda en el centro nos puede dedicar más tiempo y eso permite que pueda hablar con nosotros, que se pueda coordinar y que nos permita pues tal día te cito para hablar (P4. GDPI.175:181)*

En resumen, demandan más tiempo de dedicación para sus hijos, estar mejor informados, contar con tiempos y espacios establecidos para la comunicación con el profesorado y, además, de acuerdo con los orientadores, estiman que disponer de personal de apoyo para los tutores constituye una vía que contribuiría a la mejora de la respuesta educativa.

> *- Unos profesores de apoyo también podrían poner, por ejemplo, si son cuatro clases de infantil o de primaria, una profesora de apoyo, que le sirva para, por ejemplo, dos horas con una clase, dos horas con otra, quieras o no, ayuda un poco al profesor a decir a estos niños que necesitan un poco más, pues les dedico más a ellos, aunque sea media hora (P4.GDPI. 438:440)*

Los padres de Educación Primaria insisten en que la atención debe realizarse cuanto antes. La etapa de Educación Infantil, desde sus puntos de vista, es prioritaria y desestiman los argumentos que hacen alusión a que esta etapa educativa no es obligatoria. A algunos les parece que los centros deben ofertar la atención logopédica por las tardes, como una actividad extraescolar, para evitar las interrupciones en las distintas áreas. También opinan que debe existir mayor coordinación entre los tutores, los maestros de Audición y Lenguaje y los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

padres. Exponen que deben establecerse mejores vías de comunicación entre los padres y el centro:

> *- Yo creo que debería de haber un poco más de coordinación, que hicieran un escrito para buscar personal que es lo más importante, y que trataran a esos problemas y a esos niños desde pequeños y no interrumpir (P5. GDPP. 413:425)*

e) Responsabilidades tutores

Las ideas que extraemos de las opiniones de los tutores, acerca de si ellos creen que deben asumir tareas y pueden poner en práctica acciones en las aulas para favorecer la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje, son muy convergentes en el sentido de que, tanto para el profesorado de Educación Infantil como para el de primaria, el elevado número de alumnado por aulas frena este tipo de iniciativas.

Por parte de los maestros de Educación Infantil la disponibilidad para colaborar con el maestro de Audición y Lenguaje es obvia, siempre y cuando ésta no suponga que deben asumir funciones que no les correspondan. Entre otras cosas argumentan que, si asumen responsabilidades propias de los maestros de Audición y Lenguaje, la Administración no va a hacer esfuerzos para resolver la carencia de recursos personales actuales.

> *- (...) ya me voy a negar a que yo solucione las cosas de la Administración, yo creo que lo que hay que exigir es logopedia para nuestros alumnos y no "a ver la tutora qué puede hacer para solucionar el problema", entonces... no voy a dar soluciones, yo creo que yo tengo mi tarea y la logopeda tiene que hacer la suya, yo estoy ahora mismo haciendo en clase un montón de tareas de ella, ¿me entiendes? (P2.GDPRI.419:427)*

A pesar de que muestran interés por el desarrollo integral de los niños tienen muy claro que las funciones deben estar bien delimitadas y que están dispuestos a colaborar pero no a asumir más responsabilidades. Muestran una actitud positiva siempre que se trate de introducir acciones que beneficien a todo el alumnado de sus aulas. Sin embargo, se muestran reticentes cuando se trata de dedicar una atención especial a algún alumno, en particular, por los problemas que se derivan de la ratio:

> *- Yo creo que se puede hacer todo lo... que se pueda hacer para todos, el tema nuestro es individualizar con las ratios que tenemos,... Es decir, ponerme con aquel niño a un lado para enseñarle la pronunciación de tal fonema, o la formación de, no, yo tengo que hacerlo colectivo, son veinticinco y es*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que se me matan los demás, yo estoy dispuesta… siempre que sea con los veinticinco, desde que vas a individualizar, no (P2.GDPRI.736:738)

Sólo recogemos una iniciativa, aislada, basada en la estrategia de proyectos que un grupo de profesores, preocupados por la cantidad de problemas del lenguaje que detectaban en la etapa, ponen en práctica en un centro. Aún así, reconocen haber tropezado con dificultades, entre ellas la necesidad de recibir asesoramiento.

- (...) nos planteamos lo del proyecto porque era una manera de decir, bueno, vamos a hacerlo y de un poco obligarte y vamos a ver qué sale, vamos a ver qué necesidades tenemos, vamos a plantearnos unos objetivos y unas metas, pues lo presentamos y lo estamos llevando como dios nos pone ahí, como nos ha dado a entender (P2.GDPRI.77:77)

A pesar de que para los maestros de Educación Primaria éste constituye un tema preocupante, manifiestan que no pueden responder a estas necesidades desde las aulas debido a la ratio y al tiempo que se invierte en los cambios de clase cuando los alumnos se trasladan para acudir a las distintas especialidades. Estos factores contribuyen a la sensación de que no les va a dar tiempo de acabar lo programado.

Algunas de sus apreciaciones indican que, para fomentar el desarrollo de la expresión oral en las aulas, podrían sacar mayor rendimiento a las actividades de lectura y ser más flexibles en los tiempos que conceden a los niños para que se comuniquen. Es decir, estos maestros creen que deben crearse más espacios para la comunicación.

- (...) aunque en el libro te vengan cuatro preguntas sobre la lectura, pues dedicarnos nosotros, de nuestra cosecha, dedicarnos media hora, es que tenemos que hacerlo, dedicarle media hora, tres cuartos de hora a expresión oral, o sea, haces una lectura, y después a bombardear esa lectura independientemente de las que te trae ahí, y el otro, pues ...les dejo que me cuenten, todo lo que te cuentan son batallas, y si los dejas se pegan dos horas, y a veces tienes que frenar ¿no? Pero es bueno que ellos hablen para que tú veas cómo hablan, si expresan bien las frases, si lo están preguntando bien (P3.GDPRP.237:237)

Aspectos organizativos

Las categorías que configuran esta dimensión y a las que nos vamos a referir son: a) Cultura organizativa; b) Acciones en el Proyecto Educativo de Centro; c) Acciones en el Proyecto Curricular de Centro; d) Acciones en la Programación de Aula; e) Relaciones profesionales; f) Distribución de los alumnos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a) Cultura organizativa

En opinión de los orientadores es difícil instaurar una línea de trabajo en los centros por la diversidad del profesorado de Audición y Lenguaje que asiste, durante un mismo curso, debido a las sustituciones. El cambio de profesionales implica formas de trabajar diferentes que exige, a los orientadores, invertir tiempo para explicar las dinámicas seguidas hasta el momento a los profesionales que llegan por primera vez a los centros.

- Y en el mismo año cuatro o cinco sustitutos, yo no salía de dentro del aula (P1. GDO. 495.501)

- (...) les toca por lista, entonces, la persona que vino el año pasado... tuvo dos bajas, entonces, estuve en las dos bajas de ella y la persona nueva y ambas con formas de trabajar muy diferentes, entonces, eso te quita muchísimo tiempo, porque tú tienes que intentar que haya una línea ¿no? Porque los niños son los mismos... (P1. GDO. 495.501)

Por otro lado, encuentran que las iniciativas para desarrollar el lenguaje en los centros para las que ellos, en algunos casos, han elaborado materiales, se ven bloqueadas porque los tutores están muy aferrados a los libros de texto. Piensan que la labor de concienciar al profesorado de que existen unas capacidades básicas que hay que trabajar debe abordarse desde los propios equipos directivos.

- *(...) tenemos hasta trabajitos hechos para que los profesores trabajen ese tema, ¿no?, pero, además yo tengo un cuadro de observación...que lo manejan las Jefas de Estudio, que lo pasamos al ciclo, que...intentamos que se trabajen, pero, ¿qué ocurre? Que depende mucho de la editorial elegida porque realmente lo que se trabaja es el libro de texto y se terminan obsesionando mucho con acabar los libros, entonces, es un trabajo que hay que hacer desde el equipo directivo del centro también... de tomar conciencia que hay unas capacidades básicas a trabajar...pero es un caballo de batalla que tenemos, ahora mismo, en la escuela. (P1. GDO. 495.501)*

Los maestros de Educación Infantil entienden que sus proyectos, para mejorar el lenguaje de los niños de la etapa, son difíciles de integrar en la organización que ya tiene establecida el centro y que, por tanto, su desarrollo queda sujeto a voluntad y disponibilidad del profesorado en horarios extra escolares.

- Vemos que no tenemos tiempo de reunirnos porque no es tan fácil de llevar a cabo una cosa que sólo afecta a infantil con la organización del centro,...no puedes, hay que echarle horas fuera... (P2. GDPRI. 77.77)

Los maestros de Educación Primaria piensan que la puesta en práctica de acciones educativas dirigidas a la mejora del lenguaje depende mucho de los equipos directivos. Desde

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

sus puntos de vista, los centros apoyan poco a las familias y éstas se ven obligadas a buscar respuestas fuera del centro.

> *- (...) mi alumno fue así, sólo lo vieron para detectar el problema y, claro, como después no tenían tiempo se le mandó una carta al foniatra..., porque del colegio, no ha recibido apoyo, sino, bueno sí, la carta al foniatra y nada más (P3. GDPRP. 61:61)*

> *- (...) después cuentas con otro problema, que si hay un equipo y... está de acuerdo con ese trabajo puedes hacer ese trabajo porque si no te dicen "nanai de la china" (P3.GDPRP. 640:640)*

b) Acciones en el Proyecto Educativo de Centro

Con respecto a los proyectos educativos de los centros los *orientadores* dicen que en ellos se recogen generalidades sobre la estimulación de la comunicación oral y que éstas se repiten cada año. Consideran que es un documento que a penas constituye una referencia porque en realidad no se consulta.

> *- Los curriculares y los educativos todos tienen unas generalidades acerca de eso pero, en la práctica, yo creo que son documentos muertos que duermen en una estantería y que nadie mira... (P1. GDO. 45:455)*

Los maestros, al respecto, reflejan desconocimiento en sus opiniones porque, no saben con seguridad si se recogen objetivos relacionados con la mejora de la comunicación en los proyectos educativos. Esto nos induce a pensar que es un documento en cuya elaboración no participan o que no tienen en cuenta para el desarrollo de sus prácticas docentes.

> *- Yo creo que ese apartado no viene, como tal, no creo (P2. GDPRI 451:451)*

c) Acciones en el Proyecto Curricular de Centro

Pero, según nos transmiten los orientadores, los proyectos curriculares tampoco se hacen eco de acciones o de sugerencias metodológicas que haya planteado el profesorado encaminadas a la mejora de niños con dificultades de lenguaje. En este documento reconocen que ya es costoso introducir orientaciones de carácter general y ven, casi imposible, recoger propuestas dirigidas a las dificultades de lenguaje en particular. En todo caso puede suceder que se recojan en la programación general anual pero esto no implica que se tengan en cuenta en la práctica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y menos en el proyecto curricular, no, entre otras cosas, porque cuesta mucho hacer aquello para los normales, imagínate tú para los problemas..., introducir cosas que no sean generalidades en un proyecto curricular, vamos... (P1. GDO. 478:478)

Los maestros creen que las sugerencias sobre metodologías o acciones dirigidas a la mejora de las dificultades de lenguaje se recogen en las sesiones de evaluación que realizan cada trimestre como medidas a tener en cuenta para el trimestre siguiente y quedan plasmadas en las actas de estas sesiones. Sin embargo, creen que en el proyecto curricular no se incluyen acciones o metodologías específicas sino las propias del área de Comunicación y Representación. Piensan que los maestros de Audición y Lenguaje las contemplan en sus propias programaciones o en algún apartado del proyecto curricular que les compete rellenar de forma específica.

- En las sesiones...hay un apartado final que es la propuesta para el próximo trimestre, nosotros eso, como propuesta para trabajar en todos los niveles en el próximo trimestre, en mi centro siempre se contempla, medidas a realizar, quién va a participar, o sea, ¿me entiendes? Todo eso se contempla ahí, en ese apartado nosotros lo tratamos en todas las evaluaciones (P2. GDPRI. 478:484)

d) Acciones en la Programación de Aula

En general, los orientadores comentan que en las programaciones de aula tampoco se tiene en cuenta la organización de los contenidos ni la introducción de objetivos específicos para el alumnado con dificultades de lenguaje. Esto no quiere decir que luego el profesorado se adapte, preste atención especial o emplee una metodología concreta con el alumnado que tiene dificultades pero no como algo planificado previamente y que plasme, de manera explícita, en su programación de aula.

- (...) Cuando no hacemos informe justificativo y lo tiene en el aula el profesor adapta lo que le parece, nada más, lo ayudamos... le damos pautas, pero no le establecemos una especie de programación o de selección de contenidos...Yo diría, habitualmente, no se recoge en la programación, sí que se utiliza y se tiene actividades y el profesor adapta la metodología cuando tiene al alumno en el aula, claro..., que se tiene que adaptar..., porque los profesores son inteligentes, pero aparte de eso, luego, se va adaptando a las necesidades del niño sin haberlo previsto, ni planificado expresamente, no se quiere decir que no se trabaje con él...(P1.GDO. 455:478)

Por lo que podemos comprobar, sólo en los casos en que el alumnado tiene informe justificativo, es decir, en los casos considerados graves, se expresa de forma precisa los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

objetivos y contenidos para trabajar a nivel curricular porque se realizan adaptaciones curriculares.

> *- Se tienen en cuenta...en el caso de un informe justificativo que hay alguna dificultad mayor, ahí sí...se concreta, qué objetivos, qué contenidos, a nivel curricular (P1.GDO. 455:478)*

En relación a este tema, los *maestros de Educación Infantil* se expresan en total sintonía con los orientadores. Las consideraciones en torno a los contenidos u objetivos relacionados con el lenguaje de los niños con dificultades sólo se incluyen en las adaptaciones curriculares que se realizan para niños con problemas graves además de los de lenguaje. Como podemos apreciar en la cita que adjuntamos sostienen que a los niños con dificultades en el lenguaje no se les realiza adaptaciones específicas del currículo:

> *- En el caso de los niños con logopedia no existen las adaptaciones curriculares como tal, no existe, vamos, en ningún lugar, ni se contempla, ni se ha visto, en ninguna parte del currículo nuestro se contempla que niños con problemas de logopedia tenga un ACI determinada, que no se hace (P2. GDPRI. 728:728)*

Así pues, este grupo de maestros comenta que, aunque tienen presente las actividades que les recomiendan los profesionales de Audición y Lenguaje y procuran llevarlas a la práctica, no recogen de manera explícita estrategias o concreciones acerca de los objetivos y contenidos en sus programaciones.

> *- Yo, por ejemplo, no las escribo, no las tengo recogidas, sabes que tienes que trabajarlo, hay una serie de objetivos que ya están en el currículo en relación con el lenguaje pero no abordas medidas concretas...está implícito... (P2. GDPRI.476:476)*

A los maestros de Educación Primaria les sucede lo mismo. Es decir, introducen en el horario escolar las actividades u orientaciones que les dan los profesionales de Audición y Lenguaje y las trabajan de manera puntual. Sin embargo, no realizan sus programaciones de aula con previsiones metodológicas o con actividades dirigidas al alumnado con dificultades

> *- Siempre que la logopeda me de las pautas para seguir...yo las apunto, y luego, en la programación semanal, en mi libretita, yo, con esos niños en diez minutitos y, a lo mejor hay pautas que yo las hago para toda la clase pero si ella me lo dice así, en diez minutitos, en cinco minutitos, allí en el pasillo y las apunto y ya las meto dentro de la programación pero no es que me vaya yo a poner yo si ella no me dice... (P3. GDPRP.431:445)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

e) Relaciones profesionales

Las apreciaciones que obtenemos de las opiniones de los orientadores en cuanto a cómo se establecen las relaciones entre los distintos profesionales, dejan pistas acerca de que las funciones de cada uno de ellos están bien delimitadas. Es decir, cada profesional sabe lo que le compete y no está dispuesto a asumir funciones que no le corresponda.

> *- (...) por ejemplo, con los niños Down que teníamos... creíamos en el colegio, que ese trabajo...lo podía llevar a cabo la misma profesora de P.T.... y se lo planteamos, la profesora es logopeda y nos dijo que naranjas de la china, que para eso había especialistas y que se encargaran de eso. (P1.GDO.122:130)*

Esto no obsta para que entre ellos se establezcan relaciones informales, fluidas y distendidas. Así, los orientadores casi todos los jueves coinciden con los maestros de Audición y Lenguaje en los centros sedes de los equipos psicopedagógicos y allí tienen la oportunidad de realizar, entre otras cosas, el seguimiento del alumnado o de intercambiar impresiones sobre la organización de la respuesta educativa de manera informal.

> *- Las logopedas y nosotros nos estamos viendo todos los jueves, o la mayoría de los jueves, y sí, que en esa coordinación...nosotros, por lo menos, tenemos con la logopeda una relación muy fluida. (P1. GDO.440:440)*

Mientras unos informan que han llevado una labor coordinada, otros argumentan que, simplemente, la coordinación se basa en la existencia de una comunicación buena entre ellos pero no de coparticipación en los programas de logopedia. Entre ellos hay quienes comentan que las relaciones dependen de la estabilidad del profesorado de Audición y Lenguaje.

> *- Yo, personalmente no intervengo en los programas de logopedas, lo ponemos en común, lo hablamos, pero no intervengo (P1.GDO. 399:399)*

Lo que sí creen los orientadores es que el profesorado de Audición y Lenguaje no dispone de tiempo para coordinarse con los padres o con los tutores y, en consecuencia, de asesorarles sobre la respuesta que recibe su alumnado o de sugerirles medidas para enriquecer el lenguaje de los niños:

> *- (...) no tienen tiempo de coordinarse con el profesorado, tanto para los casos que atienden directamente como también para poder enriquecer el lenguaje, ¿no? El área del lenguaje... ahí tienen muchas cosas que aportar....y tampoco tienen tiempo para reunirse con los padres (P1.GDO.175:175)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los maestros de Educación Infantil perciben a los maestros de Audición y Lenguaje como un recurso de gran ayuda. Valoran de manera constante su esfuerzo e interés en asesorarles siempre que lo solicitan. Por otra parte, constatan que, en realidad, estos profesionales trabajan contra reloj. Al mismo tiempo, y en la misma línea que los orientadores, expresan, sin ambages, su disposición a la colaboración pero con la delimitación clara de las funciones de cada profesional.

Por otro lado, reconocen que no disponen de tiempo para establecer relaciones entre sus compañeros y, mucho menos, con los maestros de Audición y Lenguaje. Nos comentan que aunque cuentan con los martes, estos días se ocupan con reuniones y tareas burocráticas. En realidad, los intercambios de información con los maestros de Audición y Lenguaje se realizan de manera informal en los pasillos, en la entrada de las aulas o en los momentos de recogida de los niños. En cualquier caso da la impresión de que el intercambio de comunicación siempre es precipitado y que las orientaciones, proporcionadas de esta manera, no llegan a alcanzar el efecto deseable.

> *- A mí, la logopeda me comunica cada día cuando me regresa con los cuatro que ella se lleva, entonces me dice, pues mira...hay que trabajar más esto, ten en cuenta esto, tú observaste esto, estás viendo esto...o mira cítame a la madre para tal día... (P2.GDO.PRI. 538:566)*

De las opiniones de los maestros de Educación Primaria se deduce la importancia de que el profesional de Audición y Lenguaje sea estable en el centro porque facilita las tareas de comunicación y coordinación. Algunos exponen que cuando sus compañeros de Audición y Lenguaje llevan mucho tiempo en el mismo centro, la comunicación y la empatía es mayor. De todas maneras, lamentan la ausencia de tiempo para coordinarse con estos profesionales y reconocen que, muchas veces, desconocen los contenidos que trabaja el alumnado cuando asiste a logopedia. La descoordinación es un hecho que queda reflejado en los fragmentos siguientes:

> *- (...) falta mucho tiempo para coordinarse, también muchas veces el profesorado no sabe lo que el niño trabaja cuando va con la logopeda...y luego encima...el niño se queda como fuera de lugar, ha perdido una hora de lo que ha pasado en el aula y más se desplaza, a mí me parece que se siente más desplazado, no puede seguir la tarea que estaba haciendo...y hay ahí una falta de coordinación (P3.GDPRP. 79:89)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Claro, si yo tuviera una idea clara de lo que está haciendo la logopeda puedo diseñar una actividad para mi clase pero como yo no sé que es lo que está haciendo la logopeda, a veces es la logopeda la que me pregunta, ¿qué estás haciendo hoy que me parece interesante? ...y dice, voy a aprovechar esto que tú estás haciendo para hacer mi sesión de logopedia, por ejemplo, pero yo al revés, no me ocurre... (P3.GDPRP.490:490)

Además no comprenden y se preguntan por qué no se contempla, desde la organización del centro, un tiempo de coordinación entre tutores y maestros de Audición y Lenguaje cuando sí está prevista entre otros profesionales. Así expresan esta inquietud:

- Hay una reunión al final de curso para ver los niños, pero ni al principio, ni durante las sesiones sino cuando terminan los niños las clases los viernes, media horita, que van tres de mi clase y cuando vienen ya de regreso de logopedia...en cinco minutos, por encima, mira, este niño, tal, tal, tal, las pautas son cuando vaya a leer fíjate que pronuncie bien la r...y luego ya, al final de curso una reunión para ver a...los que siguen en logopedia, los que se dan de alta, pero...no hay nada de coordinación tutor-logopedia, luego, logopedia-P.T., logopedia-equipo directivo, eso sí, pero lo que es tutor-logopedia, no (P3.GDPRP. 79:89)

- (...) lo importante es incorporarla en el planning, una reunión con ellos por lo menos aunque sea mensual para que no estemos tan desligadas (P3.GDPRP.838:842)

En resumen, todo el profesorado manifiesta que no cuenta ni con tiempo ni espacios para la coordinación. Así vemos cómo, tanto los maestros de Primaria como los de Infantil, coinciden en la necesidad de que se planifique, de manera formal, la coordinación con el profesorado de Audición y Lenguaje. Desde sus puntos de vista, los encuentros regulados favorecería el inicio de la puesta en práctica de acciones y planes conjuntos.

f) Distribución de los alumnos

Acerca de si el profesorado se preocupa por distribuir los espacios y realizar los agrupamientos en sus aulas para favorecer las interacciones comunicativas entre el alumnado con dificultades en el lenguaje, obtenemos que, para los maestros de Educación Infantil, esto no entraña dificultad puesto que la propia dinámica de la etapa facilita la puesta en práctica de diversidad de estrategias organizativas y metodológicas que permiten, continuamente, las interacciones. Entre ellas citan los rincones y los talleres.

- Sí, es que la dinámica de trabajo de infantil es mucho de cooperación (P2.GDPRI.522:524)

En general, el profesorado procura que no se sienten de forma individual y que en los grupos no coincidan niños con dificultades para que dispongan de modelos adecuados. Todos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

utilizan a los demás compañeros como un recurso de apoyo importante para este alumnado.

- Yo, cuando hago los trabajos en grupo,...lo que sí tengo muy en cuenta que si formo, por ejemplo tres equipos, nunca coincidan niños con problemas de habla en el mismo... (P2.GDPRI.522:524)

- Y que también individualmente a los niños que tienen problemas de habla...no dejarlo solo, sino siempre estar arropado por algunos compañeros... yo qué sé, fulanito, menganito, vengan aquí los tres y a ver quién me dice tal, entonces ahí él se siente apoyado y ahí funciona, esa dinámica funciona... (P2.GDPRI. 527:529)

Los maestros de Educación Primaria coinciden con los de infantil en el sentido de que tienen muy presente en sus aulas que los niños con dificultades en el lenguaje no se sientan solos. Así, confirman que suelen ubicarlos junto a compañeros más competentes y que sean buenos comunicadores para que tengan oportunidades de establecer relaciones a partir de modelos más hábiles.

- (...) lo suelo sentar al lado de alguno que sea muy espabilado y que me vaya a tirar mucho de él y tenga una buena expresión, normalmente los pongo a conciencia con ellos, además son niños que terminan muy rápido y luego están hablándoles (P3. GDPRP.462:472)

Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

Las categorías a las que se refiere esta dimensión son: a) Dificultades de lenguaje y aprendizajes; b) Dificultades de lenguaje y desarrollo y c) Acciones de la escuela y propuestas.

a) Dificultades de lenguaje y aprendizajes

Los orientadores insisten en que se produce un vacío con respecto al trabajo de la expresión oral en cuanto los niños comienzan la etapa de Educación Primaria. Las dinámicas familiares, caracterizadas por formas rápidas de hacer las cosas, la escuela con el abuso de los libros de textos y la propia sociedad propician, así mismo, el poco interés sobre la comunicación y el escaso gusto por lo lingüístico.

- (...) pero pienso que está la familia en primer lugar, la sociedad y la escuela también porque yo pienso que se insiste mucho, eso es como que en infantil...digamos que lo importante aquí es la socialización, los hábitos, etc, ¿no?, y a lo mejor se habla más con ellos...pero una vez que se pasan a

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

primaria, parece que todo es… escrito, no se habla con los niños, no se trabaja la expresión oral,… (P1. GDO.238:244)

Estos profesionales consideran que, sin duda, el manejo adecuado del lenguaje oral constituye la base para los aprendizajes posteriores. Según informan, es frecuente encontrar a alumnos en sexto de Primaria que presentan dificultades para expresarse o comprender tanto textos escritos como mensajes orales.

- Pero es...que hay mucho analfabeto funcional, o sea, te das cuenta de eso, es un niño de sexto y… hay momentos que no sabe hablar, no sabe expresarse, no sé, es un debate largo... (P1. GDO.238:244)

Sin duda, donde primero se hace evidente la repercusión de las dificultades de lenguaje es el momento en que el alumnado se enfrenta al aprendizaje de la lectoescritura.

- Hombre, las técnicas instrumentales, la lectura y la escritura, porque si son niños con retraso del lenguaje y tal y llegan a primero son niños que tendrán más problemas en el acceso de la lectura y escritura,... (P1. GDO.593:600)

Sin embargo, insisten en que es habitual encontrar alumnado en Primaria con problemas de atención y de comprensión y que estos problemas se arrastran hasta Secundaria. Es decir, según explican las citas siguientes los niños tienen problemas para comprender mensajes elementales, configurados con vocabulario básico:

- (...) son niños que... en principio, son normales, tienen una capacidad normal, pero son niños que el profesor se queja porque el niño no me entiende, el niño no me atiende,… está siempre en las nubes, hay un porcentaje mayor en ese tipo de niños (P1. GDO.625:627)

- (…) a mí me pasa cuando valoro, que este niño no me está entendiendo, o sea, le estás comunicando algo sencillo, …, y tú dices pero bueno, un niño inteligente...yo estoy hablando cosas básicas como almorzar, ¿qué es almorzar? Ellos dicen comer, al desayuno, almuerzo y cena es comer. (P1.GDO.605:609)

Además consideran que la escuela potencia, demasiado, las actividades de expresión escrita destinadas a completar o rellenar huecos para formar frases frente a las de creación de textos escritos lo que dificulta que aprendan a desarrollar un discurso escrito de mayor elaboración.

- (…) casi todos los ejercicios que hacen los niños… es poner una palabra,... y rellena o búscalo en el texto, pero expresarse ellos, muy poco, de hecho tú le pones un par de viñetas…, y a ver que hay ahí, y el texto que te ponen es que es pobre, es descriptivo,…, no son capaces de crear un texto...(P1.GDO .238:244)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los maestros de Educación Infantil coinciden con los orientadores y hacen especial hincapié en los problemas de atención que se derivan de las dificultades de lenguaje y, en consecuencia, de concentración. Podemos ver cómo lo expresan en la siguiente cita:

> *- Yo creo que hay un factor muy importante y que no lo estamos hablando que es la falta de atención de estos niños, porque la televisión, el encajarles tantas horas a la televisión no trabajan la atención en ningún aspecto, entonces, en lenguaje también se trabaja muchísimo la atención, o sea, es básico el niño que no atiende los carteles, ve y no puede expresar, le falta la atención, pues es básico y primordial en el lenguaje (P2.GDPRI. 194:194)*

Para ellos las dificultades de lenguaje repercuten en todas las áreas al considerar que los aprendizajes en esta etapa son globalizados, así que, en particular, se refieren a las áreas de comunicación y representación:

> *- Es que dificultad, en todas las áreas porque el lenguaje es importante es todas las áreas..., bueno, en infantil no hay áreas, como tú dices, pero bueno, si vamos a hablar del área de comunicación y representación... el lenguaje oral, el lenguaje escrito, trabajas la plástica, trabajas la expresión corporal. (P2.GDPRI. 662:671)*

Los maestros de primaria encuentran que el gran el problema en esta etapa es la comprensión lectora. Los niños no entienden los textos que leen e incluso, en ocasiones, no llegan a comprender lo que ellos mismos escriben. Al respecto una maestra dice que el alumnado llega a tercer ciclo con la mecánica de la lectura bien adquirida pero con unos niveles muy bajos de comprensión. Veamos:

> *- Es que yo creo que esa problemática nos la estamos planteando en todas las sesiones de evaluación, porque en el mío también se planteó en la primera, y los profesores del tercer ciclo, demandaban que los niños llegan...con una velocidad y una entonación bastante aceptable, pero que luego, no comprenden nada de lo que leen (P 3. GDPRP. 498:512)*

En cuanto a la expresión escrita coinciden en que los niños reproducen los mismos errores que comenten en la expresión oral.

> *- y luego, sí está claro que si no se arregla el problema del lenguaje, la escritura no va a avanzar nunca y escriben... como pronuncian (P 3.GDPRP.324:324)*

En consecuencia, todas las áreas se ven afectadas y principalmente las de lengua, conocimiento del medio y matemáticas. Con respecto a esta última área insisten en que las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

dificultades en la comprensión lectora conllevan a la solución errónea de los problemas porque el alumnado no entiende los enunciados matemáticos.

- (...) en mi colegio hubo un claustro y los profesores que dan matemáticas ¡ rapapolvos a todos porque no entienden los problemas!...que los niños no saben hacer problemas, no saben, porque, claro, tienen problemas del lenguaje, no entienden lo que leen pues imposible hacer problemas (P 3.GDPRP. 498:512)

Aunque en menor medida que el profesorado de Educación Infantil este grupo de profesionales también hace referencia a las dificultades de atención.

- Que no se centran...no tienen atención y es una cosa que cuesta muchísimo trabajo...y no puedo, no puedo centrarlos... (P 3. GDPRP.526:526)

Los padres de Educación Infantil están de acuerdo con el profesorado y tienen la misma visión en cuanto a que las dificultades de lenguaje repercuten en todas las áreas. Es decir, son conscientes de que las dificultades de lenguaje tienen repercusiones mayores a medida que las demandas curriculares se tornan más complejas. Así lo exponen:

- (...) es lógico...si tú no... hablas bien, pues tampoco podrás leer bien...y si te cuesta leer pues te costará entender lo que está leyendo, es que todo es un círculo (P 4.GDPI. 272:272)

- Yo creo que a mi hija el retraso del lenguaje le hace que tenga un retraso madurativo a la vez que le afecta a todas las áreas... (P 4.GDPI. 276:276)

También coinciden los padres de Educación Primaria con los tutores de esta etapa en que el caballo de batalla lo constituye la comprensión lectora. Se refieren, además, a las dificultades de comprensión de mensajes transmitidos de forma oral o a los problemas para expresar, de forma resumida, lo que han leído.

- (...) mi hijo, para mí...lee perfectamente, ahora leer un cuento, un libro. Por ejemplo, le dan uno a leer en el colegio... después de leer tiene que contar lo que ha leído o hacer un resumen, es que le cuesta un poquito hay cosas que entiende pero otras cosas que no entiende (P 5. GDPP. 585:593)

b) Dificultades de lenguaje y desarrollo

Pero, según nos informan nuestros entrevistados, las dificultades de lenguaje también dejan su huella en el desarrollo de social, conductual y afectivo de los niños. Así, en palabras de los orientadores, los niños se vuelven más retraídos en sus relaciones sociales y se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

muestran agresivos en sus comportamientos hacia los otros compañeros. Es decir, creen que, las dificultades de lenguaje generan problemas en la autoestima de los niños. En las citas que adjuntamos comprobamos en qué acciones se concretan estas manifestaciones.

- En infantil, realmente sí, el problema de la falta de comunicación...dan luego problemas de conductas..., luego lleva a un problema de autoestima. (P1.GDO. 555:591)

- (...) tirar las cosas al suelo (P1.GDO. 555:591)

- Pega, empuja, muerde, (P1.GDO. 555:591)

- Tiran del pelo... (P1.GDO. 555:591)

Para los orientadores, sin duda, estas reacciones no constituyen problemas triviales y sugieren que se tomen medidas, cuanto antes, para evitar consecuencias mayores a largo plazo.

- Además, eso crea hasta un rechazo en el resto de los compañeros, e incluso, quejas de padres y, al final, no es sólo un problema del lenguaje (P1.GDO. 555:591)

Los maestros de Educación Infantil ven, además de la agresividad, que los niños experimentan sentimientos de frustración, que se desenvuelven con escasa autonomía y que se muestran inseguros y tímidos cuando interaccionan con otros.

- (...) él se frustra, cuando ve que no lo entiendes (P2.GDPRI. 151:151)

- Yo creo que se vuelven más tímidos (P 2.GDPRI. 674:698)

- El niño que tiene dificultades de lenguaje, con el paso del tiempo, tiene muy baja autoestima... (P 2.GDPRI. 674:698)

Consideran que las actitudes proteccionistas por parte de las familias repercuten negativamente en el desarrollo del lenguaje. Con respecto a este tema observan que coincide que los niños que tienen dificultades de lenguaje son, precisamente, menos independientes y mantienen un lenguaje infantil durante más tiempo.

- Y yo he ido notando que los niños con problemas de habla son también los menos autónomos, son como más protegidos (P 2.GDO. 644:659)

Entre sus reflexiones nos parece interesante detenernos en una que repara en la importancia de tener en cuenta, en la evaluación del lenguaje, la incidencia de estos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

problemas en el desarrollo personal de los niños ya que no suele ser una práctica habitual. Así lo expresa una maestra:

> *- otro problema es que el niño ya empieza a darse cuenta que habla mal, que eso ya a los cuatro años... también es un problema interno que van como asociando... y van integrando como si eso fuese así y también es una cosa que habría que valorar a la hora de ver los problemas, que no es sólo lo que se oye de fuera sino lo que ellos también van construyendo dentro (P 2.GDPRI. 157:157)*

También sugieren y coinciden con los orientadores en que se tomen medidas cuanto antes para paliar posibles problemas más complejos. Entre sus argumentos se recoge la idea de que los progresos en el lenguaje contribuyen a una mejora en el desarrollo social y personal de los niños:

> *- Son niños que a medida que van descubriendo el lenguaje, que van aprendiendo, la actitud cambia completamente, son niños que después se relacionan muy bien (P 2.GDPRI. 674:698)*

Los maestros de Educación Primaria coinciden con los orientadores y los maestros de Infantil en que los niños con dificultades de lenguaje se vuelven tímidos, se retraen en sus relaciones sociales y tienden a aislarse.

> *- Sí, pues se nota que muchos son retraídos, son tímidos, no quieren hablar... no son seguros... (P 3.GDPRP. 673:710)*

> *- O se vuelven muy solitarios y quieren estar absolutamente solos....hay uno que está todo el tiempo buscando el bichito... entonces, se vuelve solitario, ese niño está solo y yo lo estoy observando siempre en el recreo y es el niño que tiene el problema fuerte de logopedia (P 3.GDPRP. 673:710)*

Los siguientes extractos nos invitan a pensar que durante esta etapa influyen más que en la anterior las actitudes de los compañeros sobre los sentimientos y comportamientos de los niños y en concreto, sobre sus iniciativas comunicativas.

> *- (...) es un niño que viene nuevo al centro...ya traía problemática del otro centro, porque no era aceptado, ..., sufrió mucho en el otro centro porque los niños tendían a reírse de él porque tartamudea (P3: GDPRP. 55:55)*

> *- en el grupo clase no intervenía, ella está bloqueada, y su problema consiste en que sustituye la /t/ por la /k/...dice por ejemplo, kela por tela, pues debe ser que ya se ocupó el grupo de reírse cuando la oían así que está bloqueada (P3. GDPRP. 262:266)*

Sin embargo, vemos cómo vuelve a salir a la luz la sobreprotección familiar como un factor que limita el desarrollo adecuado del lenguaje:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- A veces los mismos padres... no los dejan crecer... (P 3. GDPRP.736:744)

Por otra parte, nos resulta curioso comprobar cómo los padres de los niños de la etapa de Educación Infantil confirman las manifestaciones conductuales expuestas por el profesorado de la etapa. Sus observaciones denotan, además, que la impotencia de los niños para resolver situaciones comunicativas con éxito les conduce a abandonar las iniciativas de interacción o a expresarse mediante comportamientos poco ajustados tanto en la escuela como en los hogares:

- O bien se aíslan o bien se vuelven un poco agresivos (P4.GDPI.286:296)

- Mi hijo, por ejemplo, tiene problemas de carácter porque muchas cosas que dice no las entiendo y me las tiene que repetir,...pero...él se enfada muchísimo porque no lo entienden, se coge unos enfados tremendos y yo creo que eso es un problema, el no poderse expresar...le provoca agresividad (P4. GDPI.286:296)

Así podemos comprobar cómo entre las soluciones que emplean los niños se incluyen las de dejar de participar en actividades colectivas en la clase por temor a las burlas o la de expresar a través de llantos el deseo dejar de asistir al colegio ante la presión que sienten de los compañeros. Unas madres lo explican en los términos siguientes:

- En el debate que se hace por la mañana, él sólo se dirige a la profesora, con los demás no, porque como no se le entiende bien al hablar pues él evade un poco el tema de enfrentarse con sus compañeros...En el parque... procura o que juegue yo con él o jugar con el hermano, con los demás no (P 4. GDPI.62:62)

- (...) la mía se retraía porque veía que los amigos jugaban, hablaban, se entendían entre ellos y a ella no la entendía... no quería ir al colegio (P 4. GDPI.42:46)

Pero también llama nuestra atención cómo los padres perciben que el comportamiento de los niños mejora a medida que dominan el lenguaje. Esto invita pensar que los padres son conscientes de la importancia de la función reguladora que el lenguaje ejerce sobre la conducta de sus hijos. La cita que sigue así lo refleja:

- Yo creo que se relajan cuando ellos ven que se pueden comunicar con la palabra, se relajan (P4. GDPI. 298:298)

A raíz de lo que comentan los padres de Educación Primaria da la impresión de que los niños en estas edades toman mayor conciencia de los efectos que producen sus errores en el lenguaje sobre los demás y se muestran muy preocupados. Las consecuencias más

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

evidentes son la inhibición en la comunicación y el aislamiento que se traducen en conductas de evitación en torno al lenguaje.

> *- Es que ya en primero de primaria los niños ya se dan cuenta de las cosas (P5.GDPP.230:239)*

> *- (...) en la clase, desde que el niño empezaba a hablar ya le daba vergüenza porque los niños se reían de él... (P 5.GDPP.21:21)*

Tal y como apuntaron los maestros, parece que en esta etapa disminuyen las conductas de agresividad. Sólo recogemos alguna referencia aislada sobre la conducta de pegar ante situaciones de mucha tensión.

Podemos deducir, de las opiniones de los informantes, que todas las manifestaciones a las que hemos hecho referencia, tanto cognitivas como conductuales, indican que, de una forma o de otra, las dificultades de lenguaje afectan a la autoestima de los niños de ambas etapas educativas.

c) Acciones de la escuela y propuestas

Según los orientadores, la respuesta más generalizada que ofrece la escuela al alumnado cuyas dificultades de lenguaje afectan a su desarrollo personal y a los aprendizajes es la asistencia a clases de apoyo. Los responsables de este apoyo pueden ser los tutores de la etapa que dispongan de horas libres en el centro o el profesorado especialista en Educación Especial.

> *- (...) Cuando tiene dificultades con los niños dispone de una profesora con horas libres y los manda a apoyo, eso es lo que hace el colegio, es que no hay más recursos, si es grave va a P.T., si es medio grave va a P.T. menos tiempo y si es leve con la profesora de apoyo, siempre que el resto de los profesores vaya ese día a clase, porque si no, se cargan los apoyos, eso es lo que hace el colegio,... (P1.GDO.611:617)*

Al mismo tiempo, los orientadores suelen ofrecer orientaciones al profesorado acerca de metodologías de trabajo para poner en práctica en las aulas con este alumnado aunque la mayoría comprende que no siempre se pueden llevar a cabo. Los orientadores reconocen que la ratio es un problema y que las dificultades que se encuentran en las aulas son diversas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) lo que intentas...es...orientar al profesorado de cómo debe trabajar con el niño y demás pero una cosa es que tú orientes y otra cosa es que ellos lleven a cabo esas orientaciones (P1.GDO.611:617)

Estos profesionales apuntan hacia la necesidad de trabajar más la atención en la escuela pues creen que es una demanda importante que se hace desde los centros. Proponen que se tenga en cuenta, por parte de las familias, la incidencia del uso abusivo de los medios audiovisuales sobre la concentración y que se invierta tiempo en las aulas para realizar actividades de relajación que propicien una mayor predisposición para atender al profesorado.

- La escuela demanda mucho trabajar los problemas de atención porque...los alumnos...tienen dificultades para atender a los profesores...estamos viendo que todo está cambiando y que los medios audiovisuales... están haciendo que los niños fallen en la atención y que hay que relajarlos primero para que después empiecen a mirar al profesor y entiendan, mínimo, lo que se les está diciendo (P1.GDO.603:603)

En lo que respecta a los maestros de Educación Infantil algunos ponen en práctica en sus aulas actividades relacionadas con el desarrollo de la autoestima que, a su juicio, favorecen la expresión oral. En cuanto a las familias, ponen especial interés en que los padres de los niños con dificultades se impliquen en las actividades del centro.

- (...) como estos niños suelen tener la autoestima... un poco baja, entonces, yo insisto a todos los padres a participar en las actividades del centro ¿no? Pero con esos voy como talla...Para que esos niños no sean los que justamente vean que sus padres no están allí (P2. GDPRI. 795:795)

Entre las actividades que describen se encuentran las que denominan "la caja del yo" o "el protagonista de la semana" en las que, a través del juego y por un tiempo determinado, cada niño tiene la oportunidad de hablar sobre sí mismo o acerca de algún objeto que le resulte afín. Observemos cómo las explican:

- La caja del yo es otro ejercicio de autoestima...se llevan una caja que ha sido comprada...y decorada por mí y tiene un yo grande por fuera, entonces, se las llevan vacía y van echando cosas dentro que...le resulten importantes...y...cada día le toca a uno, entonces, la abren y empiezan a enseñar, claro, el niño tímido, el niño con problemas de hablar o lo que sea pues no noto diferencia, porque como traen cosas personales no se sienten tan mirados.... la caja del yo ha ayudado mucho (P2.GDPRI.801:823)

- Nosotros estamos llevando el protagonista de la semana, cada semana y también disfrutan muchísimo y se abren un montón a comunicar, incluso los niños más tímidos (P2.GDPRI.801:823)

Éstos, como sugerencias, proponen que se incida más en el trabajo del lenguaje interior de los niños en las aulas y que lo programas de intervención en las dificultades de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lenguaje adopten un carácter menos reduccionista. Es decir, estiman oportuno que estos programas incluyan objetivos dirigidos al desarrollo de la personalidad de los niños, puesto que son conscientes de que los problemas del lenguaje no sólo afectan al lenguaje expresivo o están vinculados, exclusivamente, a la esfera de lo visible. El fragmento que sigue sirve de referencia sobre lo que piensan:

> *- (...) muchas veces, parece que la logopedia es la que trata problemas físicos...La articulación, vocalización, dislalias, dislexias...Que hay veces que los niños no tienen problemas de dicción, hablan bien, articulan bien, pero luego ese aspecto que también es parte del lenguaje, del pensamiento, del sentimiento, también cada vez se nos exige más a los profesionales, ¿no?...que también está empezando a tener importancia...en el desarrollo de la personalidad de los niños que ellos puedan expresar sus sentimientos, estoy triste, ¿por qué? Estoy contento, ¿por qué? ... también es una cosa que está teniendo mucho peso en infantil (P2. GDPRI. 700:700)*

Las opiniones del profesorado de Educación Primaria redundan sobre la organización y el papel que desempeñan los apoyos en los centros y, al respecto, sus manifestaciones son muy críticas. Sin duda reflejan que, en realidad, el apoyo no funciona tal y como está previsto sino que se utiliza en función de las necesidades de los centros en cada momento. El motivo al que más recurren para explicar este hecho es el uso inadecuado de los apoyos cuando estos se destinan a cubrir las sustituciones del profesorado. Estas formas de hacer las cosas suele generar inestabilidad en la consecución de las actividades que se inician con los alumnos e incomodidad en el profesorado. Algunas apreciaciones, como las siguientes, invitan a pensar que es un tema, en realidad, conflictivo.

> *- Bueno, si existe un apoyo porque las necesidades del centro lo permiten que queda muy bonito puesto así..., o sea, en tus horas que viene un especialista, tú estás libre para dar apoyo, hasta ahí funciona estupendamente, te dan un grupo de niños y tú tienes, a lo mejor, pues, a la semana...tres veces o cuatro veces para dar apoyo a esos niños, pero ahora resulta que la compañera se puso enferma y no vino, pues ahora esos niños se quedan en el aula y yo voy a sustituir a la compañera, con lo cual el apoyo se rompe,... y entonces, ... el niño que está empezando a trabajar contigo en un apoyo, donde tú vas con unas pauta y debe tener un buen seguimiento contigo, o a ese niño le entran dos profesores de apoyo distintos, para dar la misma área, o sea, caótico a más no poder (P3.GDPRP.558:610)*

Al hilo de lo comentado sugieren que éste sea un tema que se trate con mayor rigor en los centros y que se barajen otras formas de organizar los apoyos. Una de las sugerencias recoge que se fomente el apoyo dentro de las aulas ordinarias.

> *- Que se respeten un poco más los apoyos podría ser una solución también, y...en el colegio nuestro, hacemos el apoyo dentro del aula con los niños, no sacamos al niño del aula para darle el apoyo*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

fuera...cuando nos permiten, porque luego, como no se mandan sustituciones... (P3.GDPRP.558:610)

Así mismo, reconocen que muchas veces abusan de las actividades de escritura y que esto va en detrimento del desarrollo del lenguaje oral. A su vez, proponen hacer mayor hincapié en la comprensión lectora desde el primer ciclo de Primaria y no centrar tanto el trabajo en la adquisición mecánica de la lectura para evitar que el alumnado llegue a ciclos superiores con tantos problemas para comprender mensajes orales o escritos.

- Ese fue otro error que no ha salido aquí, que a veces, para que nos dejen tranquilos un poco, le atiborras a actividades escritas con lo que el lenguaje oral no se desarrolla... (P3. GDPRP.558:610)

- Igual hay que cambiar un poco los papeles y hacer que comprendan, no que el niño lea tan rápido en primero y en segundo pero sí que comprendan lo que leen, trabajar otros aspectos antes de llegar arriba... (P 3.GDPRP. 512:512)

Una de las alternativas que pareció interesar a todo el grupo es la que hace referencia a las tutorías compartidas en la que dos maestros del centro se responsabilizan de un grupo de alumnos. Esto propiciaría, según sus palabras, una mayor dedicación y seguimiento del alumnado. De esta aportación deducimos que el profesorado se ve sólo en sus prácticas docentes e insiste en la importancia de sentirse apoyado por otros compañeros.

- (...) las tutorías compartidas es que no estás haciendo el seguimiento de los treinta niños estás haciendo el seguimiento de quince niños, aunque seas la responsable tú como tutora, pero también tienes a otra persona de apoyo que también le da clase a los niños y es la responsable directa de los otros niños con lo que puedes ver más rápido cómo es la evolución de cada uno... (P3.GDPRP.558:610)

La idea de compartir experiencias se repite en varias ocasiones y es algo en lo que todos se muestran de acuerdo. Vemos cómo algunos se sienten satisfechos de experiencias en proyectos que se han desarrollado en grupo. El profesorado expresa la necesidad de se sentirse apoyado para tomar iniciativas e introducir cambios en sus prácticas de enseñanza. En varios fragmentos del diálogo establecido entre ellos se ilustran estas ideas:

- Yo felicito un poco a mi colegio que se han atrevido con un proyecto nuevo y están trabajando para todo el segundo ciclo... sin libro y... están elaborando todo el material y es cierto..., que lo haces en grupo..... se han preparado todo el material de uso...es un proyecto nuevo, que lo han puesto en práctica, llevan dos años con él,...ellos se reúnen quincenalmente, tienen programación y están muy contentos... (P3.GDPRP.634:667)

- Claro pero tú esto no lo puedes hacer sola, en tu aula, tú sola, no puedes, pero sí varias compañeras (P3.GDPRP.634:667)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Como hemos podido ver, los libros de texto constituyen un tema que genera disonancia a los profesionales y que, por regla general, está presente en sus debates sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Muchas veces surgen argumentos en torno a ellos como limitadores de prácticas más activas centradas en el lenguaje oral. Hemos escogido la siguiente expresión como colofón a este apartado porque nos parece que sintetiza, de manera sugerente, sus puntos de vista acerca de este asunto:

> *- (...) Marca el nivel y destruye el nivel, es que no solamente marca el nivel, sino que encima lo destruye, si tú ves en el niño que no está dando la talla con ese libro, ciérralo (P3.GDPRP.634:667)*

Familia

Las categorías que nos informan sobre esta dimensión son: a) Apoyo; b) Propuestas mayor implicación; c) Papel de los padres en la adquisición del lenguaje; d) Conocimiento y relaciones con los profesionales del centro y e) Relación con el centro.

A partir de ellas pretendemos hacernos una idea de cómo es la participación de las familias en el proceso de intervención del lenguaje, cómo son las relaciones que se establecen entre los distintos profesionales y las familias, qué grado de información tienen y qué sugerencias se recogen para lograr un mayor nivel de implicación de éstas en el proceso de intervención en el lenguaje.

a) Apoyo

Vamos a conocer qué clase de apoyos reciben las familias por parte de los profesionales de la educación para contribuir al desarrollo adecuado del lenguaje de sus hijos. Nos acercaremos a este conocimiento a través de los puntos de vista de los profesionales y de los padres.

En opinión de los orientadores, a los padres se les proporciona información acerca de las dificultades que presentan sus hijos y se les da orientaciones a través de charlas que imparten ellos mismos o los maestros de Audición y Lenguaje. En ocasiones se les facilitan

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

orientaciones por escrito pero creen que los padres descuidan y olvidan la información presentada de esta manera.

> *- (...) se lo damos continuamente a los padres, cada vez la charla, venga, fíjese, no me digan es que yo no sabía, cómo que no sabía si nosotros se lo dimos en el papel pero es que saliendo del colegio y tirándolo (P1. GDO.765:765)*

Los maestros de Educación Infantil se pronuncian en el mismo sentido en cuanto a las pautas que se les proporciona a las familias por escrito. Coinciden en que a través de las charlas generales con todos los padres les dan indicaciones sobre el lenguaje y, en ellas, sobre todo, insisten en que abandonen determinados hábitos infantiles tales como tomar biberón o llevar chupetes. También inciden en que no corrijan directamente a sus hijos y que siempre les proporcionen un modelo de lenguaje adecuado.

> *- Y en las visitas de padres también, sí, sobre todo las orientaciones que damos mayoritariamente (P2.GDPRI.772:795)*

En general las indicaciones que ofrecen a los padres se centran en lo que, normalmente, ponen en práctica en la clase para todos los niños. Éstas indicaciones se refieren a que tengan en cuenta una serie de consideraciones a la hora de establecer interacciones comunicativas con sus hijos, tales como, hablarles mirándoles a los ojos, motivar la comunicación a partir de cuentos sin imágenes o animarles a que cuenten lo que han hecho. Pero estos profesionales, en la misma línea que los orientadores, expresan sus dudas sobre si los padres, realmente, practican estas sugerencias y entienden que el grado de compromiso para asumirlas es mayor cuando saben que existe un problema.

> *- (...) Les digo que cojan libros de imágenes, que hablen..., que intenten hablar de todo lo que ven en los libros ... que no tienen textos, que los manipule, los trabajen con ellos por las noches, te dicen que sí a todo y al día siguiente están con ellos sentados y no están haciendo nada... (P2.GDPRI.772:795)*

Hay quienes comentan que también asesoran a las familias acerca de la adopción de actitudes que creen que favorecen el desarrollo del lenguaje. Entre ellas, incluyen no excederse en concesiones, escuchar a los hijos y ponerles ciertos límites:

> *- (...) muchas veces intervenimos en actitudes del niño, por ejemplo...en cuanto es caprichoso, que hace lo que quiere ...también, hablamos con ella de que, en vez de darle lo que quiere, pues escucharlo un ratito y decirle que no de vez en cuando... (P2.GDPRI.772:795)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Pero en lo que más insisten los maestros de Educación Infantil es en recordar a los padres que pongan en práctica las orientaciones que les han dado los especialistas en Audición y Lenguaje o los orientadores. Sin embargo constatamos en sus discursos que casi todas las orientaciones que se detallan van dirigidas a lograr una pronunciación correcta.

> *- (...) lo recalco más veces para que no se estén olvidando, lo estás llevando a cabo y tal, si noto mejoría... se lo digo...porque ellas también y ellos, quiero decir la familia, necesita... que se vea algún avance, una motivación...de esa manera, les motivas, y eso sobre todo, por favor, cuando hables con el niño, date cuenta que el niño te esté mirando a los labios para que coja la pronunciación correcta y demás, sea un buen modelo y todo eso, ¿no? (P2.GDPRI.772:795)*

Los maestros de Educación Primaria orientan a las familias mediante conversaciones que mantienen con ellos en los horarios destinados a las visitas de padres y en ellas les explican cómo deben actuar ante las dificultades de lenguaje de sus hijos. Entre otras cosas, hacen hincapié en que dediquen tiempo a hablar con sus hijos, en que compartan momentos para estar juntos y que, ante producciones incorrectas, les respondan con modelos adecuados. También les recuerdan que es importante que los niños se esfuercen en hacerse comprender.

> *- (...) haga el favor de hablar con su hijo ...siéntese a cenar con él y hablen con él en la mesa, sentados juntos, la familia unida, hablando, le pregunta ...pues que le conteste correctamente la palabra que no se la de por sobreentendida,...repíteme hasta que yo te entienda, porque si no, no te entiendo, obligarla un poquito a que vaya más allá de lo que ella habla, porque no tiene dificultad en la articulación, por lo tanto, puede hablar bien, exigirle... (P 3.GDPRP.716:726)*

Según los padres de Educación Infantil tienen reuniones con los maestros de Audición y Lenguaje, al menos en los primeros momentos de la intervención, en las que éstos les indican pautas para que las practiquen en sus casas. Por un lado, se refieren a fomentar acciones concretas encaminadas al logro de una mayor autonomía e independencia en los hábitos básicos:

> *- (...) que poco a poco la dejara hacer las cosas sola, que ella ya era grande y que ya ella comía sola, porque hasta la comida se la tenía que dar yo pues eso es lo que ella me decía, que la hiciera un poco más independiente (P4. GDPI.152:173)*

Por otro, a utilizar estrategias específicas para el lenguaje entre las que citan hablar más despacio a los hijos, darles órdenes absurdas para comprobar la comprensión o seguir instrucciones recogidas en algún folleto o libro:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Sí, hablarles despacio...dile, pon la taza en el baño, a ver si el niño lo hace, cambiarle...para ver si el niño entiende, o pon los zapatos en la cocina, cámbiale un poco al niño a ver si...va asimilando...y después, cuando saliera con el niño por la calle, que no fuera callado, ¿Qué es esto?, mira esto es esto, esto es esto, esto es esto, para que el niño fuera hablando y diciéndole esto, mira esto es un coche, esto es tal... (P4.GDPI.152:173)

- A nosotros soplar, ejercicios bucales (P4.GDPI.152:173)

Y por último, también se refieren a que reciben apoyo emocional por parte de los maestros de Audición y Lenguaje que les ayuda a adquirir confianza en sí mismos, a disminuir su ansiedad y a generarles expectativas sobre las posibilidades de recuperación, siempre que ellos colaboren.

- A mí me ha ayudado mucho lo que es la logopeda del colegio... porque yo...pensaba que el caso de mi hija era un caso excepcional y yo me hundí mucho y ella me ayudó en todo, cómo ayudarla y a mí que no te vea que te achicas, tú sigue para adelante porque ella no se tiene que dar cuenta.... (P 4. GDPI.504:504)

Sin embargo, a medida que avanza el proceso de intervención, lo habitual es que los maestros de Audición y Lenguaje envíen fichas a los padres, a través de los tutores, para trabajar con los niños. Esta vía se utiliza porque los maestros de Audición y Lenguaje no tienen tiempo para reunirse y hacer el seguimiento con los padres. Las fichas suelen referirse a aspectos relacionados con la articulación y en concreto a ejercicios de movilidad de los órganos articulatorios.

- pero es que con el tiempo que tienen, no nos pueden llamar, en mi caso le da las orientaciones a la tutora y gracias que he dado con una excelente profesional, te dice qué es lo que tienes que hacer, te da las praxias, te explica cómo se hace, qué hace ella, los ejercicios de la boca (P4. GDPI.181:181)

La mayoría de los padres de Educación Primaria reciben de los profesionales de Audición y Lenguaje o de los tutores instrucciones verbales acerca de lo deben hacer con sus hijos. Algunas se refieren a pautas encaminadas a favorecer las relaciones sociales con otros niños, a reforzar la producción de un fonema determinado, a cómo realizar correcciones indirectas o a presentar modelos correctos para que sus hijos los tomen como referencia (hablar despacio, remarcar las palabras, etc):

- (...) me dijo que le tenía que recalcar yo en mi casa la /s/ , la /t/ ....y todo eso hablando con la logopeda y por las tardes, casi siempre, nunca en horario del colegio. (P5. GDPP. 169:169)

- (...) por ejemplo,... hablar despacio con él y...marcarle las palabras (P5.GDPP. 273:273)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Estos encuentros se producen en horarios de exclusiva o bien de manera informal, sin previa programación.

- (...) a mí me ha dicho, mira, a las cuatro y media, puedes venir para hablar de los dos niños, ...me pegué casi una hora hablando con ella (P5.GDPP.691:697)

- Hombre, yo hablo con ella porque yo me la encuentro y le hablo (P5.GDPP. 691:697)

Este grupo de padres nos comunica, también, que recibe algún folleto o materiales con dibujos que se representan modelos para practicar las praxias articulatorias.

- La lengua arriba, la lengua abajo (P5.GDPP.330:351)

Sin embargo, otros padres dicen que nunca han recibido indicaciones escritas o materiales para trabajar.

Algún padre, incluso, expresa su disconformidad en relación a las orientaciones que ha recibido porque estima que no han sido las que procedían en su caso. Si tenemos en cuenta su opinión, podemos pensar que las indicaciones sobre las prácticas de las praxias son las más extendidas y que, además, suelen proporcionarse de forma generalizada independientemente de la dificultad que presente el alumnado:

- (...) lo que notaba en el niño, que era el gageo...porque mi hijo pensaba y hablaba todavía más rápido...Hay unas pautas a seguir, pero las pautas a seguir en el caso de mi hijo no era ese papel, es verdad que hacía esos ejercicios de lengua, que le puede agilizar, le pude ayudar, pero había otras cosas de antemano (P5. GDPRP. 360:360)

b) Propuestas mayor implicación

En esta categoría vamos a desvelar qué sugerencias se proponen para conseguir que los padres se impliquen, en mayor medida, en el proceso educativo del lenguaje de sus hijos.

Para los orientadores la Administración educativa debe comprometerse más con este tema porque, sobre todo, en las zonas deprimidas el problema de la atención de las familias hacia los hijos se torna cada vez más grave. Las dinámicas de trabajo de los padres convierten en algo inexistente las relaciones familiares. Ante estas circunstancias creen que los esfuerzos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

deben ir en la línea de implicar a todas las instituciones de la comunidad y no sólo a los centros educativos. Desde sus puntos de vista urge aunar energías y abordar un trabajo coordinado y conjunto entre las instituciones y servicios de la comunidad.

- (...) en las zonas deprimidas tiene que ser la Administración la que tome cartas en el asunto y que los centros se impliquen...vamos a tomar decisiones de barrio, de colegio y junto con Sanidad y otros servicios... (P1.GDO.691:691)

Por otro lado, fomentar desde los propios centros la organización de acciones conjuntas entre orientadores, tutores y profesionales de Audición y Lenguaje para instruir a las familias sobre la importancia de la adquisición de hábitos de comportamiento, seguimiento de normas y prevención del lenguaje.

Por su parte los maestros de Educación Infantil insisten en que hay que convencer a los padres de que deben enriquecer las relaciones personales que establecen con sus hijos y realizar acciones lúdicas conjuntas con el objetivo de estimular la conversación. Así mismo, ponen de relieve la necesidad de conceder mayor protagonismo a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Exponen que hay que buscar fórmulas atractivas para que los padres participen en las actividades de sus hijos y que esa implicación tenga una repercusión social evidente tanto entre el alumnado como entre las familias. Es decir, hay que ayudar a los padres a tomar conciencia de la importancia del papel que pueden desempeñar en la educación sus hijos.

- (...) es importante que ellos se sientan representados en el aprendizaje...yo empecé con los trabajos de los padres, que sepan en qué trabajan sus padres, entonces, les mandas una cartita, tengo el cuadernito...que es como una agenda, pues le explicas qué actividades, ellos, desde el principio de curso, saben qué vas a trabajar, que el cuadernito es para eso, pues les dices, bueno, ahora haz un dibujo de qué trabaja papá, de qué trabaja mamá, o una foto, que se lo expliquen al hijo, y el hijo lo explica a los compañeros...entonces,...esas actividades también ayudan...si lo planteas en la clase, un mural donde se recoge todo, los padres se pican entre ellos, ¿no? Ay, pues yo no he traído el dibujo, pues lo voy a poner, y sobre todo, dices, lo mantengo ahí hasta la entrega de notas, aunque ya haya pasado...y esté trabajando otra cosa....pero el niño se siente importante hablando de lo que hace en casa (P 2.GDPRI. 799:801)

Las opiniones de maestros de Educación Primaria van en la misma dirección que la de los maestros de Educación Infantil. De forma concreta, las ideas apuntan a la necesidad de prestar mayor atención a los hijos. Sin embargo, en particular, estos profesionales enfatizan el valor de las reuniones grupales con las familias porque han comprobado cómo este tipo de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

convocatorias constituyen una fuente de aprendizaje, distendida, para los padres. Con respecto a esto hacen la observación de cómo en ellas se establecen, de forma espontánea, relaciones de apoyo mutuo. En este sentido creen que se deben potenciar aunque supongan un esfuerzo por su parte porque son conscientes de que éstas requieren planificación. En concreto, plantean organizar una cada trimestre o, incluso, una vez al mes. El pasaje siguiente nos da la oportunidad de comprobar lo convencidos que están de los buenos efectos que tiene esta práctica:

> *- Todos juntos, o sea, hacer una al mes, ..., o, incluso, en el trimestre hacer una, enriquece un montón, se ayudan un montón y entre ellos se cuentan...y tú notas que aquélla va haciendo lo que aquélla en la reunión, o sea, se oyen, funcionan las reuniones juntas (P3..GDPRP.746.764)*

> *- (...) Si el mensaje es bueno, esto se corre, se van diciendo, oye, vete, oye, mira, que nos explicó tal cosa...y van, pero hay que trabajársela y es difícil... (P3.GDPRP.746.764)*

Los padres se muestran de acuerdo con lo expresado hasta el momento y reconocen que deberían prestar mayor atención a sus hijos y reforzarles cuando realizan las cosas bien pues entienden que es importante que sus hijos perciban el reconocimiento y que no se sientan solos.

> *- (...) se le sube la autoestima cuando él nota que estás ahí con él y no se siente como en clase por ejemplo que todos se ríen de él... (P5.GDPRP. 276:280)*

A su vez, reflexionan acerca de que deberían romper con la actitud pasiva de esperar a recibir información de los centros para sentirse más y mejor informados acerca de lo que allí acontece o hacen sus hijos durante la jornada escolar. En esta líneas incluso expresan que deberían tener más iniciativa para demandar información y solicitar participación. Al mismo tiempo, critican las posturas de los padres que no asisten a las reuniones informativas y que, luego, abusan de los tiempos destinados a otras actividades para hablar con el profesorado acerca de sus hijos.

> *- (...) algo de culpa tenemos nosotros, los padres, porque nosotros, si tomamos un poco de iniciativa, podemos decidir hablar con el centro (P5. GDPP. 532:532)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

c) Papel de los padres en la adquisición del lenguaje

En general las aportaciones de los padres acerca de las estrategias que emplean para ayudar a sus hijos en el aprendizaje del lenguaje son aisladas. Entre los de Educación Infantil hay quien dice transmitir tranquilidad a su hijo y sugerirle que hable más despacio. Otra intervención se refiere a compartir acciones con sus hijos, como contar cuentos y, en otras, se explica cómo usan la repetición de palabras correctas o facilitan partes de las palabras, en las que los niños presentan dificultad, para que ellos las completen. También comentan que estimulan la conversación a través del uso de preguntas.

> *- (...) el padre...desde chiquititos...les cuenta un cuento, pero el cuento es que cada uno dice un trozo...y... cada uno tiene su personaje y van ...montándose una historia los tres, eso les ha estimulado mucho, tanto en la imaginación como en el habla (P4. GDPI. 60:60)*
>
> *- Pues repitiendo, pues a lo mejor, prátano, decirle que se diga plátano (P4. GDPI. 241:241)*

Entre las estrategias que los padres de Educación Primaria ponen en práctica, nombran las de acompañar a sus hijos mientras realizan una actividad como la lectura, estimular la conversación a través de preguntas o mostrar interés en las opiniones de sus hijos acerca de algún tema o acontecimiento. A juicio de éstos, lo importante es que los niños tengan la impresión de que son ellos los que toman la iniciativa. Una de las intervenciones hace referencia a que compartir tiempo con otro familiar de edad similar, pero más desenvuelto en el lenguaje, ha favorecido el desarrollo de la comunicación en su hijo.

> *- Pues leer con ellos, hacerles sentir....que sean el centro de atención en ese momento, oye cariño ¿qué es lo que quieres?...o por ejemplo pedirle opinión...En vez de decirle, vamos a hacer esto, ¿qué te parece si vamos al parque?, ¿Tienes ganas de hacer, yo qué sé, un puzzle?...hacerle sentir a ellos como que toman decisión en vez de tomarla tú sobre ellos (P5. GDPP.273:273)*

d) Conocimiento y relaciones con los profesionales del centro

Los padres de Educación Infantil tienen mayor conocimiento de las funciones y mantienen relaciones más estrechas con los tutores de sus hijos. En realidad, estos son los que les transmiten información sobre la evolución de sus hijos en todos los aspectos y se sienten muy apoyados por ellos. Lo usual es que esta información se la den de forma oral en las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

reuniones destinadas a las exclusivas o en los días estipulados para la entrega de notas. En éste último caso suele estar presente en el centro la figura del psicopedagogo, por si fuera necesario comentar algo a las familias, por lo que los padres tienen la oportunidad de conocerles en esos momentos. En realidad podríamos aventurarnos a decir que, sin duda alguna, los padres perciben, a los tutores como aliados ante el esfuerzo de alcanzar un objetivo común.

> *- gracias a que también los padres, junto con los tutores hacemos peso, para poder trabajarlo... yo, como madre, obligatoriamente me tengo que sentar...buscar el tiempo de donde sea, con mi marido, para... que el niño hable, para que se relacione, todo lo que ella me orienta porque si encima ella se ve con pocos recursos, ... (P4.GDPI.213:213)*

En cambio muchos padres exponen que no conocen, o sólo de manera muy superficial, al profesorado de Audición y Lenguaje e ignoran el trabajo que realizan con sus hijos. Algunos afirman que no han hablado nunca con ellos. La mayoría sostiene que las orientaciones relativas a la logopedia se las transmiten los tutores. Por lo tanto, podemos avanzar que las relaciones entre padres y maestros de Audición y Lenguaje se caracterizan por ser indirectas y distantes y que los tutores desempeñan la función de intermediarios entre ambos.

> *- (...) no sé qué es lo que se está haciendo, ni recibo información de ningún tipo, ni nada... y con la tutora muy bien, me comunico muy bien o con la profesora de P.T. pues igual, pero con la logopeda, ni idea lo que está haciendo (P4.GDPI.126:126)*

De la discusión establecida entre los padres de Educación Primaria desprendemos las mismas ideas. Los padres, en general, a excepción de los tutores, tienen conocimiento físico de quiénes son los profesionales de los centros pero desconocen con exactitud sus funciones. En todo caso, los contactos que establecen con ellos tienen lugar en momentos muy puntuales.

> *- Lo que hacen no, conocerlos a ellos personalmente y darte información de vez en cuando, sí (P5.GDPP.506:524)*

Pero además, éstos consideran que las funciones de los profesionales están delimitadas y que cada uno se dedica a problemáticas diferentes. Así, por ejemplo, comprenden que los orientadores tienen poca relación con las dificultades de lenguaje y que éste constituye un terreno que compete a los maestros de Audición y Lenguaje. Vemos en la cita siguiente cómo se refieren a este tema:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Pero la misión de la orientadora en cuanto a los centros tiene que ver con la logopeda... muy poco...Quién tiene que ponerse en contacto con los padres en este caso, es la logopeda, ellos se dedican más a hacer valoraciones..., si el problema es un problema de logopedia, pues se lo pasa a la logopeda que para eso está y es su profesión...¿no?, quizás los orientadores se dedican más a detectar..., otros tipos de problemas, de aprendizaje, problemas que tengan psíquicos o ...problemas personales, problemas familiares... *(P5. GDPP.544:546)*

En resumen no podemos hablar de que existan unas relaciones estables entre padres y profesionales de apoyo. En particular, las opiniones sobre el conocimiento de la figura de los maestros de Audición y Lenguaje, en este grupo de padres, coinciden en que es escaso o nulo. Es bastante probable que el carácter itinerante de la modalidad organizativa de este recurso, en los centros, justifique esta situación.

e) Relación con el centro

En cuanto a la implicación de las familias en las actividades de los centros las opiniones de los maestros de Educación Infantil resaltan, de forma mayoritaria, que en los últimos años han observado un declive en la participación. En su intento de encontrar explicaciones a este fenómeno esgrimen razones tales como la incorporación de las madres al mundo laboral o a que parte del alumnado, por circunstancias adversas, viven con otros familiares y, en consecuencia, el nivel de compromiso con el centro escolar es menor.

- (...) mi centro, en el que llevo diez años y...era pionero de los padres estar dentro, de fiesta, de participación en todos los aspectos... lo hemos estado hablando y ha sido un debate que hemos tenido, ha ido disminuyendo la participación de los padres *(P 2.GDPRI.600:614)*

Sin embargo, nos encontramos con una aportación que destaca la contribución de las madres al desarrollo de talleres:

- Los talleres son también algo importante, nosotros llevamos ya siete años haciendo el proyecto y como se mezclan...los niños de tres, con los de cuatro, con los de cinco, entonces, ves cómo esos niños con dificultades de habla...,al principio, en el mes de noviembre cuando empiezas el proyecto dices...como no se expresa ¿qué hará?, pues no, ellos si son de tres, a lo mejor, se quedan un poquito más rezagados, pero cuando son de cuatro, ya echas para delante y ellos van solos, con otro, a lo mejor, dos de cada aula y van con otras tutoras y ... a trabajar con otras madres que están colaborando en ese momento *(P 2.GDPRI. 509:509)*

Los padres de los niños de Educación Infantil se expresan en el mismo sentido y opinan que si las actividades se organizan por las mañanas, en el caso de que ambos trabajen, no pueden asistir. Sin embargo, casi todos señalan que asisten a las actividades que los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

centros organizan de manera puntual a lo largo del curso si se les avisa. Entre las actividades se incluyen la participación en una excursión o en las fiestas típicas del año, como el carnaval, el día de la Paz, la Navidad, etc.

> *- Cualquier fiesta, cualquier cosita que vayan a hacer, si van a sacar a los niños al patio a hacer sus cositas (P4.GDPRI.338:366)*

Algunos padres, de forma aislada, hacen alusión a su participación en talleres de manualidades en los que las madres, en concreto, colaboran en las tareas previstas y facilitan que pueda llevarse a cabo una organización flexible de los grupos de niños. Esta participación permite que los talleres sean más operativos, sobre todo, cuando las edades de los niños son heterogéneas en las tutorías. Es decir, los talleres favorecen que los niños del ciclo se relacionen y participen en actividades conjuntas con los de otras clases y con otros adultos responsables que no son, necesariamente, sus tutores. Los padres de Educación Primaria sólo mencionan los talleres como actividad en la que participan en los centros.

> *- (...) en horas de aula, entonces, van tres o cuatro madres que puedan apuntarse y...entre todos los niños de tres años se van cambiando, por ejemplo, un niño de una clase se va a otra...se hacen manualidades de barro, se pintan, hacen camisetas con sus nombres...(P4:GDPRI.338:366)*

Formación

A partir de las categorías que constituyen esta dimensión vamos a desvelar las necesidades formativas que tanto padres como profesionales tienen en torno al lenguaje y sus dificultades. Además, pretendemos conocer cuáles son las propuestas que realizan para organizar una posible formación si fuera necesaria. Las categorías a partir de las cuales vamos a obtener esta información son: a) Necesidades profesionales; b) Modelo; c) Necesidades padres y d) Papel de los orientadores.

a) Necesidades profesionales

Los orientadores encuentran que todo el profesorado necesitaría adquirir unos conocimientos más sólidos sobre las bases conceptuales del lenguaje y su evolución. A su

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

vez, consideran que es importante que adquieran conocimientos acerca de cómo se evalúa el lenguaje y sobre el concepto de dificultad de lenguaje. Piensan que, de esta manera, los recursos se optimizarían porque, a partir de estas nociones, podrían poner en práctica en sus aulas estrategias para mejorar el lenguaje. Esto conllevaría a no tener que recurrir, constantemente, a la ayuda del especialista en Audición y Lenguaje.

> *- (...) formación genérica... empezando, a lo mejor,...por saber la evolución del lenguaje (P1. GDO.752:752)*

> *- (...) yo creo que una formación genérica sobre ... la evaluación del lenguaje, porque eso ayudaría mucho a optimizar los recursos, si ya tienen un criterio claro de lo que es grave, de lo que no es grave, de lo que es una dificultad... y tal, ya optimizas recursos porque ya el profesor sabe..., esto es evolutivo y ya no tienes que valorar a ese niño... (P1. GDO.752:755)*

Estas necesidades de formación cobran mayor relevancia en el profesorado de Educación Infantil. A partir de la experiencia de los orientadores, con este grupo de profesionales a lo largo de los años, encuentran que muchas de las demandas que éstos realizan, acerca de las necesidades educativas del leguaje de su alumnado, las solventarían ellos mismos si dispusieran de unos conocimientos más profundos en los temas señalados. Hacen especial hincapié en que tan sólo el hecho de que puedan discriminar si se encuentran ante una dificultad específica de lenguaje o, simplemente, ante un problema pasajero de carácter evolutivo, agilizaría, enormemente, el proceso de toma de decisiones sobre las medidas a adoptar.

> *- (...) más formación a las especialistas de Infantil... porque, para ellos, todos los niños hablan mal... incluso los de tres años, todos tienen dificultades... es carencia de conocimientos del lenguaje infantil en esas edades... si tuvieran una buena formación...del lenguaje,...serían capaces de distinguir si de verdad, tras una pequeña evaluación, aquello puede tener importancia o hay que esperar a que pase el tiempo, saber qué tipo de ejercicios básicos son convenientes, tanto en el aula, como a los padres qué se les puede decir, qué les pueden hacer y disminuirían...peticiones, porque, de infantil en mis colegios, muy pocos son de trastornos muy graves...pararía un poco, por lo menos, ese afán de que me lo coja la logopeda...(P1. GDO.209:213)*

Al mismo tiempo, identifican como una laguna preocupante, entre el profesorado, la ausencia de reflexión sobre sus prácticas docentes. Es decir, los orientadores creen que la autorreflexión y la reflexión compartida, como vías para tomar conciencia sobre los aspectos a mejorar y las formas de hacer que aportan buenos resultados, constituyen una necesidad imperiosa. Vemos en las citas siguientes cómo nos lo transmiten:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) falta mucha autorreflexión de la práctica docente, de qué es lo que estoy haciendo bien, qué es lo que estoy haciendo mal, cómo puedo mejorar... (P1. GDO. 617:621)

- (...) hace falta más reflexión en común sobre el tema, por ejemplo,...cómo se está trabajando el lenguaje oral en la escuela...para que se den cuenta de ciertas cosas (P1. GDO. 617:621)

Estos profesionales, a su vez, se muestran críticos con la formación inicial del profesorado desde la que, a su juicio, se insiste demasiado en aspectos teóricos muchas veces desconectados de las problemáticas actuales de la sociedad y, por lo tanto, de las aulas.

- De todas formas, la realidad social... que estamos viviendo está desbordando al profesor... el profesor no está preparado para lo que está recibiendo (P1. GDO. 617:621)

Con respecto a su propia formación conciben que, aunque ellos no van a intervenir directamente con el alumnado que presenta dificultades en el lenguaje, les resulta necesario formarse en estrategias didácticas que les ayuden a transmitir al profesorado cómo tienen que abordar, en la práctica, estas dificultades.

- (...) ¿de qué nos sirve tener la formación del lenguaje si es que no somos los que la aplicamos directamente?...pero sí que necesitamos habilidades para saber transferirle al que trabaja con el niño,... lo que sabemos con estrategias para que lo aplique, y a veces...le damos las orientaciones por escrito, pero tenemos que decirle cómo se lleva eso a la práctica (P1.GDO.741:745)

Los maestros de Educación Infantil se sienten inseguros acerca de su capacidad y de sus conocimientos para abordar las dificultades de lenguaje en las aulas. Consideran que los contenidos que adquieren durante la formación inicial son insuficientes y superficiales. Reconocen e insisten en que es necesaria una formación más profunda sobre el tema del lenguaje y, sobre todo, acerca de cómo organizar e implementar las actividades en el aula.

- (...) hay veces que yo no me siento con capacidad ni conocimiento para afrontar las problemáticas del lenguaje y...sé lo que es una dislalia, un dislexia, sé que actividades puntuales se pueden hacer, pero a la hora del día a día, cómo integras, en qué hueco... eso es un problema...entonces, se vuelve más complicado y no lo haces (P 2. GDPRI. 77:77)

Los maestros de primaria, en consonancia con lo expuesto por los maestros de infantil y los orientadores creen que, tanto el profesorado de Educación Infantil como ellos, necesitan una formación más intensa en torno a la detección y evaluación del lenguaje. Tal y como han expresado los demás profesionales, piensan que conocer algunos recursos para comprobar si

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

el alumnado tiene dificultades y de qué tipo o gravedad, descargaría de trabajo a los maestros especialistas.

- A mí, en cómo detectarlo... porque, a lo mejor,...no hay necesidad de que lo vea la logopeda...y la verdad es que, a lo mejor, le quitas mucho trabajo a ella (P 3.GDPRP. 810:810)

Estos profesionales manifiestan, expresamente, su motivación por obtener más información acerca del lenguaje de manera formal puesto que los conocimientos que poseen acerca del lenguaje los han adquirido de manera intuitiva, a través de la práctica y el intercambio de impresiones con compañeros. Es decir, reconocen su desinformación sobre el tema del lenguaje.

- Yo reconozco que me falta información sobre ese tema... (P 3. GDPRP. 203:219)

- (...) a mí me gustaría saber, a qué edades qué puedo observar en un niño, qué puedo esperar de un niño, lo sabemos intuitivamente (P3. GDPRP.203:219)

De la misma manera que los maestros de Infantil, estos maestros insisten en la necesidad de mejorar sus conocimientos sobre metodologías para introducir actividades en el aula y trabajar el lenguaje con todos los niños:

- (...) a mí me encantaría aprender,... para desarrollar más la expresión oral, más estrategias, metodologías para incorporar pautas que ... pueda utilizar con todo el grupo teniendo en cuenta los niños que tienen dificultades (P3.GDPRP. 774:774)

Las observaciones que hacen los padres del alumnado de Educación Infantil se refieren a la necesidad de una mayor adaptación del profesorado a las necesidades de los niños, a que desempeñen sus funciones con mayor motivación y actualicen su formación.

- (...) que se reciclen un poquito... que hay algunos que necesitan un poco de adrenalina, un poco de empuje que están un poco parados... (P4. GDPI.416:418)

Los padres del alumnado de Educación Primaria se expresan de forma indecisa y argumentan que, al desconocer el trabajo de los profesionales con exactitud y no distinguir a quién se debe a que sus hijos evolucionen, no saben precisar qué profesorado necesita mejorar su formación ni en qué. Las citas que adjuntamos pueden acercarnos al sentir general de éstos:

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- (...) es que no podemos decir si están bien preparados porque no estamos viendo el trabajo que se está haciendo. (P5. GDPP. 602:606)

- Pero no sabes si es con la logopeda, si es con la tutora, si es con el tema de comunicación con el niño (P5. GDPP. 602:606)

b) Modelo

Para los orientadores, la clave de una buena formación pasa por incidir más en los temas del lenguaje y sus dificultades en el currículo de la formación inicial de todo el profesorado. Al respecto, insisten en la importancia de profundizar, en mayor medida, en estas materias en la especialidad de Educación Infantil. A su vez, ven como una alternativa positiva, para los padres, la configuración de grupos de trabajo del tipo escuelas de padres.

- (...) en la universidad, en la titulación de Educación Infantil y...un recordatorio a todo el profesorado, aunque no sea de infantil (P1.GDO. 710:714)

Desde sus puntos de vista, la organización más eficaz es aquélla en la que se contempla la formación en horario lectivo, bajo unas directrices eminentemente prácticas y con la posibilidad de observar a un experto en el aula. Es decir, según nos comentan, los maestros aprenden mejor a partir de modelos que pongan en práctica las actividades en el contexto real de las aulas.

- (...) si tú no ves cómo puedes llevar...diferentes actividades de expresión oral dentro del aula con el gran grupo, es muy difícil, porque, a lo mejor, una logopeda tiene muchos recursos pero un profesor no, entonces, yo pienso que tiene que ser presencial, con un grupo...(P1.GDO. 710:714)

Este grupo de profesionales también pone de relieve la pertinencia de que se realice un trabajo de formación que tenga continuidad de tal manera que les permita profundizar, de forma progresiva, a medida que avanzan los niveles en los que el profesorado tenga que intervenir. De forma más concisa, se inclinan por un modelo de formación que puedan poner en práctica de forma inmediata y que, sobre todo, no se reduzca a una charla o a un curso puntual.

- (...) un trabajo continuado, sistemático y cíclico, que no se quede en la charla...sino que se siga trabajando a lo largo de los días y al siguiente año, a los cuatro años con otro nivel de profundidad.. (P1. GDO. 757:769)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

El profesorado de Educación Infantil comparte este modo de entender la formación. En este caso, incluso, apuntan a que sería positivo que otras instituciones fomentaran la creación de escuelas de padres en cada municipio. La idea es que en ellas pudieran alcanzar conocimientos que reviertan en la educación de sus hijos antes de que éstos comiencen la escolaridad en Educación Infantil. Por otra parte, corroboran la importancia de promover la configuración de estas escuelas desde los propios centros educativos. Por supuesto, insisten en la conveniencia de implementar una formación práctica basada en las necesidades reales de los centros y de las aulas y en la que se destine un espacio para que el profesorado tenga la posibilidad de compartir experiencias. A lo sumo, proponen que esta formación se lleve a cabo por zonas previo consenso de intereses y necesidades de los centros y, por supuesto, dentro del horario lectivo.

- Cursos prácticos (P2. GDPRI. 843:851)

- Dentro del centro o, al menos, en la zona donde estamos trabajando... muchos centros... pero todos nos juntamos en un lugar (P2. GDPRI. 843:851)

Al respecto, redundan en la idea de que, con una buena organización del tiempo destinado a las exclusivas, cabría la posibilidad de que la formación se desarrollara en este horario. Además, avalan esta propuesta con ejemplos que ilustran cómo se ha organizado la formación del profesorado, en otras áreas, en los centros cuando las necesidades lo han requerido.

- En nuestros centros hay... tutorías afectivas, entonces, es un centro muy problemático... a través del centro... se contrató a dos psicólogos,...van al centro y...hemos hecho con ellos... una formación...teórica y una formación práctica y llevamos tres cursos haciéndola, se hace los martes, no sé si un martes al mes o cada dos meses...y este año continuamos con ellos... nos dan la teoría y luego nosotros exponemos las cosas, tengo un alumno con estas características determinadas, ¿qué pasa con este alumno?...Y eso muy positivo, si eso se pudiera hacer a nivel del lenguaje, poner nuestros casos y que la logopeda o el personal adecuado un poco trate el tema y nos oriente.... (P2. GDPRI. 855:855)

Algo similar ocurre con el profesorado de Educación Primaria quienes prefieren la formación en el propio centro previo análisis de necesidades y, a ser posible, bajo la responsabilidad del maestro de Audición y Lenguaje del centro. En este sentido, consideran que este enfoque de la formación es más viable y posibilita que se sientan más respaldados porque, en definitiva, es el maestro de Audición y Lenguaje el experto que mejor conoce las necesidades de los niños. Estos profesores apuntan a que es mucho más relevante adquirir

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

formación sobre cómo abordar dificultades reales, con las que se enfrentan en sus prácticas diarias, que en temas de lenguaje más generales.

> *- (...) lo más adecuado es que la logopeda de ese centro... te imparta eso, que ya conoce la problemática que hay ahí, en la hora de exclusiva, te forman...las pautas a seguir en tal nivel es esto... eso te da a ti un estimulo de decir, oye, que no es tan dificil porque ya tú tienes a alguien detrás que te dice cómo tienes que hacerlo... (P3. GDPRP. 796:806)*

De la misma manera que el profesorado de infantil valoran, de forma positiva, tener la oportunidad de compartir experiencias con otros compañeros para su formación. Este tipo de encuentros, al tratarse de compañeros que viven situaciones semejantes, parece que aumenta la receptividad, la motivación y las posibilidades de poner en práctica estrategias que otros ya han experimentado. La cita siguiente nos parece que puede acreditar lo expresado:

> *- (...) la verdad es que he aprendido muchísimo en este ratito que hemos estado aquí... esto me demuestra que haciendo, un especialista, una reunión al mes o así podríamos aprender muchísimo porque ya yo me voy de aquí con muchas cosas que mañana mismo voy a empezar a aplicar en mi aula, lo tengo clarísimo (P3.GDPRP. 852:852)*

Al respecto, al ahondar entre las opiniones de los padres con hijos en ambas etapas educativas, resulta curioso descubrir cómo las formas de plantear su propia formación no distan de los planteamientos realizados por el profesorado. Así comprobamos que, a los padres de la etapa de Educación Infantil, les resultan útiles las convocatorias colectivas para recibir orientaciones sobre aspectos concretos del lenguaje que puedan practicar con sus hijos. En este sentido se refieren a los profesionales de Audición y Lenguaje del centro o a los orientadores:

> *- (...) el mismo logopeda u otro especialista que se ofrezca al centro y que dé charlas generales aunque yo no tenga problemas del lenguaje con mi hijo... (P4. GDPRI. 498:498)*

Pero además, los padres del alumnado de Educación Primaria, solicitan tener la oportunidad de aprender, directamente, de lo que hace el profesional de Audición y Lenguaje. Es decir, los padres coinciden con los maestros de la misma etapa en que quieren aprender a partir de demostraciones.

> *- Yo quiero estar aunque sea una vez a la semana, cuando el niño tiene que estar con el logopeda o con quien sea, yo quiero estar ahí...así...voy a casa y sé lo que tengo que seguir con mi hijo (P5.GDPRP. 610:610)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Podemos concluir que los padres proponen aprender de la misma forma que solicita y considera más idónea el profesorado. Esto es, a través de la observación de cómo actúan otras personas más expertas en el tema.

c) Necesidades padres

A los orientadores les parece que las familias tienen escasa o nula información sobre temas del desarrollo general de los niños. La función de informar a las familias creen que compete, quizá, a otros organismos o instituciones previas a la escolarización de los niños. A su vez, les da la impresión de que estas instituciones delegan demasiadas responsabilidades sobre la escuela. De esta manera, decisiones que deben tomarse de forma anticipada se derogan hasta que los niños comienzan su escolaridad. En concreto, entienden que desde los servicios sanitarios se burocratizan demasiado los pasos a seguir y, muchas veces, las consecuencias son detecciones tardías de problemas que sólo se identifican al llegar a la escuela. En este sentido apuntan a que se hace necesario una coordinación mayor entre servicios sanitarios, de estimulación temprana y otras instituciones para, de alguna manera, paliar este grado de desinformación. En particular detectan que a las familias se les proporcionan pocas oportunidades para la formación y apuestan por la creación de escuelas de padres.

> *- (...) muchos de ellos, aunque tuviesen tiempo, no están preparados, se necesitaría un aprendizaje importante, entonces, ahí, yo creo que hace una dejación... el gobierno...pero desde muchos puntos, desde el Ministerio, desde Asuntos Sociales, desde sanidad y desde Educación (P1.GDO. 256:256)*

Al mismo tiempo, encuentran que los padres desarrollan actitudes poco favorecedoras para el desarrollo del lenguaje. Diversos factores entre los que cabe citar el bajo nivel cultural de las familias, las limitaciones o ausencias de tiempo para compartir con los hijos, el mantenimiento de hábitos infantiles o el escaso interés por lo lingüístico, se convierten en desencadenantes de una estimulación mínima en esta área del desarrollo.

> *- (...) te vas dando cuenta... de la falta de comunicación porque los padres... están ausentes y se crían con los abuelos...a veces, se infantiliza mucho a los niños... niños... que todavía tienen la chupa, el biberón, duermen con los papás...hay una cuestión de unas actitudes que tampoco favorecen en el lenguaje...muchas veces el padre o la madre...le ríe un poco el habla de bebé (P1.GDO. 236:236)*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los maestros de Educación Infantil también comentan esta falta de interés y motivación en los padres hacia la estimulación del lenguaje de los niños. En líneas generales, sus apreciaciones indican que las familias están poco preparadas en todo lo relativo al conocimiento e importancia de crear y poner en práctica hábitos básicos que favorezcan el desarrollo integral de sus hijos. En este sentido, indican que las familias deben deshacerse de rutinas que sólo frenan la evolución adecuada de los niños. Desde su perspectiva, los padres deben aprender a valorar más la comunicación, a adquirir estrategias para comunicarse con los hijos y a ser más exigentes en el cumplimiento de normas de comportamiento.

> *- (...) ven muchísima televisión... no se comunican con sus padres, que sus padres no se paran a hablar con ellos, a repetirle...y luego..., tenemos casos... que hablan...con un lenguaje infantil. ...(P2. GDO. 93:95)*

El profesorado de Educación Primaria encuentra que no sólo es una cuestión de que los padres dispongan de poco tiempo sino que, a veces, puede ocurrir que no favorezcan la estimulación del lenguaje porque no saben cómo hacerlo. Sus observaciones se inclinan hacia la necesidad de sensibilizar a las familias acerca de la importancia que tiene aprender estrategias concretas para favorecer la comunicación, ofrecer modelos de lenguaje ajustados a las edades de sus hijos y de estar más atentos al desarrollo de sus hijos. El profesorado, de la misma forma que hace con otros contenidos, debe implicarse en la enseñanza de estas estrategias a través de demostraciones que les sirvan de guía a los padres.

> *- (...) que hay que trabajar primero un poquito a los padres, para que ellos vean lo importante que es que el niño funcione bien... que ellos rompan esa barrera, que cojan esa confianza contigo, bueno, vamos a decirle cómo lo hacemos... (P3. GDPRP.746:746)*

Según los padres de Educación Infantil, es necesario incidir en su propia formación y aportarles información cuanto antes. Reconocen que cuando sus hijos comienzan la escolaridad a los tres años, sienten la necesidad de estar bien informados, de conocer qué y cómo pueden prevenir determinadas dificultades. A pesar de que los tutores les informan de cuestiones generales expresan el deseo de que otro profesional, con una preparación más específica, les informe y explique cómo han de actuar.

> *- Formación a padres, que vayan los especialistas a dar charlas y nos digan cómo podemos prevenir, sobre todo en infantil, cuando empezamos, que no tenemos ni idea y que nos digan pues si se encuentran con esta dificultad hagan esto, como ... el tema del biberón, el tema de la chupa, todas esas cositas que, aunque las profesoras nos lo dicen, parece que si viene alguien más experto en el tema y*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

nos dice las consecuencias que vamos a tener pues, a lo mejor, nos da más respeto y hacemos más caso (P4. GDPRI. 488:492)

Desde la óptica de los padres de Educación Primaria sería práctico adquirir conocimientos básicos y específicos según los problemas que presenten sus hijos. En cualquier caso, consideran que si tuvieran más conocimiento de lo que realizan los profesionales de Audición y Lenguaje en los centros, ellos podrían contribuir, en mayor medida, a la educación del lenguaje desde sus hogares. La breve cita que se presenta a continuación muestra esta laguna:

- Que desconocemos lo que tenemos que hacer (P5.GDPRP. 717:725)

d) Papel de los orientadores

En general, los orientadores sólo se implican en la formación del profesorado en determinados temas y si éstos lo demandan de forma explícita.

- (...) Sí hacemos formación, pero cuando nos la piden, si no, no (P1. GDO. 770:787)

En realidad, de sus opiniones podemos inferir que, algunas veces, dinamizan y coordinan iniciativas de formación con el profesorado organizadas en equipo con profesionales de los centros y en las que se fomenta la reflexión y el debate sobre un tema específico. En ninguno de los casos asumen un papel de expertos sino de promotores y coordinadores de experiencias. En aquellas circunstancias en que consideran más oportuno la presencia de un experto externo al centro se encargan de gestionar la actividad.

- (...) hacemos esa sesión que es de formación del profesorado o llamamos a alguien de fuera, estamos vamos... enseñando durante todo el curso, prácticas... (P1. GDO. 770:787)

- (...) en mi caso, con la logopeda de la zona, en el colectivo de las escuelas unitarias...con los profesores... llevamos, en las horas de exclusivas...cada x tiempo... hacemos una especie de programa del lenguaje oral... yo intento aportar cosas y luego a mí lo que más me interesa es que entre ellos haya un debate, una reflexión y un poco, puedan aprovechar lo que yo les pueda aportar o lo que le puedan aportar los otros en la discusión (P1. GDO. 770:787)

A continuación, mediante una *matriz inferencial* (Tabla 4.4.) exponemos lo que globalmente opinan todos los informantes en cada categoría. En ella, también, reflejamos los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

temas que consideramos se asocian a las opiniones de los informantes para cada una de las dimensiones que engloban a las distintas categorías. Esta matriz exige, como en el caso anterior, un nivel más comprometido de interpretación. Ésta nos facilitará la identificación de los temas principales que destacan en este estudio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tabla 4.4. Matriz inferencial de los grupos de discusión

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SÍNTESIS	TEMAS ASOCIADOS A LAS DIMENSIONES
CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL LENGUAJE Y SUS DIFICULTADES	CONCEPTO DE LENGUAJE	.Todos coinciden en considerarlo el medio principal para la comunicación. Se aprende por etapas, por necesidad e imitación. Los profesionales expresan, además, su relación con el desarrollo cognitivo.	.Visiones generales acerca del concepto del lenguaje. .Predominan concepciones evolutivas y conductuales del aprendizaje del lenguaje. Aluden, fundamentalmente, a recursos propios de los modelos conductuales para explicar su adquisición (modelado, repetición, imitación). .Visión reduccionista del concepto de dificultad del lenguaje. Coexisten concepciones evolutivas, conductuales e interaccionistas "parciales" para explicar la causa de las dificultades. Las explicaciones dejan al margen el contexto escolar.
	CONCEPTO DE DIFICULTAD DE LENGUAJE	.Lo identifican con retrasos evolutivos del desarrollo del lenguaje, con problemas para comprender y expresar el lenguaje oral y escrito y, en menor medida, para transmitir emociones y establecer relaciones. Localizan las causas, principalmente, en el contexto familiar.	
	ADQUISICIÓN Y DESARROLLO	.Recurren a explicaciones evolutivas y conductuales.	
EVALUACIÓN	PRÁCTICAS EVALUADORAS	.Centradas en el alumno y lo lingüístico. . La máxima responsabilidad la asume el especialista en A y L.	.Aproximación tradicional centrada en el alumno y su déficit. Las políticas educativas son confusas en cuanto a los criterios. . Ausencia de relaciones colaborativas. La responsabilidad recae sobre los especialistas. Se desarrolla al margen de los contextos naturales y el currículo. Los maestros de Educación Infantil desempeñan un papel relevante en la detección. .El desarrollo de la prevención es mínimo en los centros.
	PROCEDIMIENTOS	.Uso de procedimientos no estandarizados limitados. .Los maestros: observación y evaluación inicial. .Los orientadores: registros de observación y guías del desarrollo. .Distribución de las tareas evaluadoras entre profesionales.	
	CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMA	.Ambiguos y contradictorios. Domina el criterio de "gravedad". Las políticas educativas no son claras. Criterio excluyente.	
	VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA	.Valoración positiva por los orientadores cuando realizan informes psicopedagógicos. .Familias y maestros disconformes en cuanto al momento de la evaluación. .Familias desinformadas.	
	CONOCIMIENTO PROBLEMAS ALUMNOS	.Los profesionales se consideran informados sobre las dificultades. .Demandan conocimiento más profundo acerca dificultades concretas y de estrategias para poner en práctica en las aulas.	
	CONOCIMIENTO PROBLEMAS HIJOS	.Mejor y más informados cuanto menor es la gravedad de la dificultad. Les informan los tutores y logopedas.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.4. Matriz inferencial de los grupos de discusión

EVALUACIÓN (Cont.)	**DETECCIÓN**	.El profesorado de infantil constituye el recurso principal para la detección y confrontan sus impresiones con otros agentes educativos antes de recurrir al especialista.	
	INFORMACIÓN A LOS PADRES	.Reciben información verbal sobre orientaciones de los tutores o especialistas.	
INTERVENCIÓN	**VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA**	.Negativa. No abarca a todos los alumnos. Perciben que la organización del apoyo es ineficaz. No importa la prevención. La administración es poco receptiva a las necesidades. Recursos insuficientes y descoordinación entre profesionales.	.Predomina un modelo de apoyo clínico con mayor énfasis en el alumno y sus dificultades. Se desarrolla al margen del currículo. . No existen relaciones de colaboración. Escaso apoyo al profesorado y a los padres. Tanto los tutores como los padres son receptores pasivos de las sugerencias que les proporcionan los maestros de Audición y Lenguaje. Los maestros tienen dificultades para poner en práctica actividades dirigidas a un solo niño. .Insatisfacción generalizada con la organización y los resultados del actual modelo de apoyo logopédico. Muchos alumnos quedan sin atención logopédica. Se dedica poco tiempo a la planificación de la prevención.
	DESARROLLO	.Los orientadores participan si hay que elaborar ACI. La implicación de los maestros es variable (mayor en Educación Infantil).	
	EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	.Formal por parte de los orientadores si seguimiento de alumnos con ACI. .Informal ante dificultades leves mediante intercambio de opiniones entre profesionales. Mediante informes cualitativos de los maestros de Educación Especial. Según maestros de primaria sólo evaluación final.	
	ACCIONES DE MEJORA	.Los orientadores sugieren formación especializada del profesorado en función de las necesidades del lenguaje a resolver. .Formación a toda la comunidad educativa. .Apoyo al profesorado en a las aulas (auxiliar). Aumento de recursos. Permanencia estable de los maestros de A y L en los centros.	
	RESPONSABILIDADES TUTORES	.Mayor disponibilidad en el profesorado de ed. Infantil .Iniciativas aisladas (una). .Énfasis en la delimitación de funciones.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.4. Matriz inferencial de los grupos de discusión

ASPECTOS ORGANIZATIVOS	**CULTURA ORGANIZATIVA**	.No existe en la mayoría de los centros por la inestabilidad del profesorado. .Dificultad para incorporar iniciativas a la organización escolar. .Depende de la dinámica de los equipos directivos. .Escaso apoyo a la familia. .Poca conciencia acerca del lenguaje en la práctica.	.Ausencia de cultura escolar que promueva relaciones colaborativas entre el profesorado y entre éstos y las familias. .Escaso liderazgo de los equipos directivos para promover innovación. .Se potencia más el aprendizaje de la lectoescritura que el del lenguaje oral. .Baja percepción del maestro de Audición y Lenguaje como miembro de la comunidad educativa. .Escaso valor a los proyectos educativos y curriculares. Se desconoce si recogen directrices para favorecer el desarrollo del lenguaje en los centros. Se le da poca importancia al lenguaje como recurso comunicativo. .Se introducen algunas estrategias en las aulas para favorecer el desarrollo y uso del lenguaje pero sin planificación previa.
	ACCIONES EN EL PEC	.Desconocimiento del profesorado de lo que se recoge con respecto al lenguaje. .Referencias vagas (orientadores).	
	ACCIONES EN EL PCC	.Solo se recogen generalidades. .Las propias de las áreas del currículo. .Tal vez recojan acciones los maestros de A y L en algún apartado que les corresponda a ellos o en sus programaciones.	
	ACCIONES EN LA PA	.Por lo general sin previsión. Se introducen tangencialmente. .Solo cuando a las dificultades de lenguaje se le asocian otras más complicadas.	
	RELACIONES PROFESIONALES	.Basadas en la comunicación informal sin planificación (excepto con los orientadores). .Funciones delimitadas entre profesionales. .Ausencia de prácticas de resolución de problemas conjuntas (no hay tiempo). . Necesidad de estrechar relaciones entre tutores y maestros de A y L.	
	DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS (AGRUPAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA)	.Se potencia la ubicación entre o junto a compañeros de mayor competencia lingüística.	
DIFICULTADES DEL LENGUAJE, DESARROLLO Y APRENDIZAJES	**DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES**	.Todos coinciden en reconocer la influencia de las dificultades de lenguaje en los aprendizajes académicos. Afecta a todas las áreas curriculares y en particular a la compresión de la lectoescritura.	.Visión reduccionista del apoyo al lenguaje (centrado en el código y en el sujeto) alejada de las demandas curriculares del aula y de las necesidades de desarrollo social. Visiones contradictorias entre concepto del lenguaje, dificultades de lenguaje y respuesta educativa.
	DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO	.Inhibición de relaciones sociales. Expresiones de agresividad que disminuyen con la edad. Tendencia al aislamiento. Baja autoestima.	
	ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS	.Algunos reciben apoyo con los tutores o maestros de Educación Especial. Sostienen que el apoyo no funciona. .Necesidad de replantearse la organización del apoyo. .Necesidad de desarrollar apoyo entre profesionales. .Programas de lenguaje más amplios que fomenten el desarrollo personal.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

(Cont.) Tabla 4.4. Matriz inferencial de los grupos de discusión

FAMILIA	**APOYO**	.Reciben apoyo informal (apoyo emocional, poner límites) y formal (orientaciones específicas para el lenguaje, conversaciones, reuniones de padres). Predomina el apoyo formal.	.Escasa implicación de las familias en los procesos de enseñanza - aprendizaje y vida de la escuela. .Escasa iniciativa para la participación. Contribuyen cuando se les solicita. .No existe la idea de la escuela como comunidad.
	PROPUESTAS DE MAYOR IMPLICACIÓN	.Necesidad de una mayor implicación de la familia en los procesos educativos. .Establecer relaciones entre los servicios de la comunidad. .Fomentar encuentros entre familias. .Los padres consideran que deberían compartir más tiempo y prestar mayor atención a los progresos de sus hijos.	
	PAPEL DE LOS PADRES EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	.Desempeñan un papel facilitador a través de diversas estrategias.	
	CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO	.Relaciones estrechas con los tutores. No existe relación o es mínima con los maestros de A y L.	
	RELACIÓN CON EL CENTRO	.La participación es cada vez menor. De forma aislada señalan la participación en talleres con una valoración muy positiva.	
FORMACIÓN	**NECESIDADES PROFESIONALES**	.Demandan un conocimiento formal. .Adquirir conocimientos sobre detección y evaluación del lenguaje. .Aprender estrategias didácticas para poner en práctica en las aulas. .Los orientadores enfatizan la necesidad de profundizar en las bases conceptuales del lenguaje, las dificultades y detección sobre todo en el profesorado de infantil.	.Necesidad de mejorar la formación de toda la comunidad educativa en contenidos relativos al lenguaje y sus dificultades y adquirir estrategias para aplicar en el aula "con todos los niños". .Los orientadores demandan conocimientos sobre estrategias didácticas para transmitir mejor la información al profesorado. .Modelo de formación basado en la acción y reflexión. .Formación contextualizada (centrada en las necesidades de las aulas y de los centros). .Formación que tenga continuidad y que sea práctica.
	MODELO	.Incrementar los contenidos del lenguaje en la formación inicial del profesorado. .Formación práctica desarrollada en los centros o zonas en horario lectivo. .Impartida por profesionales cercanos (compañeros). .A partir de la observación de un experto en el aula. .Los padres prefieren reuniones colectivas con otros padres donde reciban pautas claras y se parta de demostraciones reales.	
	NECESIDADES PADRES	.Los profesionales creen que otras instituciones previas a la escuela deben informar más a los padres y que los padres necesitan aprenden actitudes favorecedoras del desarrollo del lenguaje. A su vez los padres solicitan más información acerca de la prevención y estrategias específicas para los problemas concretos de sus hijos.	
	PAPEL DE LOS ORIENTADORES	.Asumen tareas de formación cuando el profesorado las demanda. Algunas iniciativas aisladas en grupos de trabajo.	

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Este apartado finaliza con la representación de una *red conceptual* (Fig.4.2) en la que podemos apreciar las relaciones establecidas entre algunas de las categorías empleadas.

El conjunto de estas relaciones nos ofrece una riqueza informativa que difícilmente podríamos haber alcanzado con la simple lectura de los grupos de discusión. Además, como hemos comentado, en el caso de las entrevistas, nos resulta de gran utilidad para explicar nuestras ideas y desarrollar el trabajo conceptual, más abstracto, que abordamos en el apartado siguiente.

A partir de ella podemos avanzar, de la misma forma que ocurrió en las entrevistas, que el concepto de lenguaje constituye un punto de partida básico para comprender cómo los informantes conciben las dificultades de lenguaje. La concepción de las dificultades de lenguaje se ve influenciada por las ideas que disponen los informantes en torno a cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje.

Si atendemos a la rama central de la red apreciamos cómo el concepto de dificultad del lenguaje se asocia, a su vez, con el desarrollo de la intervención. Es decir, el tipo de acciones que los profesionales ponen en práctica en los centros y la participación de las familias en las mismas dependen de diversos factores. En primer lugar, y siguiendo el entramado derecho de la red, apreciamos la influencia de las prácticas evaluadoras vinculadas en este grupo de informantes, fundamentalmente, a la detección. En segundo lugar, y continuando la trayectoria de la rama central de la red, vemos cómo la contribución de los tutores, orientadores y padres, al proceso de intervención de las dificultades de lenguaje, se asocia a las dinámicas organizativas de los centros, así como a las actitudes de los maestros tutores acerca de asumir responsabilidades sobre este tema.

De nuevo, al desarrollo de la intervención se asocian las valoraciones que aportan los informantes sobre los puntos fuertes y puntos débiles a considerar de cara a un mejor funcionamiento de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. También acerca de una mayor implicación de los diferentes miembros que configuran la comunidad educativa.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los argumentos que se desprenden de estas asociaciones los presentamos y apoyamos con referencias de otros autores en el apartado que sigue a continuación. Tal y como hemos revelado, anteriormente, la elaboración de redes ha constituido un paso previo para facilitar el hilo argumental que sigue la exposición de los resultados globales organizados en grandes temas.

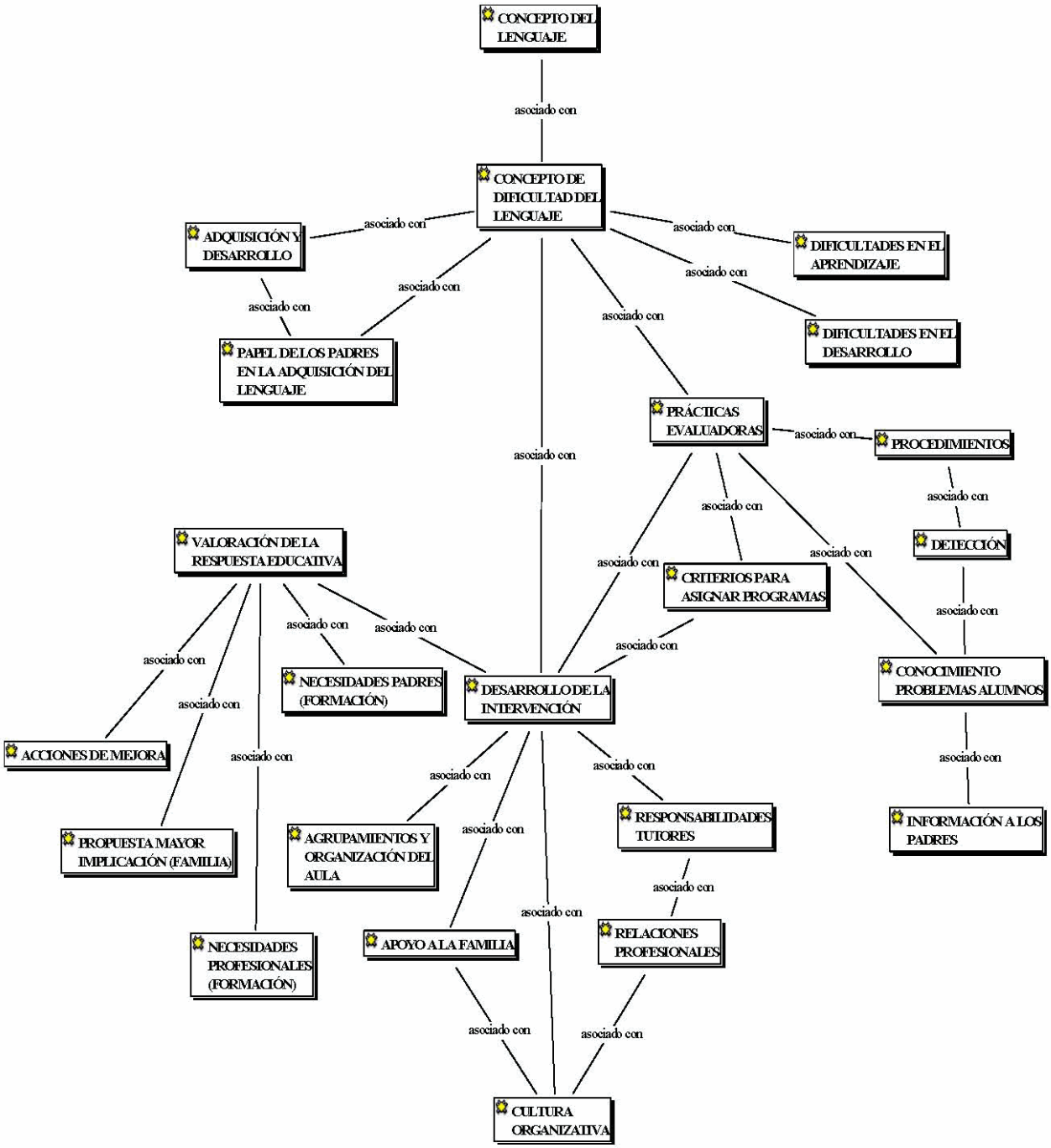

Fig. 4.2. Red conceptual de categorías correspondientes a los grupos de discusión

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

4.3. RESULTADOS GLOBALES

A partir de los resultados parciales obtenidos mediante las dos técnicas empleadas en este estudio, vamos a interpretar las visiones globales que consideramos subyacen a las opiniones de los informantes. Para ello haremos un análisis más integral que organizaremos en los grandes temas que surgen, a su vez, de las dimensiones estudiadas. Las matrices inferenciales, las redes conceptuales y la triangulación de las técnicas (Tabla. 3.9) nos han guiado en la construcción de estos resultados.

Para su interpretación nos apoyaremos en las fuentes bibliográficas que empleamos durante la realización del marco teórico, así como en nuevas referencias que hemos encontrado oportunas a la luz de los hallazgos.

Es decir, tal y como proponen Rodríguez, Gil y García (1996) vamos a intentar contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, a poner de manifiesto cómo se integran con los de estudios anteriores y se relacionan con unas teorías más amplias. En definitiva, vamos a revelar en qué medida contribuyen al cuerpo de conocimientos del tema que nos ocupa.

4.3.1. ACERCA DE LA CONCEPCIÓN TEÓRICA DEL LENGUAJE Y SUS DIFICULTADES

Consideramos que éste configura un tema de gran interés en el presente trabajo, puesto que partimos de la idea de que la forma de concebir el lenguaje y sus dificultades puede influir en las prácticas educativas que adopten los profesionales en el momento de favorecer el desarrollo del lenguaje o de intervenir en sus dificultades (Del Río, 2003; Lindsay, 2003). Varios estudios revelan, además, que entre los factores que se consideran importantes para que los maestros hagan frente a las necesidades educativas de los niños con dificultades de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lenguaje se encuentran la comprensión y el conocimiento de cómo los niños aprenden el lenguaje (Lindsay, 2003; Sadler, 2005).

En relación al concepto de lenguaje, señalamos que los participantes de nuestro estudio parten de una visión general acerca de éste que, en ocasiones, resulta imprecisa. Las opiniones convergen en señalar que su función más relevante es la de servir como medio de comunicación. Luego señalan su contribución al desarrollo personal, social y cognitivo de los individuos, así como su papel facilitador del aprendizaje. Esta concepción, en la que se relaciona al lenguaje con otros dominios, es más evidente en los profesionales quienes, en su discurso, recurren a las vinculaciones entre el lenguaje con el pensamiento, fundamentalmente, y después con el aprendizaje y el desarrollo personal. El pasaje siguiente muestra cómo se refiere a estas relaciones el coordinador del Servicio de Apoyo - *Entiendo por lenguaje comunicación, la necesidad de la persona de expresar sobre todo sentimientos, emociones, esto lo primero. Lo segundo, comunicarse a nivel de situaciones concretas o necesidades primarias, cuando digo primarias me refiero de la vida cotidiana y en otro nivel, exteriorizar pensamientos más superiores, ya esto sería más complicado (P17. EC.AL. 26:26).*

En cambio, los padres muestran una visión más reducida del lenguaje. Si bien se refieren a éste como herramienta para la comunicación e integración social, obvian cualquier alusión a su conexión con la elaboración del pensamiento o del aprendizaje.

En realidad apreciamos que los informantes hacen más referencias a las funciones del lenguaje y sus relaciones con otros ámbitos que a aportar un concepto sobre el mismo.

Las explicaciones que proponen acerca de los dispositivos que ponen en marcha la adquisición y desarrollo del lenguaje nos demuestran que no es fácil discernir qué factores propician, verdaderamente, este aprendizaje. Por una parte, comparten una visión evolutiva en el sentido de que mantienen que el lenguaje se aprende por etapas de forma gradual. Por otra parte, los informantes mencionan la existencia de un contexto y la presencia de otras personas como condiciones para que el lenguaje tenga lugar, sin embargo, no explican con claridad qué papel desempeñan estos elementos. En nuestra opinión, da la impresión de que le atribuyen un rol pasivo. Esto lo deducimos por el énfasis que ponen en los mecanismos de la repetición o

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

imitación, la alusión a los adultos u otros niños como modelos a imitar y la referencia a la satisfacción de necesidades como móviles para poner en marcha el lenguaje - *está claro que el niño aprende el lenguaje con los que dominan el lenguaje, con el modelo que le da el profesor... (P1.GDO. 233:233).*

Estas visiones se corresponden con las propias de los modelos conductuales que, como hemos descrito en el marco teórico, enfatizan el papel de la imitación y el refuerzo para que la conducta lingüística se produzca. - *Yo el lenguaje lo entiendo como un mecanismo, un aprendizaje, una habilidad que se adquiere básicamente por modelado, por imitación del contexto..., que no requiere una enseñanza sistemática...y que...se aprende por inmersión contextual básicamente del contexto donde esté el alumno... . (P14.EI. 18:18).*

Sin embargo, ya hemos puesto de relieve las limitaciones de la imitación para explicar el lenguaje de los niños (Rondal, 1990 y Karmiloff-Smith, 2005), al menos como mecanismo más relevante. Recordemos, además, cómo desde la perspectiva interactiva de la que partimos, para que el lenguaje se produzca tanto los adultos como los niños han de participar activamente en este proceso produciendo influencias recíprocas.

No obstante, hemos de reconocer que las interpretaciones en torno a este tema se tornan complicadas puesto que los propios informantes utilizan una terminología que se presta a confusión. Así, a pesar de emplear términos tales como interacción, contexto o influencia del ambiente, esto no implica, con certeza, que posean una visión interaccionista acerca de la naturaleza del lenguaje. Es decir, los informantes no especifican en sus manifestaciones cómo influyen estas variables en el aprendizaje del lenguaje.

En definitiva, apreciamos cómo los profesionales no parecen partir de unas referencias teóricas básicas y claras sobre las que apoyarse o inspirarse a la hora de explicar sus formas de concebir el lenguaje. Solo los maestros especialistas en Audición y Lenguaje, los inspectores, los coordinadores de los servicios de apoyo y los orientadores mencionan alguna corriente o autores con los que dicen identificarse. No obstante, esta cuestión tampoco nos parece que esté exenta de matices. Uno de los orientadores lo expresa así - *De todas formas, pero comunicación que se aprende con los otros, yo tengo un punto de vista constructivista, vigotskyano (P1.GDO. 233:233).*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los propios maestros de Audición y Lenguaje reconocen carecer de unos conocimientos sólidos respecto a este tema y, sin demasiada convicción, nombran alguna corriente o a algunos autores - *(...) hay partes teóricas que a lo mejor fallamos, estamos más acostumbrados ya a la practica...entonces, sí, haces uso de alguna teoría pero no con el concepto en sí de esa teoría...Yo no sé, la conductista tal vez (P10. EL. 30:30); Bueno, yo cogería cosas de Vygotsky, cogería cosas de Piaget (P11.EL.36:36).*

En realidad nos parece que se limitan a denominar según recuerdan alguna referencia o corriente sobre la que han leído o estudiado pero sin aportar explicaciones sobre ellas.

Los maestros, en este sentido, son más rotundos y reconocen abiertamente no tomar referencias teóricas algunas para potenciar el desarrollo del lenguaje en las aulas. En este sentido, consideran los conocimientos adquiridos a partir de su propia experiencia más importantes que los principios derivados de cualquier teoría.

Todo ello nos lleva a interpretar que los profesionales carecen de unas referencias teóricas, sólidas y comunes, que les faciliten la comprensión de cómo los niños adquieren y desarrollan el lenguaje y que guíen sus prácticas. Desde la perspectiva de una escuela que asume la diversidad, ésta se convierte en una cuestión que urge resolver de forma colaborativa. Tal y como hemos argumentado, sería deseable que tanto los profesionales como los padres partieran de las mismas perspectivas teóricas (Acosta, 2005).

Una de las consecuencias más inmediatas de la ausencia de unos referentes teóricos compartidos es la adopción de líneas de acción muy divergentes en los programas de intervención en el lenguaje. Entre otras cosas, podría suceder que mientras los profesionales, en sus aulas, insisten en prácticas interactivas de comunicación, los padres, por su parte, redunden en estrategias de repetición o al contrario.

No obstante, no olvidemos que formular qué se entiende por lenguaje y comprender cuáles son sus mecanismos de adquisición no constituye una tarea fácil para nadie. Hemos de tener presente que nos estamos refiriendo a un comportamiento humano muy complejo en el que interactúan diversas variables (Del Río, 2003). Esto lo corroboran las diversas teorías

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

explicativas que los investigadores han propuesto al respecto (Skinner, Chomsky, Piaget, Vigotsky) y que aún, hoy, continúan siendo objeto de debate.

¿Qué se entiende por dificultades de lenguaje?

En coherencia con la idea de lenguaje como medio para la comunicación, los informantes, conciben y formulan las dificultades de lenguaje. En primer lugar, existe acuerdo generalizado en considerar que las dificultades de lenguaje constituyen problemas relacionados con la incapacidad para la comunicación. Esto nos conduce, en principio, a deducir que sus visiones acerca de las dificultades de lenguaje se alejan de una perspectiva formal centrada, exclusivamente, en lo observable y fácilmente demostrable, como los problemas de articulación. En concreto uno de los maestros de Educación Primaria, que configuran nuestra muestra, se refiere a las dificultades relativas a la comprensión en los siguientes términos - *Pues yo pensaba que era a nivel de articulación...pero últimamente me he encontrado con niños en primero....que son problemas de comprensión... de un texto...la segunda intención de ese texto, que no son capaces...bueno pues...que no son sólo no pronuncia la r, o cambia un fonema por el otro, son más cosas (P3.GDPRP.223:227).*

En segundo lugar, todos concretan que esta incapacidad para la comunicación incluye los problemas para comprender y expresar mensajes. Tanto los maestros, independientemente de su especialidades, como los padres, a diferencia de los otros profesionales, consideran que, además, los problemas para establecer relaciones sociales también constituyen dificultades de lenguaje -*Una dificultad en el lenguaje es un problema o un retraso a la hora... de comunicar o...de entender...a la hora de expresarse... de comunicarse entre los mismos...de llamar la atención... a la hora de estructurar bien todos los componentes que tiene el lenguaje,...de asociar los elementos que tiene el lenguaje...pues una dificultad, que puede ser mayor cuanto más partes del lenguaje o más aspectos del lenguaje estén afectados o puede ser menor cuanto menos estén afectados. (P 2.EL..46:46).*

En tercer lugar, solo un sector de los informantes, inspectores, orientadores y maestros de Primaria, insisten en que los problemas relacionados con la comprensión que se requiere para desenvolverse en el contexto académico constituyen también dificultades de lenguaje. Es decir, el hecho de no comprender el lenguaje oral y escrito, que se exige en las distintas áreas curriculares de la etapa educativa a la que pertenece el alumno, se considera una dificultad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Llama la atención, en este sentido, que los profesionales de Audición y Lenguaje ignoren este aspecto en sus aportaciones al concepto. Sin embargo, pensamos que esto se relaciona con lagunas en su propia formación.

Estos resultados contradicen los obtenidos por Dockrell y Lindsay (2001), en un trabajo, al que ya hemos aludido, en el que participaron informantes similares a los de nuestro estudio y en el que las opiniones obtenidas al respecto fueron muy variadas. En este estudio los autores encontraron que muchos de los profesores se sintieron incapaces de proporcionar información acerca de las dificultades de lenguaje, otros identificaron éstas con problemas en el habla y menos de la mitad hicieron referencia, en sus definiciones, a problemas en el habla y en el lenguaje.

Con todo, podríamos inclinarnos a pensar que muchos de nuestros informantes no sólo entienden las dificultades de lenguaje en relación a éste como herramienta para la comunicación sino como instrumento que necesitan los niños para acceder al currículo, tal como defienden Acosta y Moreno (2001b). Sin embargo, hemos de reconocer que en sus aportaciones cobran un peso mayor las alusiones de carácter lingüístico para referirse al concepto de dificultad del lenguaje.

En cuanto a la naturaleza de dificultades de lenguaje, las referencias que suelen considerarse para discernir si existe dificultad o no en el lenguaje son las pautas del desarrollo evolutivo. En concreto, los informantes se guían por lo que se espera que realice el niño en la etapa del desarrollo que le corresponde en relación a su edad cronológica. De hecho, el término más recurrente para aludir a la dificultad es el de retraso cuando no trastorno. En la primera parte de este trabajo hemos expresado cómo la referencia evolutiva es la más utilizada en el campo de la Logopedia para determinar la existencia y grado de severidad de las dificultades (Moreno y Acosta, 2001). Todo ello nos lleva a determinar que en nuestros informantes predominan unas visiones evolutivas para dar cuenta de las dificultades - *(...) se supone que es un retraso en la evolución del lenguaje...según las fuentes evolutivas... (P1.GDO. 236:236).*

Al hilo de lo expresado, conviene recordar cómo desde la perspectiva interactiva de la que partimos para explicar las dificultades de lenguaje términos como "retraso" o "trastorno"

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

poca cabida tienen. Como vimos, esta terminología es propia de acercamientos segregadores que ponen mayor énfasis en las causas internas de los sujetos frente a la consideración de variables socioambientales (Mayor, 1994).

No obstante, paralelamente, los informantes se refieren a las variables contextuales como propiciadoras de las dificultades. Sin embargo, estas variables las sitúan, casi exclusivamente, en el contexto familiar. Entre ellas, remarcan los modelos inadecuados que proporcionan los padres, los hábitos de ocio incorrectos, la carencia de tiempo para compartir con los hijos, los escasos niveles de preparación de los padres, etc. - *(...) Que puede ser debida a muchas causas, entre ellas la falta de estimulación familiar, el ambiente... (P1.GDO. 236:236).*

En este sentido, los padres coinciden con los profesionales y se atribuyen parte de la responsabilidad en el origen de las dificultades de lenguaje que puedan presentar sus hijos. En concreto, se refieren a las influencias negativas que pueden ejercer sus propios estilos comunicativos sobre el comportamiento lingüístico de sus hijos - *el niño hablaba en parte así, porque me decía cualquier cosa, toma mi niño y se lo daba (P5.GDPP.263:265).*

Resulta curioso cómo, frente a esta asunción por parte de los padres, en ningún caso los profesionales se cuestionan si sus estilos comunicativos o las estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden estar influyendo en las dificultades que presentan los niños. No conviene olvidar que la visión interactiva de las dificultades de lenguaje implica que éstas se definen en función del contexto y del tipo de interacciones que rodean a la persona.

En definitiva, nos llama la atención la ausencia de una mínima reflexión, por parte de los profesionales, acerca de las propias barreras que ellos puedan levantar para frenar el desarrollo adecuado del lenguaje. En esta línea hemos de destacar que, si bien los profesionales se refieren al contexto para explicar las dificultades de lenguaje, "se excluyen a sí mismos del contexto" y recurren a factores ajenos a la escuela para encontrar explicaciones que justifiquen el origen de las dificultades. Es decir, atribuyen las causas a los propios niños o a variables propias de los contextos familiares. Esto nos hace pensar que, probablemente, los profesionales disponen de una concepción estrecha acerca del contexto. No obstante, hemos de tener presente que, en diversas ocasiones, los maestros de Audición y Lenguaje se refieren a

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que la dinámica precipitada en la que se ven involucrados para desempeñar su trabajo les impide reflexionar sobre sus prácticas.

Sin embargo, pensamos que quizá, precisamente, esta visión reduccionista acerca del contexto esté relacionada o constituya una laguna en torno al propio concepto de dificultad del lenguaje. Puede ocurrir que los maestros no estén observando con detenimiento lo que sucede en el aula y por ello resten importancia a las condiciones educativas que pueden estar limitando el desarrollo adecuado del lenguaje. Tal vez convendría que los maestros recapacitaran acerca de las estrategias que emplean para iniciar un tema de conversación, conceder la palabra a los alumnos y ampliar la interacción comunicativa a partir de las respuestas que éstos ofrecen. Cazden (1991) ha estudiado este tema con esmero, desde dentro de la escuela, y constata cómo el esquema *IRE* (Iniciación del profesor, Respuesta del alumno, Evaluación) constituye una aplicación muy extendida entre los maestros. Sin embargo algunos niños se sienten incapaces de ajustarse a este patrón generador de comunicación que exige respuestas muy rápidas para ser, inmediatamente, evaluadas por el maestro y, ante estas circunstancias, optan por inhibirse. En este sentido, es necesario que los maestros se deshagan de esta estructura y se muestren más receptivos a la heterogeneidad de sus alumnos. Es decir, han de tomar conciencia de que este patrón comunicativo choca en un aula conformada por alumnos diversos en la que, probablemente, existan diferentes ritmos para responder o para decidir sobre qué y cuándo hablar. Esto implica, entre otras cosas, que los maestros modifiquen los tiempos que han de conceder a sus alumnos para provocar respuestas o iniciativas comunicativas espontáneas, los espacios en las aulas, la ubicación de los materiales, de los propios alumnos, etc. (Álvarez Núñez, 2003; Ganuza, 2003). Quizá saltarse todo esto es lo que hace que se evalúe erróneamente el contexto.

Todo ello apunta a que los profesionales en sus explicaciones sobre las causas de las dificultades de lenguaje recurren a factores intrínsecos al sujeto o que se relacionan, estrechamente, con él. Es decir, aunque a primera vista nos da la impresión de que coexisten concepciones evolutivas e interactivas para explicar las dificultades de lenguaje, si ahondamos en sus opiniones, apreciamos que la posible visión interactiva de las dificultades es, en cualquier caso, sólo parcial. Estos nos obliga a ser cautos en nuestras afirmaciones, sin que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ello impida exponer nuestra percepción acerca de que los informantes parten de una concepción estrecha del concepto de dificultades de lenguaje.

Con todo, no pretendemos obviar el origen personal de las dificultades de los alumnos sino comprender que el desarrollo del individuo se explica no solo a partir de sus condiciones personales sino de la interacción de éstas con el ambiente (Moltó, 2006) y, en particular, con los adultos y compañeros a través de las oportunidades que éstos les faciliten (Giné, 2000).

En los apartados siguientes tendremos oportunidad de conocer cómo organizan los profesionales la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje y si ésta es coherente con los planteamientos expuestos.

4.3.2 EL DILEMA SOBRE LOS CANDIDATOS PARA INICIAR EL PROCESO DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA: CUESTIÓN DE CRITERIOS

Un hecho que sobresale, constantemente, en este trabajo es la insatisfacción generalizada con respecto a la respuesta que el sistema educativo ofrece al alumnado que presenta dificultades de lenguaje. Todos los informantes, sin excepción alguna, se muestran disconformes y afirman que existe en las escuelas un elevado número de alumnos que, aún reconociéndoseles sus dificultades de lenguaje, permanecen al margen del apoyo. Es decir, existe una población de alumnos para los que no se prevé algún tipo de respuesta - *Hay muchos niños...que tienen muchos problemas de logopedia sin tener ningún problema intelectual, y esos, vamos, normalmente, ni se atienden... porque es imposible* (P2.GDPRI. 18:18).

La causa más inmediata a la que se recurre, con mayor frecuencia, para justificar esta situación se refiere a la escasez de recursos personales frente al elevado número de alumnos que requiere una respuesta educativa. Estos datos coinciden con los arrojados por diversas investigaciones que concluyen que la falta de recursos es uno de los motivos que más limitan a los profesionales para desarrollar prácticas inclusivas con alumnos que presentan dificultades de lenguaje (Marshall, Ralph y Palmer, 2002; Lindsay, Dockrell y Mackie *et al.*, 2005).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Tanto profesionales como padres insisten en el conocimiento que la Administración Educativa dispone acerca de esta situación y en la escasa receptividad que ésta muestra al respecto. Sin embargo, profundizando en sus opiniones encontramos que coexisten otros factores, de igual o mayor importancia, que los propios informantes nos revelan y que contribuyen a esta insatisfacción generalizada (existencia de unas políticas educativas ambiguas; escaso interés tanto de la escuela como de la sociedad por el lenguaje oral - *(...) los niños están viniendo... con unas ciertas dificultades que antes no nos encontrábamos...(P2.EL.167:171)*; vaga implicación del profesorado en la práctica del lenguaje oral en las aulas debido a sus ataduras a las programaciones y libros de texto - *(...) la dependencia de tener unos libros de textos y unos cuadernillos, me condicionan mucho poder llevar un currículo más adaptado a las necesidades del lenguaje en general... (P3. GDPRP. 614:632)*; ausencia de sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa; escasez de liderazgo de los equipos directivos para promover innovaciones; necesidad de formación del profesorado, etc).

Todos ellos nos indican que la respuesta educativa actual a las dificultades de lenguaje está más próxima a unas visiones centradas en un modelo de apoyo individualista (Ainscow, 1995) que a un modelo de apoyo curricular (Parrilla, 1996). O, en términos más generales, aunque no por ello menos críticos, que la respuesta educativa se incardina en unas prácticas más segregadoras que inclusivas.

A continuación iremos desbrozando aquellos aspectos sobre los que consideramos se sustenta nuestra interpretación.

Polémica en torno a los criterios

Uno de los temas que se erige entre los más controvertidos en este estudio, es el que concierne a la ausencia de unanimidad de criterios para tomar decisiones sobre quiénes son los alumnos susceptibles de recibir un programa de apoyo del lenguaje. Las referencias que se recogen en los documentos oficiales resultan de poca ayuda y priorizan el mayor grado de gravedad - *(...) específica qué tipo de alumnos consideramos a la hora de la evaluación, es decir: dificultades graves del lenguaje...en todas las etapas... (P1 .EL. 41:45).* Sin embargo, en éstos no se especifica qué se entiende por gravedad, lo que provoca disparidad de criterios entre profesionales, padres y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

centros. Así lo expresa un orientador - *(...) pero ¿sabes cuál es el problema? Que no está claro qué se considera casos graves (P1. GDO.48:68).*

Del discurso de los informantes desprendemos que se comprende por gravedad a las circunstancias en las que en un alumno coinciden, junto a las dificultades de lenguaje, otro tipo de problemas. O aquellas situaciones en las que las dificultades de lenguaje comprometen, sobremanera, a la comunicación de los alumnos. También a aquellos casos en los que, en un informe psicopedagógico, se determina que un alumno necesita atención logopédica. En cualquier circunstancia, nos parece que las opiniones denotan que la interpretación del criterio es totalmente subjetiva. Observemos cómo lo expresa una maestra de Audición y Lenguaje - *(...) un niño que tenga un problema de forma de lenguaje que no sea solamente una dislalia, sino que tenga cinco o veinte, tiene un trastorno fonológico...entonces, yo lo considero un caso grave, o sea, dentro de los casos graves, está el niño que, además, ya tiene lalofobia porque nadie lo entiende, suelen ser niños retraídos, inhibidos al hablar porque ya tienen cuatro años o cinco, los demás se ríen... (P 8. EL 8. 80:80).*

A pesar de que las políticas educativas conceden cierto margen para tomar decisiones a los EOEP, la realidad indica que a los profesionales les resulta complejo llegar a acuerdos porque no existe un consenso previo, acerca de qué se entiende por este término. En consecuencia, prevalece la presión de la referencia externa relativa a la gravedad expresada en la normativa que, nos da la impresión de que, actúa como freno a otras iniciativas más creativas de los profesionales (Nieto, 1996).

Esto, a nuestro juicio, queda lejos de constituir una cuestión baladí. Al contrario, en nuestra opinión, la influencia de la ambigüedad de este criterio produce un efecto negativo en cascada sobre las decisiones de los profesionales en cuanto a la evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje. Veamos.

En primer lugar, en función del mismo se organiza la modalidad de intervención directa para las dificultades "más graves" y la indirecta para el resto. Esto induce a que los maestros de Audición y Lenguaje, paradójicamente, intervengan, en algunas ocasiones, de forma directa con niños que, en su opinión, no deberían tener prioridad o podrían ser candidatos a otra modalidad de apoyo. Entre las razones que argumentan señalan que estos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

alumnos reciben otro tipo de ayudas, dentro o fuera de la escuela, y que, por lo tanto, conviene ofrecer oportunidades a otros alumnos que carecen de ella. La consecuencia más inmediata de acatar lo estipulado es que los profesionales abordan unas prácticas educativas con escasa motivación y sin grandes expectativas de éxito - *Los niños estos de P.T. de toda la vida que evolucionan poco y que yo creo que los tenemos que coger porque están en la escuela pero no porque realmente tuvieran que llevar tratamiento logopédico de por vida..., a mí me parece que es quemar al profesional, ¿sabes?...hay niños de los que terminas quemado porque por mucho que trabajas con él ya llega un momento que las expectativas han llegado a su tope, que el niño ya no evoluciona (P12. E L. 244:244)*. Los argumentos de los maestros de Audición y Lenguaje, en este sentido, nos están indicando la conveniencia de analizar con mayor detenimiento este tipo de decisiones.

En segundo lugar, este criterio unido a la organización de la respuesta en función de la disponibilidad de recursos en la zona (número de maestros de Audición y Lenguaje) constituye el principal acicate para que muchos alumnos queden al margen del programa de apoyo logopédico. De esta manera lo expone el coordinador del Servicio de Apoyo Logopédico - *Sobre todo... alumnos que no tienen trastornos graves a veces se quedan sin intervención. En estos casos se les asesora a los tutores o a los padres pero no es atendido directamente y muchas veces es necesaria dicha intervención (P17. E C. AL. 97:97).*

Es lógico que, bajo esta concepción organizativa de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje, los recursos personales especializados siempre resulten escasos. Es decir, mientras persevere la mentalidad intervencionista directa "uno a uno" difícilmente la escuela pueda satisfacer las necesidades de todos. Ya hemos expresado cómo la visión del especialista como experto único propicia que se desestimen otras modalidades de apoyo. Tal y como hemos reiterado, a lo largo de este estudio, entendemos que es necesario que el foco del apoyo traspase del alumno a otros puntos dentro de la escuela.

En tercer lugar, menoscaba la modalidad de apoyo indirecta que constituye, actualmente, otro de los temas que más críticas genera. Todos los informantes desacreditan esta modalidad de intervención. Entre otras razones porque, generalmente, se recurre a ella ante la imposibilidad de que los alumnos puedan ser atendidos directamente y porque no disponen de tiempo para organizarla. - *Indirecta, suponiendo que es un niño...que por las características*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que hemos visto puede ser atendido de forma indirecta, porque no tiene hueco para ser atendido de directa...Que haya tiempo y la gravedad del niño... (P10. E L. 108:108).

En realidad, esta forma del apoyo se limita a proporcionar unas orientaciones, por regla general, precipitadas a los tutores para que las pongan en prácticas en sus aulas o en la provisión de unos pocos materiales. Generalmente a través de los tutores se comunican las orientaciones a las familias. Estas prácticas se distancian enormemente del apoyo curricular porque conducen, entre otras cosas, a un escaso compromiso de la comunidad educativa y a que se beneficien muy pocos de ella. El tipo de relaciones que se promueve desde esta modalidad produce, incluso, estrés entre el profesorado.

Resulta fácil comprender esta situación y a estos profesionales. Sin duda, cabe preguntarse ¿cómo se esperan resultados positivos de una actividad que no se planifica con tiempo? ¿Qué cabe esperar de la práctica de una actividad en la que los propios profesionales se sienten desbordados ante tanta demanda?

En cuarto lugar, aunque en la normativa se especifica que la atención logopédica abarca a todas las etapas educativas, predomina la tendencia de priorizar al alumnado de Educación Primaria para la atención directa. Algunos maestros de Audición y Lenguaje se amparan en justificaciones relativas al desarrollo evolutivo del lenguaje y excusan cualquier complicación que se presente en el lenguaje durante esta etapa como fruto del propio desarrollo. Esto ocasiona que se ignore o retrase la respuesta hasta edades más avanzadas a pesar de reconocer que las dificultades de lenguaje pueden atravesar toda la escolaridad y repercutir en los aprendizajes escolares. Esto, indudablemente, resulta de la enorme presión a la que se ven sometidos los maestros especialistas ante el elevado número de alumnos que presentan dificultades.

Esta práctica genera muchos conflictos y entronca con un tema crucial en la educación del lenguaje. Nos referimos a la prevención que afecta, principalmente, al alumnado de Educación Infantil. Sin embargo, estas decisiones también dependen de criterios consensuados en los EOEP y detectamos opiniones divergentes que demuestran que no existe una práctica común a todos los centros. Los profesionales (maestros tutores y especialistas en Audición y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Lenguaje) en cuyos centros se prioriza la atención en Educación Infantil valoran positivamente esta acción.

El resultado de la combinación de estos criterios "inestables" está ocasionando un gran desconcierto entre padres, profesorado de Educación Infantil y orientadores quienes defienden que esta etapa educativa comprende las edades más importantes para desarrollar programas de prevención - *(...) la cuestión preventiva nos la cargamos, pero de un plumazo, cuando nuestra labor debería ser, sobre todo, preventiva, y todo es cuestión de dinero, si la Consejería quisiese... hay cantidad de fórmulas, no estando dentro de los equipos... poner una logopeda, aunque sea itinerante, aunque sea cubriendo necesidades perentorias ..,y además que puede ser que un año esté muy cargada y otro año no, las plazas...y los recursos están para atender las necesidades, no para fijarlos...si se necesitan en esa zona tres en un año, o se necesitan cuatro, que lo doten, y si el año que viene, con dos es suficiente, pues el resto se dirige a otro, donde se requiere y donde se necesita (P1. GDO. 46:46).*

En este sentido se pronuncia Del Río, (2003:37) cuando apunta a que "la edad o la gravedad del trastorno se están tomando como pretexto para encubrir carencias de recursos y/o conocimientos". Por lo tanto, un hecho que se pone en evidencia en el contexto que hemos estudiado es la insuficiencia de trabajo destinado a la prevención de las dificultades de lenguaje en la escuela a pesar de quedar, explícitamente, contemplado en la normativa que regula las funciones de los EOEP y de los maestros especialistas en Audición y Lenguaje itinerantes.

Nos encontramos, de este modo, ante un modelo de apoyo que menoscaba la prevención al ceñirse a una dinámica que dirige sus mayores esfuerzos a intervenir directa e individualmente o en pequeños grupos. Esto contradice uno de los principios fundamentales en los que se inspira la intervención naturalista que recomienda iniciar las intervenciones tan pronto como sea posible (Del Río, 1997). En esta cita vemos cómo una maestra de Audición y Lenguaje pone de relieve su desconcierto al respecto - *(...) a veces atentas contra tu conocimiento...en todas las cosas que leo y busco me dicen que desde que un niño de los tres o los cuatro años ves que tiene problema de alguna forma del lenguaje, se tiene que dar una atención... (P10. EL. 146:146).*

Desde nuestra óptica, priorizar la gravedad como referencia constituye un criterio excluyente en la medida en que limita las oportunidades de apoyo a otros alumnos. Además,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

refuerza una organización de la respuesta educativa centrada en el déficit que, como ya hemos comentado, incita al uso del etiquetaje y de las clasificaciones de los alumnos, acciones reñidas con las tendencias inclusivas.

En definitiva, creemos que esta confusión emana de las propias políticas educativas y que desencadena numerosos problemas ante los que éstas no pueden mantenerse al margen. A saber, potencia el apoyo individual y clínico en detrimento del desarrollo de programas de prevención y del apoyo curricular.

La dinámica de la evaluación

El propio modo de transcurrir los procesos de evaluación corrobora nuestra visión acerca de que el modelo de apoyo se inclina más hacia unas prácticas segregadoras que inclusivas. Uno de los indicadores más evidentes es la delegación de estas tareas, en su práctica totalidad, en los profesores especialistas en Audición y Lenguaje.

De forma excepcional participan los orientadores, cuando se estima que las dificultades son graves, es decir, cuando las dificultades de lenguaje se presentan asociadas a otros problemas - *(...) si el niño sencillamente, tiene una dificultad del lenguaje pero a otros niveles va bien...la logopeda es, prácticamente en exclusiva, la que se encarga de él, ahora si hay otros problemas asociados que implica que nosotros intervengamos ya se hace conjuntamente.... (P1.GDO.291:351)* .

Esta participación es más rigurosa ante la necesidad de elaborar un informe psicopedagógico. Es decir, cuando existe una obligación externa porque viene estipulado en la normativa. Aún así, aunque existen excepciones entre los informantes que comunican que la evaluación la realizan conjuntamente orientadores y maestros de Audición y Lenguaje, no podemos atrevernos a asegurar que en estos casos existan auténticas relaciones de colaboración. Lo más frecuente es que cada profesional se encargue de una sección del proceso y que, en una reunión común, unan la información y configuren el informe. - *(...) Otro tema, totalmente aparte, es el... de las valoraciones psicopedagógicas, pero que tampoco lo hacemos, por lo menos en mi equipo, de forma conjunta. La logopeda evalúa su apartado, el orientador el suyo, la trabajadora social el suyo, luego, hacemos una sesión y tal, y un informe... (P1.GDO.91:351).*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Sin embargo, ya hemos expuesto cómo los procesos de colaboración consisten en la resolución conjunta de problemas y no en la distribución parcial de tareas. El problema principal con el que se encuentran los profesionales para realizar una acción colaborativa es el del tiempo unido a las dificultades para coincidir en los centros. Esta situación se agrava en el caso de los maestros de Audición y Lenguaje por el carácter itinerante de su puesto de trabajo. Este hecho también se pone de manifiesto en el estudio de Dockrell y Lindsay (2001) en el que se destaca que cuando se trata de centros especiales o preferentes, en los que el personal del apoyo a las dificultades de lenguaje forma parte de la plantilla fija de los centros, las posibilidades de colaboración con los maestros son mayores.

Por lo general, la participación de los maestros tutores y orientadores en este proceso es puntual y se limita, fundamentalmente, a los primeros momentos relacionados con la detección. Estos profesionales realizan una función de embudo cribando a los alumnos antes de que éstos lleguen al especialista. Todos los profesionales coinciden en resaltar, positivamente, el papel de los tutores de Educación Infantil en la detección de estas dificultades, incluso ellos mismos - *(...) nosotros somos el filtro (P2. GD.PRI. 222:245).* Estos maestros, además, se caracterizan porque, antes de recurrir al especialista, confrontan sus percepciones con otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido nos atrevemos a avanzar que nos parece que éstos se corresponden con los profesionales que utilizan prácticas más ligadas al contexto y al currículo porque se guían de la observación en las aulas y utilizan la evaluación inicial como referencia valiosa. La dinámica deseable, en opinión del coordinador provincial del Servicio de Apoyo Logopédico, es que éstos, a su vez, contacten con los orientadores o con los maestros de Audición y Lenguaje. - *Normalmente, el procedimiento que sigue es a petición del tutor que ve alguna anomalía, solicita la intervención del logopeda a través del orientador del centro o directamente solicitan la intervención del Maestro de Audición y Lenguaje (P17. E C. AL. 51:51).*

En cambio, los maestros de Audición y Lenguaje sostienen que este proceso depende de acuerdos en los centros y que, con respecto a este tema, tampoco podemos hablar de un criterio generalizado - *(...) en la mayoría de los centros, lo que funciona es el pasilleo (P 2. EL. 89:97).* Sin embargo, cuando este proceso está consensuado, previamente, los maestros de Audición y Lenguaje expresan sus beneficios - *...nosotros hemos procurado que eso no ocurra aquí... Entonces...el primer filtro es el tutor...El segundo filtro es el Jefe de Estudios o la persona que nosotros a principio de curso*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

hemos dicho, pues mira todos los tutores van a ir a ti, te van a exponer los casos que tienen y a partir de ahí vamos a elaborar un listado al cual nosotros vamos a dar respuesta.... Luego, el Jefe de Estudios se reúne con el orientador y conmigo y ahí, de forma coordinada, ya establecemos un plan de actuación (P 2. EL. 89:97).

En cuanto a los procedimientos de evaluación, se emplean, de forma combinada, tanto procedimientos no estandarizados como estandarizados. Entre los primeros destacan los protocolos de observación a los que recurren, con mayor frecuencia, los maestros tutores, la observación directa y las guías del desarrollo, éstas últimas más utilizadas por los orientadores. El uso de instrumentos específicos estandarizados es más usual entre los maestros de Audición y Lenguaje y se caracterizan por evaluar, fundamentalmente las dimensiones del lenguaje (forma, contenido y uso). Esto indica que existe relación entre lo que los profesionales evalúan y sus concepciones acerca del lenguaje y sus dificultades. Aunque, probablemente, converjan otras circunstancias que limitan la evaluación de otros contextos. En nuestra opinión, este tipo de procedimientos van más dirigidos a determinar la zona de desarrollo real de los alumnos que la zona de desarrollo potencial. En este sentido, en ningún momento estos profesionales nos ofrecen indicadores sobre si introducen ayudas durante el proceso para determinar hasta dónde pueden llegar los alumnos. Esto parece contradecir la visión dinámica que se defiende acerca de la evaluación del lenguaje en la actualidad (Acosta, 2005).

Lo habitual es que la evaluación se realice de forma individual en un aula específica. En este proceso el foco de atención lo constituye el alumno y los contenidos de la evaluación, como hemos señalado, se limitan a lo lingüístico. Sólo de manera puntual y de forma aislada se realiza la evaluación en las aulas y cuando esto sucede ésta adopta un carácter muy informal. Es decir, se trata de un proceso que discurre al margen del currículo, las aulas y los hogares y que, por lo tanto, se trata de una evaluación descontextualizada - *Sí, hay contacto muy esporádico con los padres... pero no se evalúa a la familia, ni el contexto escolar, ni al profesorado, por lo menos en mí, se centra exclusivamente en el niño y eso sí, dentro de lo que es el alumno, sí se trata de abarcar, pues ... lo que es uso, forma y contenido... (P1. GDO. 291:351).*

Con respecto a esta cuestión hemos de resaltar cómo solo una maestra de Educación Infantil repara acerca de la pertinencia de contemplar en la exploración de las dificultades de lenguaje las posibles implicaciones que éstas pueden tener en el desarrollo personal de los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

alumnos - *otro problema es que el niño ya empieza a darse cuenta de que habla mal que eso ya a los cuatro años... también es un problema interno que van como asociando... y van integrando...y también es una cosa que habría que valorar a la hora de ver los problemas, que no es sólo lo que se oye de fuera sino lo que ellos también van construyendo dentro (P2.GDPRI. 157:157).* A propósito de esta reflexión, Lindsay (2003) comenta que en el Reino Unido se parte de una evaluación obligatoria, a modo de criba inicial, para identificar las necesidades de los niños cuando comienzan su escolaridad alrededor de los cinco años. Esta evaluación la realizan los maestros tutores asesorados por los logopedas y psicopedagogos e incluye aspectos relacionados con el lenguaje, con el comportamiento, con la competencia para aprender y con otras habilidades personales y sociales de los estudiantes.

Tal y como planteamos en el apartado anterior, pensamos que ignorar lo que sucede en los contextos naturales en los que los niños se desenvuelven habitualmente no es solo una cuestión de tiempo. Este asunto, estimamos que guarda relación estrecha con la escasa atención o importancia que los profesionales atribuyen a las influencias que pueden ejercer determinadas barreras presentes en estos contextos.

En definitiva, consideramos que el proceso de evaluación permanece anclado en una visión individual de los problemas y en una organización burocrática de las tareas en las que cada profesional tiene delimitadas sus funciones. Si bien es cierto que no existen quejas muy alarmantes al respecto, sucede, desde nuestro punto de vista, que en este tipo de organizaciones mientras todos cumplan con "su parte", no existen problemas. La ausencia de relaciones de colaboración es obvia. Con esto, no pretendemos afirmar que no se establezcan relaciones positivas entre los profesionales. De hecho, éstas existen pero, todo parece apuntar a que, se aproximan más, tal vez, a un tipo de apoyo colaborativo/individual que curricular (Parrilla, 1996).

Los orientadores muestran una actitud de conformidad en cuanto al proceso en relación al tiempo disponible y, en cualquier caso, desearían que se alargara con la finalidad de poder obtener mayor información acerca de la naturaleza del problema. Este razonamiento, sobre el que ya hemos opinado, se distancia de los planteamientos inclusivos que animan a los profesionales a preocuparse más por aquellos aspectos sobre los que se puedan introducir

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

cambios que sobre las causas o naturaleza de los problemas (Graden y Bauer, 1999; Acosta, 2004; Echeita, 2006). Los profesores, al respecto, se quejan de que los especialistas en Audición y Lenguaje invierten demasiado tiempo del curso escolar en la evaluación en detrimento de la intervención. Es decir, los maestros demandan soluciones a los problemas cuanto antes. Los padres, en la misma línea, desearían que se anticipara este proceso con la idea de tomar medidas preventivas. Por su parte, los maestros de Audición y Lenguaje encuentran oportuno acordar unas bases comunes que guíen la evaluación - *(...) Yo creo que si logramos que todos tengamos esos elementos comunes de evaluación...habremos avanzado mucho... Porque hay mucha gente que no es que esté perdida, sino que va a su bola...* *(P2. E L. 153:153).*

Todo ello denota que no se parte de una concepción interactiva de los procesos de evaluación e intervención (Acosta, 2000) y que la comunidad educativa no comprende o desconoce la dinámica de éstos. Esto se debe, probablemente, a la ausencia de una cultura colaborativa en los centros que, indudablemente, se ve desfavorecida desde la propia Administración Educativa.

Los maestros tutores coinciden acerca de que se encuentran informados sobre las dificultades de lenguaje que presentan sus alumnos. Normalmente reciben explicaciones verbales de los maestros de Audición y Lenguaje una vez realizada la evaluación. No obstante, manifiestan interés en obtener mayor información acerca de cómo detectar estas dificultades en las aulas. Esto podemos considerarlo una actitud positiva en la medida en que se aproxima a prácticas con matices inclusivos.

No olvidemos que desde la perspectiva inclusiva, la colaboración entre profesionales es un elemento crucial por lo que la evaluación del lenguaje no debe recaer sobre un solo profesional. En el proceso se hace imprescindible incluir las visiones de los padres, de los maestros tutores, de los psicopedagogos, de los profesionales de apoyo y de los compañeros.

4.3.3. EL MODELO DE APOYO A LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE

De forma semejante se organiza la intervención educativa y, en consecuencia, se desprende que se trata de un apoyo terapéutico-clínico. La forma de organizar la respuesta

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

contribuye a que no todos los alumnos se vean beneficiados - *(...) hay niños que tienen necesidades y no son ni siquiera mirados por la logopeda ...O los miran, reconocen que tienen dificultades y los padres se tienen que buscar la vida, te dicen sí, es verdad que tiene tal problema... pero como no es grave, solo seleccionan a los 4 o 5 o 6 niños que pueden atender. Yo creo que está todo relacionado desde arriba, la organización viene floja...las direcciones generales...no se mojan...(P4. GDPI. 195:213).*

La práctica más extendida es la de recurrir al apoyo directo en el aula de Audición y Lenguaje o espacio disponible en los centros, de manera individualizada o en pequeños grupos. Estas situaciones que se crean para enseñar el lenguaje distan mucho de las situaciones sociales en las que, realmente, se aprende el lenguaje. No es difícil pensar que las díadas o interacciones que se establecen son mucho más pobres que las que se pueden producir en el aula ordinaria o en el propio hogar. No hay duda de que la sala de logopedia constituye un ambiente de enseñanza-aprendizaje restrictivo en el que los alumnos trabajan bajo las directrices de un especialista (técnico-experto). Además, esta forma de intervención individualizada en una sala específica puede que genere mejoras en ciertas habilidades de los alumnos, sin embargo, ofrece muy pocas probabilidades de generalización en el uso del lenguaje a otras situaciones naturales (Acosta, 2006).

La implicación de los distintos profesionales en la intervención del lenguaje es muy variable. En este sentido los orientadores se comprometen con el proceso cuando se trata de alumnos que requieren la elaboración de adaptaciones curriculares individuales, orientando al profesorado tal y como se estipula en la normativa. De resto, consideran que la acción directa con el alumnado es competencia de los maestros especialistas en Audición y Lenguaje. En cuanto al profesorado, observamos, en los maestros de Educación Infantil, una mayor disposición que en los de Educación Primaria para colaborar y poner en práctica las orientaciones de los especialistas. Sin embargo, todos insisten en la delimitación de funciones y competencias profesionales y en los problemas que ocasiona la ratio - *(...) se puede hacer todo lo... que se pueda hacer para todos, el tema nuestro es individualizar con las ratios que tenemos... yo estoy dispuesta... siempre que sea con los veinticinco, desde que vas a individualizar, no (P2.GDPRI.736:738).*

Entre los maestros tutores existe el temor de que si ellos asumen funciones de los especialistas de apoyo la Administración reaccione disminuyendo los recursos. De esta forma lo expone una maestra de Educación Infantil - *(...) ya me voy a negar a que yo solucione las cosas de la*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Administración, yo creo que lo que hay que exigir es logopedia para nuestros alumnos y no "a ver la tutora qué puede hacer para solucionar el problema", entonces... no voy a dar soluciones, yo creo que yo tengo mi tarea y la logopeda tiene que hacer la suya, yo estoy ahora mismo haciendo en clase un montón de tareas de ella, ¿me entiendes? (P2.GDPRI.419:427).

En general indican que estimulan y se preocupan, constantemente, por el desarrollo del lenguaje oral en aulas desde todas las áreas. De forma concreta recurren a las correcciones, repeticiones, aclaraciones y preguntas. En la etapa de Educación Infantil suele emplearse la asamblea como recurso prioritario para estimular el lenguaje, y, en menor medida, la metodología de los rincones.

Así mismo, podemos apreciar cómo tampoco existe una colaboración clara entre los profesionales para realizar el seguimiento de la intervención logopédica. Esta tarea parece que también es una función propia de los especialistas en Audición y Lenguaje, quienes llevan a cabo una evaluación continua y disponen de mayor información al respecto. Sólo se realiza un seguimiento formal, por parte de los orientadores, cuando los alumnos requieren adaptaciones curriculares individuales o en caso de que los alumnos, además, reciban apoyo de los maestros de Educación Especial, quienes realizan informes cualitativos generales de la evolución de los alumnos en los que incluyen alguna referencia al lenguaje. De resto, predomina un seguimiento informal entre los profesionales basado en intercambios de opiniones.

Estas formas de actuar están lejos del apoyo curricular porque excluyen la posibilidad de realizar un apoyo de forma colaborativa en la que, como mínimo, tutores y maestros de Audición y Lenguaje se sienten a buscar soluciones "codo con codo" para los alumnos. Así lo expone una maestra de Primaria - *lo que es triste es que tengas a una compañera todo el día atendiéndote niños de tu aula...y ni siquiera puedas hablar con ella de cómo va el niño porque no hay un maldito martes o un maldito lunes para reunirte con ella y ...tienes que andar por los pasillos, a mí eso me parece deprimente y poco serio que tengamos que coordinarnos con una compañera que no sé ni el trabajo que hace ni ella el tuyo, por un pasillo y luego hay que reflejarlo en una memoria,... en unos papeles... (P3. GDPRP. 133:133).*

Esto demuestra que el apoyo está excesivamente centrado en el alumno y que, en consecuencia, el apoyo que reciben los maestros es mínimo cuando no nulo. Esto es lo que manifiesta otra maestra de Educación Primaria - *Claro, si yo tuviera una idea clara de lo que está*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

haciendo la logopeda, puedo diseñar una actividad para mi clase pero como yo no sé qué es lo que está haciendo la logopeda, a veces es la logopeda la que me pregunta, ¿qué estás haciendo hoy que me parece interesante? (P 3.GDPRP.490:490).

Recordemos que entre las características del apoyo desde una perspectiva inclusiva se encuentran la de fomentar las redes naturales de apoyo o la de aprovechar la experiencia de un experto en beneficio de todos (Staimback, Staimback y Jackson, 1999). De esta manera, a la vista de que todos los esfuerzos del especialista se dirigen al alumno con dificultad procede preguntarse, tal y como sugiere Zabalza (1996), ¿qué cabe esperar que aprenda la escuela de esta situación? O, simplemente, si se ignora, como indican Graden y Bauer (1999), la influencia de otros factores externos al sujeto es lógico que se olviden tomar medidas que comprometan a toda la comunidad educativa.

El apoyo desde una escuela que atiende a la diversidad exige un trabajo colaborativo (Elksnin, 1997; Prelock, 2000; Lindsay y Dockrell, 2002) que requiere poner en práctica estrategias de resolución de problemas conjuntas. En este sentido, es preciso que, como mínimo, maestros tutores y maestros de Audición y Lenguaje aborden la intervención de las dificultades de lenguaje apoyándose mutuamente, en las aulas, es decir, en el contexto en el que éstas se producen. Las oportunidades que brindan los alumnos como recursos naturales de apoyo ya se han resaltado, así como las ventajas de trabajar a partir de la organización de los alumnos en grupos cooperativos. Del mismo modo, debemos recordar que la intervención naturalista (Lowenthal, 1995; Hemmeter y Grisham-Brown, 1997; Del Río, 1997) subraya la necesidad de introducir cambios en los entornos lingüísticos naturales de las personas que necesitan mejorar su lenguaje, a fin de aumentar el valor ecológico de las intervenciones y las posibilidades de generalización.

En concreto, Palincsar *et al.* (2000 cit. Prelock, 2000), proponen que los maestros de Audición y Lenguaje desempeñen un papel más relevante en las aulas para ayudar a los estudiantes a hacer más accesibles las actividades de aprendizaje. En particular, se refieren a la necesidad de apoyar la comprensión conceptual de los alumnos y de ayudar a los tutores a determinar las vías a través de las cuales los estudiantes podrían conectar mejor con el currículo. Estos autores destacan la importancia de que todos los profesionales que intervienen

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

con el alumno trabajen conjuntamente para obtener un conocimiento mayor del tema que se está tratando en el aula y el tipo de pensamiento crítico que el área, en particular, requiere. Insisten, también, en la importancia de captar a los alumnos en el contexto de aprendizaje para encontrar, entre todos, estrategias efectivas que ayuden a los alumnos a conseguir interacciones en pequeños grupos utilizando, por ejemplo, estrategias de aprendizaje cooperativas.

Los enfoques de enseñanza cooperativa en pequeños grupos presentan una ventaja extraordinaria para que los niños con dificultades de lenguaje aprendan en aulas inclusivas. Sin embargo, el simple hecho de colocarlos en grupo no asegura una interacción con éxito o que se alcancen los objetivos de aprendizaje deseados (Monfort, 1995; Prelock, 2000). La configuración de los grupos cooperativos requiere una planificación.

Brinton *et al.* (2000 cit. Prelock, 2000), resaltan el papel colaborativo que los maestros de Audición y Lenguaje pueden desempeñar para definir la composición de los grupos cooperativos con los profesores de aula. Es decir, juntos pueden valorar para identificar los perfiles sociales y las habilidades de lenguaje que son requisitos para que los estudiantes puedan trabajar bien juntos.

Por lo tanto, conviene que los profesionales planifiquen, previamente, dónde ubicar a los alumnos con dificultades de lenguaje en las aulas. Sin embargo, a pesar de que los maestros de nuestro estudio informan acerca de que procuran situar a los alumnos junto a otros con habilidades lingüísticas superiores, es una tarea que se realiza sin previa planificación y en la que no intervienen los maestros de Audición y Lenguaje. - *Yo, cuando hago los trabajos en grupo,...lo que sí tengo muy en cuenta que si formo, por ejemplo tres equipos, nunca coincidan niños con problemas de habla en el mismo... (P2.GDPRI.522:524); - (...) lo suelo sentar al lado de alguno que sea muy espabilado y que me vaya a tirar mucho de él y tenga una buena expresión, normalmente los pongo a conciencia con ellos, además son niños que terminan muy rápido y luego están hablándoles (P3. GDPRP.462:472).*

No obstante, ya hemos mencionado cómo los problemas relacionados con la colaboración entre el profesorado salen a la luz en casi todas las investigaciones sobre niños con dificultades de lenguaje. Éstas coinciden en reclamar más tiempo para la planificación,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

más personal de apoyo y formación (Ross y Wax, 1993; Dockrell y Lindsay, 2001; Lindsay, Dockrell, Mackie *et al.*, 2005).

Ahora bien, pensamos que, de la misma forma que ocurría en la evaluación, la colaboración es un proceso que no está bien entendido entre los profesionales. Prueba de ello es que los maestros tutores introducen en sus aulas las orientaciones que, normalmente, les proporcionan los expertos de forma verbal o, excepcionalmente, de forma escrita. En realidad esto viene a demostrar que se parte del supuesto de la superioridad de conocimientos de los especialistas y de la asunción de que éstos proponen soluciones que los maestros acatan y ponen en práctica como pueden y cuando pueden. Esta creencia en la especialización del conocimiento inmoviliza al profesorado que deja de tomar parte activa en la solución de las dificultades de lenguaje de sus alumnos porque "otros", más preparados, se encargan de esta función. Los maestros, con frecuencia, aluden a su falta de conocimiento sobre estrategias que faciliten el desarrollo del lenguaje en las aulas.

Sin embargo, sabemos que puede ser que esto no resulte siempre así. Algunos maestros de Audición y Lenguaje destacan la capacidad y habilidad de determinados maestros tutores para dinamizar el trabajo del lenguaje en las aulas.

Entre las consideraciones que aportan para la mejora de la situación actual incluyen la la permanencia durante toda la jornada del profesorado de Audición y Lenguaje. Esto abriría la posibilidad de realizar un trabajo basado en las tutorías compartidas en las que tutores y especialistas podrían distribuirse la responsabilidad de un grupo clase. También se insiste en la idea de la presencia de un auxiliar en las aulas como una vía que ayude a dar respuesta a la diversidad. Un elemento clave que se destaca en el estudio de Lindsay, Dockrell, Mackie *et al.* (2005) es la colaboración entre el profesor y el maestro de Audición y Lenguaje junto a la figura de ayudantes docentes.

Las prácticas de intervención más habituales responden, de la misma manera que la evaluación, a planteamientos propios de modelos tradicionales porque centran la atención, fundamentalmente, en el alumno que presenta la dificultad. La gran demanda existente induce a que los maestros de Audición y Lenguaje lleven a cabo un trabajo rápido y, en ocasiones,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

superficial. Esta situación es generadora de ansiedad y la presión a la que se ven sometidos, estos profesionales, es captada por otros compañeros. De esta manera lo señala una orientadora -*La sensación que, por ejemplo, tiene el profesorado con respecto a los compañeros y compañeras de logopedia es que prácticamente son invisibles porque van, aparecen y desaparecen, porque están tan poquito tiempo en el centro y tan poquito tiempo con el alumno de cada una de las clases...son como las figuras de apaga fuegos... Porque van a lo urgente, a lo grave, pero el resto...no lo pueden atender...* (P1.GDO. 86:102).

Es lógico encontrarnos con que, desde este planteamiento del apoyo, la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje se organice al margen del currículo, aspecto que se constata desde todos los puntos de vista. Ni los proyectos educativos de centro ni los proyectos curriculares (PEC y PCC) recogen orientaciones, contenidos o estrategias específicas para trabajar el lenguaje en las aulas. Al tratarse de un apoyo centrado en el lenguaje considerado como un déficit, no se realiza ningún análisis de tipo curricular, organizativo o social. Se supone que quien tiene que cambiar es el sujeto que tiene la dificultad pero no la escuela. Esto contradice la premisa de la que parte el apoyo curricular acerca de que es la escuela y su currículo los que han de adaptarse, en todo momento, a la diversidad (Ainscow, 1991; Parrilla, 1996).

Resulta del todo contradictorio que unos profesionales que enfatizan el uso del lenguaje como medio para la comunicación y para el aprendizaje, desarrollen sus funciones sin reflejar en estos documentos sus preocupaciones mediante la concreción de acciones. Este hecho llama aún más la atención cuando todos coinciden, además, en identificar las repercusiones que las dificultades de lenguaje tienen sobre las distintas áreas y cómo éstas no desaparecen "por arte de magia" sino que persisten durante toda la escolaridad. Aunque reconocemos que determinar las relaciones entre el lenguaje oral y las dificultades de aprendizaje son complicadas sabemos, como expresa Rigo (2003:209), que están ahí "conviviendo juntas". Así como cuando revelan que los progresos en el lenguaje provocan mejoras en el desarrollo personal y social de los alumnos - *Son niños que a medida que van descubriendo el lenguaje que van aprendiendo la actitud cambia completamente, son niños que después se relacionan muy bien* (P 2.GDPRI. 674:698). Estas últimas apreciaciones también son compartidas por los padres.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Si los profesionales se implicaran en la construcción de estos documentos, como una iniciativa que surge, colaborativamente, desde dentro de los centros, puede que éste constituya el primer paso hacia la creación de una cultura escolar sensible a que los alumnos aprendan a manejarse de forma más eficaz con el lenguaje. Desde nuestro punto de vista, no es preciso esperar a que surjan las dificultades para involucrarse en estas iniciativas. Varios autores insisten en la conveniencia de que los profesionales permanezcan atentos a las transiciones de los hogares a las escuelas, así como de unas etapas educativas a otras puesto que los requerimientos de la compresión y usos del lenguaje se vuelven cada vez más abstractos, más complejos y, por tanto, aumenta el riesgo de que aparezcan complicaciones (Cazden, 1991; Monfort, 1995; Lindsay, 2003; Acosta, 2006).

No hay duda de que si el lenguaje es relevante para el aprendizaje, es preciso dedicar más tiempo a explicar y a analizar la importancia que éste tiene en las aulas; si pretendemos que los alumnos logren un mejor uso social del lenguaje habrá que introducir en el currículum contenidos acerca de esta utilidad o si queremos hacer de nuestros alumnos personas críticas y solidarias debemos proporcionarles información acerca de las personas con las que conviven en las aulas y que presentan dificultades en el lenguaje.

En síntesis, lo que pretendemos transmitir es que todo esto no se aprende solo. Al contrario, es preciso enseñarlo con intencionalidad y, en consecuencia, requiere una planificación curricular. Probablemente si estos aspectos se enseñaran formalmente se evaluarían, también, de manera formal (Del Río, 1993; Vilá y Vila, 1994). Así de claro lo especifica una orientadora - *Es que, en la escuela, a lo que no le das importancia a la hora de evaluarlo la gente no lo trabaja, o sea, no hay un currículo que te diga hay que evaluar la expresión oral...lo que se evalúa es lo que es constatable de forma escrita (P1.GDO.504:524).*

Esta carencia de empatía entre los profesionales y los proyectos educativos de sus centros denota, a nuestro entender, una ausencia generalizada de cultura escolar en los mismos. En este sentido instaurar una línea de trabajo centrada en la mejora del lenguaje en los centros se convierte, a decir de todos los informantes, en un objetivo complejo debido a la inestabilidad del profesorado de Audición y Lenguaje y a la excesiva dependencia de los libros de texto. Todos coinciden, también, en que promover una cultura que abogue por un mejor

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

desarrollo del lenguaje es una labor que se debe promover desde los equipos directivos. Los orientadores al respecto argumentan - *(...) tenemos hasta trabajitos hechos para que los profesores trabajen ese tema...pero...depende mucho de la editorial elegida porque realmente lo que se trabaja es el libro de texto y se terminan obsesionando mucho con acabar los libros, entonces, es un trabajo que hay que hacer desde el equipo directivo del centro también... de tomar conciencia que hay unas capacidades básicas a trabajar... en la escuela (P1. GDO. 495.501).*

En nuestra opinión lo cierto es que, por unas u otras razones y entre ellas las que aquí se exponen unidas a las esbozadas en los apartados anteriores, todo parece indicar que no queda claro que los profesionales conozcan bien o estén respondiendo, de forma ajustada, a las necesidades que las dificultades de lenguaje generan.

Ante estas circunstancias convendría, desde la perspectiva de una educación inclusiva, enfocar la educación del alumno de forma holística y garantizar que la eficacia de la educación es una preocupación prioritaria. Esto requiere una revisión detallada de los sistemas educativos tanto en el ámbito de los centros como de las aulas para asegurar que las necesidades del alumnado con dificultades de lenguaje sean tratadas adecuadamente (Lindsay y Dockrell, 2002).

Un aspecto central en el apoyo logopédico desde el punto de vista colaborativo es el tipo de relaciones que se establece entre el profesorado y las familias, tal y como hemos mencionado en el marco teórico. En el apartado siguiente vamos a centrar nuestra atención en torno a este tema.

Relaciones escuela-familia

Resulta curioso cómo ante los numerosos cambios que ha sufrido la educación el grado de implicación de las familias continúa constituyendo una laguna importante. Podemos afirmar que su participación, en el proceso de intervención de las dificultades de lenguaje, es mínima. Aunque existen excepciones entre los maestros de Audición y Lenguaje, lo normal es que las familias queden al margen del proceso de evaluación por cuestiones relativas a las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

limitaciones del tiempo - *(...) no, no. Los padres participan no en la evaluació sino luego en las sugerencias, las orientaciones... (P4. E L. 75:79).*

En caso de que participen, lo hacen puntualmente en una entrevista inicial aunque esto no siempre es posible. Las limitaciones de tiempo obligan a que los tutores obtengan datos de las familias y, posteriormente, se los comuniquen a los maestros de Audición y Lenguaje. Así lo expone una maestra de Audición y Lenguaje - *(...) normalmente, es la tutora quién recoge toda la información del niño y me la traslada a mí, yo no tengo tiempo (P5. E L. 155:155).*

El valor potencial de las entrevistas, formales o informales, con las familias como instrumento para recoger información acerca del niño se ha puesto de relieve en diversas ocasiones. Éstas, además, aumentan las posibilidades de estrechar lazos de confianza mutua entre padres y profesionales, ingredientes fundamentales para generar sentimientos de pertenencia a la comunidad educativa. Estos encuentros propician el momento ideal para que las familias expresen sus preocupaciones y deseos hacia su hijo y, en consecuencia, para que los profesionales obtengan indicadores para determinar los objetivos, planificar las actividades de aprendizaje y los materiales. Según Hemmeter y Grisham-Brown (1997), las metas y objetivos que concuerdan con los deseos de la familia aumentarán la probabilidad de que las habilidades del lenguaje del niño sean apoyadas en el hogar.

Tampoco es habitual que las familias reciban informes escritos sobre los resultados obtenidos en la evaluación. La práctica más común es que los padres reciban información de tipo verbal de los maestros tutores o de los maestros de Audición y Lenguaje - *(...) a mí nunca, por lo menos, me han dado nada con lo que el niño falla en verdad, de boca sí, siempre (P 5.GD PI. 172:174).*

Los padres no parecen comprender bien la dinámica establecida en los centros para el apoyo a las dificultades de lenguaje de sus hijos. En este sentido expresan, con frecuencia, la contradicción de que sus hijos sean evaluados y luego no se intervenga con ellos bajo la justificación de que son muy pequeños - *Me parece de muy de mal gusto...que me digan sí, tiene un problema pero vamos a dejarlo porque es de infantil... (P5.GDPP.789:789).* Tal vez sería recomendable que los EOEP informaran a los padres acerca de los criterios que se van a seguir. Algunos se encuentran realmente desorientados en cuanto a qué es lo que se hace - *Es que yo ni sé cuál es el*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

tiempo que le dedican a cada niño, si los cogen juntos, si los cogen individual, no sé exactamente como funciona el centro (P5.GDPP. 612:616).

La información que reciben los padres es más exhaustiva cuando se trata de dificultades leves relacionadas con la expresión. Sin embargo, la información disminuye a medida que las dificultades de lenguaje se complican y compromete otros aspectos de la comunicación como los relativos a las relaciones con otros o a la participación en las aulas. Es decir, cuanto mayor es la información que demandan se sienten menos apoyados y se ven obligados a buscar soluciones externas a la escuela - *Tengo un niño de tres años... que, en principio...el problema que tenía era que no hablaba nada cuando entró al colegio y me aconsejaron llevarlo a un psicólogo... neurólogos... lo he llevado a tres o cuatro... y me han dicho que lo único que tiene es un problema en el lenguaje, que con el tiempo... (P4.GDPI.52:52).* Los maestros tutores coinciden también en expresar esta necesidad y demandan unos conocimientos más profundos acerca de las dificultades complejas del lenguaje de sus alumnos - *(...) es otro problema, o sea, no son problemas de articulación...Es tímida... tiene dificultades ... cuando va a expresar en el círculo o le toca expresar algo se corta...y es una niña inteligentísima y se va frenando, se va quedando callada, quiere hacerlo y lo hace mal, se derrumba, entonces, ahí es donde realmente yo creo que está el problema de la logopedia especifica, ahora, yo ahí tampoco sé muy bien qué hacer, me tiene que echar una mano la logopeda, los padres... (P3. GDPRP. 256:256).*

Sin embargo, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas se recoge que las familias reciben orientaciones y pautas para favorecer el desarrollo del lenguaje en el hogar. Tal y como se detalló, en el apartado descriptivo, la estrategia de apoyo más generalizada es la de ofrecer información mediante charlas colectivas a principio y final del curso académico. En ocasiones, de forma más específica, las familias reciben a través de los tutores materiales fotocopiados o alguna indicación más concreta que los maestros de Audición y Lenguaje han preparado para que los padres refuercen en casa lo que los niños trabajan en logopedia. Pero, a medida que avanza la intervención, todos reconocen que el contacto con los maestros de Audición y Lenguaje es mínimo y se mantiene la relación a través de los tutores - *pero es que con el tiempo que tienen, no nos pueden llamar, en mi caso le da las orientaciones a la tutora y gracias que he dado con una excelente profesional, te dice qué es lo que tienes que hacer, te da las praxias, te explica cómo se hace, qué hace ella, los ejercicios de la boca (P4. GDPI.181:181).*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Desde nuestro punto de vista, se trata de un apoyo superficial. Éste requiere una planificación rigurosa y sistemática en donde, entre otros aspectos, se prevean reuniones entre padres que compartan necesidades semejantes en aras de que puedan aprender unos de otros y se proporcionen apoyo emocional (Manolson, 1995).

Este distanciamiento entre la familia y los profesionales en relación a la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje se aleja de la concepción organizativa de la escuela como comunidad. No olvidemos cómo desde ésta se resalta el valor de todos sus miembros y su capacidad para realizar aportaciones recíprocas (Santos Guerra, 2000). Vemos cómo, además, se prescinde de una información, muy necesaria, que podrían proporcionar las familias sobre las habilidades comunicativas de sus hijos, sus intereses y estilos de aprendizaje. Todos estos aspectos constituyen elementos que ayudarían a los profesionales a identificar los objetivos de la intervención en el lenguaje que se pueden trabajar o apoyar en los hogares. Es decir, nos parece que la actual organización de la respuesta educativa a las dificultades menoscaba el papel de la familia que, como se señala desde los planteamientos interactivos y naturalistas, constituye un recurso natural inigualable para favorecer la generalización de los aprendizajes (Hemmeter y Grisham-Brown, 1997).

Las sugerencias que se recogen en ambas técnicas para paliar esta situación van dirigidas a sensibilizar tanto a la escuela como a la sociedad de la relevancia que tiene prestar mayor atención a la vida familiar en aras de enriquecer las relaciones personales que se establecen entre los miembros de la familia. Los informantes coinciden en que la Administración debería tomar mayor partido en relación a este tema y coordinar acciones con otras instituciones de la comunidad.

Tanto los maestros de Educación Primaria como los padres enfatizan el valor de las reuniones colectivas con los padres y proponen que se fomenten porque brindan la oportunidad de que se establezcan relaciones de apoyo mutuo - *(...) hacer una al mes ...o, incluso, en el trimestre hacer una, enriquece un montón, se ayudan un montón y entre ellos se cuentan...y tú notas que aquélla va haciendo lo que aquélla en la reunión, o sea, se oyen, funcionan las reuniones juntas (P3..GDPRP.746.764).* Esta sugerencia se incardina dentro de los planteamientos inclusivos puesto que es coherente con los principios del apoyo de la escuela que responde a la diversidad.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Los profesionales deben poseer conocimientos que les posibiliten promover este tipo de acciones con las familias y les ayuden a estrechar lazos de colaboración. Por ello, hemos destinado un apartado acerca de la formación de los profesionales en relación al lenguaje y sus dificultades.

La formación de los profesionales y la intervención logopédica

Del análisis de los resultados se desprende la idea de que existen algunas lagunas con las que se encuentran los profesionales a la hora de enfrentarse a las dificultades de lenguaje. Éstas se detectan desde la propia formación inicial de todos los informantes sobre temas específicos relativos al lenguaje y sus dificultades, pero en particular de los maestros con independencia de sus especialidades.

Muchos maestros tutores expresan su preocupación por la falta de conocimiento y experiencia sobre las dificultades de lenguaje. Señalan que el conocimiento que poseen lo han adquirido, principalmente, a través de la experiencia práctica en las aulas o de libros. En la misma línea se pronuncian los maestros participantes en el estudio de Dockrell y Lindsay, (2001).

En cambio, la mayoría de los maestros de Audición y Lenguaje se han formado a partir de cursos de habilitación que la propia Administración ha convocado y organizado en colaboración con las universidades u otra entidad y una universidad. Este hecho constituye una divergencia con respecto a los maestros especialistas en Audición y Lenguaje del estudio de Dockrell y Lindsay, (2001) quienes argumentaron que no habían participado en cursos de larga duración.

Al respecto, consideramos que la Administración ha ido formando y contratando a los profesionales de forma precipitada a medida que se ha ido encontrando con unas demandas desbordantes. El resultado de esta formación, en cualquier caso, resulta insuficiente cuando no desolador - *(...) los de Audición y lenguaje cada uno tenemos una formación distinta, unos son licenciados... psicólogos o pedagogos que ya tienen...otro tipo de información. Otros son maestros habilitados, otros son*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

logopedas, maestros, pero logopedas y entonces depende de la formación que tenga cada uno pues entendemos unas cosas o entendemos otras y la gravedad supone una cosa o supone otra... (P12.EL.439:439).

El recorte de materias generales sobre necesidades educativas y, en particular, de las que conciernen al lenguaje y sus dificultades en los planes de estudio de la formación inicial del profesorado, se convierte en una queja generalizada. Estas deficiencias en la formación también son señaladas en el estudio de Lindsay y Dockrell, (2002).

En esta línea, los orientadores, los maestros de Audición y Lenguaje y los coordinadores de equipo, insisten en la necesidad de ahondar y de adquirir conocimientos teóricos más sólidos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje. Estos conocimientos beneficiarían, especialmente, a los maestros tutores quienes, a partir de ellos, se encontrarían en mejores condiciones para discriminar qué alumnos presentan dificultades y cuáles no o si se encuentran ante una dificultad o se trata de una característica propia del desarrollo (Hemmeter y Grisham-Brown, 1997). También hacen hincapié en profundizar en las distintas dificultades de lenguaje y, sobre todo, de esclarecer conceptos - *necesidad de definir las conductas lingüísticas (P17. EC.AL. 71:71)* y terminologías.

Es decir, tanto los orientadores como los maestros de Audición y Lenguaje reparan sobre la necesidad de compartir conocimientos y de emplear un lenguaje común para comprenderse mejor - *Sí, de un lenguaje común o de unos conocimientos...(P4.EL.488:488).* Esto, precisamente, constituye un aspecto clave sobre el que los investigadores insisten para que sea posible una comunicación efectiva (Acosta y Moreno, 2001; Lindsay y Dockrell, 2002; Acosta, 2005).

Muchos maestros tutores reconocen tener muy poca formación sobre cómo intervenir en las dificultades de lenguaje y se sienten inseguros acerca de sus capacidades y conocimientos para hacer frente a las necesidades educativas de estos alumnos en las aulas. Estas preocupaciones coinciden con las de los maestros participantes en diversas investigaciones que comparten su interés por responder a las dificultades de lenguaje desde una perspectiva inclusiva (Dockrell y Lindsay, 2001; Lindsay y Dockrell, 2002; Marshall, Ralph y Palmer, 2002; Kniveton, 2004; Sadler, 2005).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Simultáneamente, estos maestros muestran preocupación por adquirir una formación más exhaustiva sobre cómo detectar y evaluar las dificultades de lenguaje, así como acerca de estrategias para estimular y desarrollar el lenguaje con todo el grupo. La importancia de que los maestros tutores aprendan estrategias para responder a las necesidades de los alumnos con dificultades de lenguaje constituye un elemento básico de las políticas educativas con énfasis en la inclusión (Sadler, 2005).

A su vez, la necesidad de adquirir estrategias para trabajar en el aula en conexión con el currículo es algo a lo que aluden todos los informantes. Una maestra de Audición y Lenguaje propone - *(...) en currículo sobre todo..., ¿sabes? como encaminar la logopedia, pero ya no en este trabajo individual mío de la clase de logopedia sino dentro de la clase, hay unas orientaciones generales para el tutor, vale, genial, las cogemos, las usamos, pero ¿qué más puedo hacer?, ¿sabes?, ese tipo de cosas que me ayuden (P10. EL. 488:488).* De esto desprendemos que los maestros de Audición y Lenguaje necesitan profundizar en el currículo, adquirir estrategias didácticas y organizativas para enfocar el trabajo del lenguaje desde las aulas y para coordinarse con los compañeros (Acosta, 2003). De hecho, esto facilitaría que los maestros de Audición y Lenguaje pudieran apoyar de forma eficaz el lenguaje que se requiere para acceder a la comprensión de determinadas áreas curriculares. Varias investigaciones apoyan esta iniciativa. Silliman *et al.* (2000 cit. en Prelock, 2000) coinciden en que los maestros de Audición y Lenguaje desempeñan un papel crítico a la hora de ayudar a los estudiantes a ser más receptivos con su propio aprendizaje. Los autores opinan que la inclusión puede funcionar mejor si estos profesionales combinan su instrucción directa con estrategias que propicien acceder al currículo. En la misma línea, Prelock (2000) considera que los maestros de Audición y Lenguaje no deben perder de vista que su responsabilidad principal es apoyar en las necesidades de los estudiantes para que lleguen a dominar los currículos.

Por otra parte, los profesionales de nuestro estudio no divagan a la hora de pronunciarse en relación a cómo paliar las necesidades en su formación. En concreto, todos estiman que el modelo que mejor se ajusta a sus necesidades es el que parte de una reflexión conjunta, centrado en la práctica, con una mínima base teórica y en conexión con las necesidades reales. En congruencia con estas ideas estiman que no precisan expertos externos sino que reconocen el valor de formadores entre algunos de sus compañeros, (orientadores,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

maestros de Audición y Lenguaje, maestros tutores), a los que atribuyen capacidad y disponibilidad de recursos para proporcionar esta formación. Esto quiere decir, que nuestros maestros desean aprender y resolver problemas juntos y que resaltan la posibilidad de aprender unos de otros, características propias de los modelos colaborativos (Graden y Bauer, 1999). Esta modalidad de formación a nosotros nos parece adecuada porque, además de favorecer el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, contribuye a que los profesionales modifiquen sus actitudes. Tal y como apuntan Lindsay y Dockrell, (2002) los profesionales pueden necesitar, no solo desarrollar nuevas capacidades y adquirir nuevos conocimientos sino, cambiar sus actitudes. Para lograrlo, la confrontación de opiniones y experiencias nos parece que representa una de las vías más acertadas. En este sentido el estudio de Kniveton (2004) pone de relieve que entre los factores que influyen en una actitud positiva hacia la aceptación de niños con necesidades educativas especiales se incluyen la disponibilidad de recursos apropiados y la formación adecuada. La relación entre recursos y actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión también se refleja en el estudio de Marshall, Ralph y Palmer, (2002).

Al mismo tiempo desean recibir esta formación en sus zonas de trabajo o incluso en sus propios centros. Esto nos sugiere que los maestros demandan una formación contextualizada. Recordemos que Ainscow (1997) señala como elemento positivo el hecho de que los maestros se formen en entornos familiares y argumenta que, posiblemente, la cultura del lugar del trabajo influye en la manera en que los maestros perciben su trabajo y también a sus alumnos.

Por último, destacamos que prácticamente la totalidad de los informantes ponen de relieve la importancia de que esta formación posea un carácter obligatorio para todos y se desarrolle en horario lectivo. En relación a este último aspecto surge discrepancia por parte de uno de los inspectores quien sostiene que realizar la formación durante la jornada laboral, en estos momentos, es imposible. Sobre este asunto argumenta que, ante el escaso éxito que actualmente tiene la formación presencial, conviene decantarse por modelos que combinen la formación en línea y la presencial - *Los cursos presenciales tienen el problema, a veces, de carencia de personas que van, es decir, es un modelo que poco a poco parece que está declinando y hay que irse más a una formación lineal, complementada con la formación presencial... (P14. E I. 252:252).*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Diversos estudios apuntan hacia la necesidad de que desde las Administraciones se ponga en práctica una preparación previa para el profesorado que incluya un debate sobre programas inclusivos. Las políticas educativas deben contribuir a fomentar tanto una mejor formación inicial como continua del profesorado y prácticas basadas en las evidencias. En otras palabras, las políticas se deben mostrar más sensibles y receptivas a los resultados de las investigaciones. Los acuerdos entre los profesores y el apoyo de diferentes modelos de programas de inclusión serán factores determinantes en el éxito de estos programas (Ross y Wax, 1993; Lindsay y Dockrell, 2002; Marshall, Ralph y Palmer, 2002).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

5. CONCLUSIONES

Los resultados presentados en el apartado anterior arrojan suficientes datos que nos permiten comprobar si esta investigación puede dar respuesta a los objetivos que nos trazamos al comienzo de este trabajo. Este capítulo lo dedicaremos a exponer las conclusiones de los hallazgos obtenidos en relación a estos objetivos, las limitaciones inherentes al desarrollo del estudio y las propuestas de mejora que se derivan del mismo.

Tal y como hemos anticipado procedemos, a continuación, a exponer las conclusiones organizadas en función de los objetivos:

1. Analizar el modelo de trabajo que están poniendo en práctica los maestros de Audición y Lenguaje en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

- Las prácticas educativas, derivadas del actual modelo de apoyo logopédico, se incardinan más dentro de un modelo segregador que inclusivo. Desde una visión individual del apoyo, los maestros de Audición y Lenguaje asumen, prácticamente, toda la responsabilidad del trabajo vinculado a las dificultades de lenguaje. La comunidad educativa entiende, además, que es una función que compete a estos profesionales. Esto se constata en el predominio de una intervención directa e individual o en pequeños grupos y desarrollada en un aula específica.

- Los procesos de evaluación e intervención se centran en el alumno y se trata la dificultad del lenguaje como un déficit. Se menoscaba, así, el tiempo destinado a la evaluación e intervención en otros contextos y el uso de otros recursos de apoyo aún reconociendo su importancia.

- Los contenidos de los programas de intervención se inspiran, principalmente, en las pautas del desarrollo evolutivo y se centran más en los aspectos lingüísticos formales que en el uso social o académico del lenguaje. En este sentido, los contenidos mantienen escasa conexión con el currículo que se sigue en las aulas. Esto se acentúa, fundamentalmente, en Educación Primaria cuyo currículo resulta más desconocido para los maestros de Audición y Lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- La visión individual del modelo de apoyo da lugar a que los maestros dividan la población escolar en tipos de niños a los que hay que enseñar por medio de formas distintas y en espacios diferentes. Así, la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje se distancia del concepto de diversidad que aboga por una educación eficaz para todos y con todos.

- La importancia que se otorga a las intervenciones directas, frente a las indirectas, está muy descompensada. La modalidad de intervención indirecta a las dificultades de lenguaje goza de un desprestigio generalizado. De esta manera, el asesoramiento a padres y a otros profesionales, ante las dificultades que conlleva, no se considera una parte relevante del trabajo, por lo que se acomete sin el rigor y sistematización necesarios.

2. Desvelar las concepciones que tienen los profesionales de la educación y las familias sobre el lenguaje y sus dificultades.

- Tanto los profesionales como los padres parten de unas concepciones vagas acerca del lenguaje. En concreto, lo definen, prioritariamente, como el instrumento fundamental para la comunicación. Luego lo ponen en relación con otros ámbitos como el aprendizaje, el desarrollo social, personal y cognitivo. Esta visión es más exhaustiva en los profesionales que en los padres quienes se centran más en las relaciones entre comunicación y desarrollo social.

- Lo mismo ocurre respecto a la concepción de las dificultades de lenguaje. Nos parece que éstas se definen en función de los problemas ligados a la comprensión y expresión de mensajes. En este sentido, la mayoría, recurre a los componentes del lenguaje para precisar sus ideas acerca de lo que constituyen las dificultades de lenguaje. Esto, unido a la localización de las barreras, que pueden estar ocasionando las dificultades, en el propio niño o en el contexto familiar nos induce a concluir que parten de una visión estrecha del concepto. Es decir, ni el profesorado ni los padres hacen referencias a las características que presenta el lenguaje de los niños como consecuencia del contexto escolar aunque sí del familiar.

- Profesionales y padres carecen de unas referencias teóricas comunes y claras acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje que orienten sus prácticas. En este sentido, argumentamos que prevalecen, principalmente, visiones evolutivas y conductuales acerca del

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

aprendizaje y, con menor certeza, interactivas. Con respecto a esta última observación, sus aportaciones nos resultan imprecisas en cuanto a la idea de interacción. Esto nos indica que debemos ser cautos con esta conclusión. Lo mismo ocurre con las explicaciones acerca de las dificultades de lenguaje para las que apelan a planteamientos propios de las corrientes evolutivas, es decir a la idea de retraso, y solo a visiones parciales de los modelos interaccionistas con predominio de las primeras.

- En relación a estas cuestiones los profesionales reconocen sus lagunas acerca de conocimientos específicos relacionados con las bases teóricas del lenguaje, su adquisición y desarrollo.

- Los profesionales, en este sentido, insisten en la importancia de compartir conocimientos que les permita, sobre todo, hablar un lenguaje común.

3. Descubrir qué estrategias emplean los profesores generalistas para favorecer el desarrollo del lenguaje en las aulas.

- Los maestros tutores reconocen que dedican escaso tiempo al desarrollo del lenguaje oral. Éstos se encuentran con limitaciones de tiempo para poner en práctica estrategias favorecedoras del desarrollo del lenguaje en sus aulas.

- La ratio, la presión que ejerce la escuela a favor del aprendizaje de la lectoescritura, la obligación de cumplir con las programaciones de los libros de texto y el desconocimiento de estrategias específicas, que beneficien a todos los alumnos, frenan este tipo de iniciativas.

- Las estrategias que introducen los maestros en las aulas para el desarrollo del lenguaje oral son puntuales y se desarrollan, con mayor frecuencia, en Educación Infantil. Las estrategias y el tiempo que emplean para practicarlas disminuyen a medida que avanzan las etapas educativas. Éstas se realizan sin previa programación en los proyectos educativos, los proyectos curriculares o programaciones de aula.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- La estrategia más común consiste en ubicar a los alumnos con dificultades de lenguaje, en pequeños grupos o parejas, junto a otros niños que poseen un mejor nivel de desarrollo del lenguaje oral. La configuración de los grupos se realiza sin planificación previa y sin evaluación de los cambios que se producen.

- Algunos aplican las sugerencias que les proporcionan los maestros de Audición y Lenguaje pero no siempre les resulta posible ponerlas en práctica en las aulas. Los maestros tutores insisten en que encuentran menos dificultades, para introducir en las aulas las orientaciones de los maestros de Audición y Lenguaje, cuando éstas se destinan a todo el grupo. Por tanto, se trata de una práctica poco sistemática. Al respecto, los maestros de Audición y Lenguaje encuentran que la receptividad de los tutores, ante sus indicaciones, es escasa y que depende de la implicación de cada tutor.

- Muchos maestros tutores reconocen tener muy poca formación sobre cómo intervenir en las dificultades de lenguaje y se sienten inseguros acerca de sus capacidades y conocimientos para hacer frente a las necesidades educativas de estos alumnos en las aulas. Los maestros desean profundizar en contenidos relativos a la detección y evaluación de necesidades y estrategias para abordar las dificultades de lenguaje con todos los alumnos, es decir, atendiendo a las aulas como un todo.

- Los maestros de Educación Infantil entienden que, dado el carácter globalizador de la Educación Infantil, el lenguaje está presente y es estimulado, de manera continuada, a lo largo de toda la jornada escolar. Las metodologías que más emplean estos profesionales son la asamblea, que es la más generalizada, y la organización en rincones. Entre las prácticas más extendidas se encuentran la realización de praxias, que las realizan a través de cuentos o juegos, las correcciones indirectas y la repetición. También las tareas de ordenar y construir frases a partir de palabras junto a actividades de segmentación. Solo de manera aislada se nombran las dramatizaciones o los juegos de intercambio de roles.

- Los maestros de Educación Primaria destacan que favorecen el uso del lenguaje oral, continuamente, a través de todas las áreas. Para ello, recurren a las preguntas, a las aclaraciones y a la práctica de descripciones de los alumnos al resto de la clase. Además,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

utilizan la repetición y el refuerzo porque estiman que es un recurso importante para que los niños se sientan seguros en sus intervenciones. A diferencia de los maestros de Educación Infantil sólo de manera puntual introducen en el aula actividades específicas para el alumnado con dificultades de lenguaje. Estos profesionales no parecen seguir, tanto, las orientaciones de los maestros de Audición y Lenguaje.

4. Descubrir cuál es el papel de la familia con respecto a la respuesta educativa ante las dificultades de lenguaje.

- En el modelo actual de apoyo logopédico a las dificultades de lenguaje el papel de la familia permanece relegado a un segundo plano. Los puntos de vista coinciden en que no existe una práctica sistemática de colaboración con las familias. Los resultados arrojan que no se dispone de tiempo suficiente para asesorar e implicar a los padres en la intervención logopédica.

- Los padres con hijos que inician la etapa de Educación Infantil y presentan dificultades de lenguaje se encuentran, en ocasiones, desorientados frente a los pasos que deben seguir. La demora de la respuesta educativa les obliga a tomar la iniciativa de recurrir a servicios externos a la escuela.

- Los encuentros con los maestros de Audición y Lenguaje se restringen a situaciones muy concretas referidas a la gravedad o a demandas específicas de los padres. La participación de las familias, cuando se produce, se circunscribe a hechos y acontecimientos puntuales como acudir a una entrevista, a una reunión colectiva o a seguir unas indicaciones que, normalmente, traslada el maestro de Audición y Lenguaje a través de los tutores. Es decir, se transmite la información a los padres en cascada y éstos asumen el papel de receptores.

- La escasa permanencia de los maestros de Audición y Lenguaje en los centros, debido a la itinerancia, dificulta que se disponga de tiempos y espacios para generar la colaboración con las familias. En este sentido conviene tener presente que, al tener que distribuir la respuesta educativa entre varios centros, las horas destinadas a exclusivas o establecidas para las visitas de padres son insuficientes. Además, es difícil que coincida el horario del maestro de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Audición y Lenguaje con los horarios de visitas de los padres o el día de exclusiva del maestro de Audición y Lenguaje en el centro de procedencia del alumno.

5. Indagar acerca de si existe coherencia entre las políticas y las prácticas educativas.

- Detectamos escasa coherencia entre los discursos que se recogen en las políticas educativas y las prácticas educativas que, a tenor de ellas, deberían desarrollarse. La política educativa seguida por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en relación a la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje, es difusa y poco coherente con la realidad:

a. Parte de una planificación poco objetiva de las necesidades reales que la escuela presenta en relación al lenguaje oral y sus dificultades. En este sentido, se muestra escasamente receptiva a las demandas realizadas desde los centros educativos y por tanto, no siempre planifica los recursos en función de las necesidades de las zonas. La presencia de un elevado número de alumnos con necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y la escasez de recursos son hechos confirmados por la totalidad de los informantes.

b. Resulta poco explícita con respecto al establecimiento de criterios de actuación. La referencia a la prioridad para intervenir con alumnos que presenten dificultades graves del lenguaje genera, desde sus propios planteamientos, confusión y unos efectos segregadores en el modelo de actuación de los profesionales. En este sentido se tiende a responder a los alumnos con necesidades educativas graves de forma directa y se desestima la respuesta a otras necesidades educativas que se juzgan de menor gravedad, sin que esta valoración se corresponda con la realidad.

c. Aunque en su discurso teórico se reflejen planteamientos y términos afines a un modelo de apoyo curricular, sin embargo, éstos no se concretan y aplican en la práctica. En este sentido, prácticamente, casi no contempla espacios y tiempos suficientes para la colaboración del profesorado. Entre los hechos más evidentes destaca el olvido del tiempo para coordinar y organizar trabajo destinado a la

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

prevención de las dificultades de lenguaje en las escuelas aunque lo recoja, expresamente, en sus normativas.

6. Constatar si todos los niños que presentan dificultades de lenguaje obtienen respuesta desde el sistema educativo.

- A largo del estudio se deja constancia, permanente, por parte de todos los profesionales y padres, de que existe un elevado número de alumnos en la escuela que no recibe respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.

- Las decisiones que se toman en función del criterio de gravedad, que prevalece en la normativa que regula el funcionamiento del servicio de apoyo logopédico, provoca que una población importante de alumnos, aún presentando dificultades, queden sin respuesta.

- El dominio de un modelo que enarbola la atención directa conlleva este tipo de situaciones. Los recursos personales específicos resultan escasos en proporción al número de alumnos que necesitan respuesta. Mientras se mantenga esta visión los recursos personales específicos siempre serán escasos. La atención indirecta está organizada de forma inadecuada; cuando se practica se realiza de forma precipitada y los profesionales se muestran insatisfechos con sus resultados.

- Los centros educativos carecen de cultura escolar que motive y dé sentido a las prácticas colaborativas para responder a las dificultades de todos los niños. La cultura dominante se muestra más preocupada por el dominio de la lectoescritura que por el lenguaje oral. Además, entiende que las soluciones a las dificultades de lenguaje competen a los maestros especialistas. Sin embargo los maestros de Audición y Lenguaje, debido a la itinerancia y a los constantes traslados de zonas que se producen cada curso, no se consideran integrados en la comunidad educativa ni ésta los percibe como miembros que forman parte de ella. La ausencia de esta cultura frena las iniciativas para fomentar el desarrollo del lenguaje tanto en su uso para la comunicación como medio para acceder a los aprendizajes.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Antes de proceder a esbozar las propuestas de mejora que emanan de este estudio, consideramos oportuno reparar en algunos factores que, estimamos, nos ayudan a comprender, de manera más ajustada, los hallazgos obtenidos en esta investigación.

En primer lugar, no podemos obviar las limitaciones propias de los estudios cualitativos en el sentido de que éstos son muy contextuales. Esta característica impide la generalización de los resultados obtenidos a otros contextos. Sin embargo, nos permite un acercamiento natural y un conocimiento profundo de la realidad que se ha investigado (Vallés, 2000; Losada y López-Feal, 2003; Flick, 2004). Por otra parte, las implicaciones o propuestas de mejora se realizan pensando en ese contexto concreto y, por tanto, responden a las necesidades reales de la situación estudiada.

En segundo lugar, entendemos que las técnicas de recogida de la información que hemos empleado nos han proporcionado suficiente riqueza informativa para responder a los objetivos que nos hemos propuesto. No obstante, somos conscientes de que nuestros hallazgos se basan en lo que las personas relatan acerca de sus prácticas y experiencias y que, en este sentido, se puede acusar la ausencia de la observación directa de los contextos naturales en los que se desarrolla la acción y la vida cotidiana de las personas reunidas en los grupos de discusión y la entrevistas. Sin embargo, la realización de esta clase de estudios conlleva, necesariamente, la delimitación de decisiones de este tipo en aras de que éstos resulten abarcables a los investigadores. Esto no obsta, para que esta consideración constituya un punto de partida para dar continuidad al trabajo realizado y ello contribuya a que obtengamos una visión más fidedigna.

En esta misma línea, reconocemos que, tanto desde un punto de vista ético como metodológico, aumentaría el rigor de esta investigación la comprobación con los participantes de los resultados obtenidos en el estudio mediante la devolución de un informe y posterior contraste (Lincoln, y Guba, 1985). No obstante, este contraste no estuvo totalmente ausente en este estudio. Durante su desarrollo, en diversos momentos, recurrimos a él de manera informal realizando consultas aclaratorias para nuestras interpretaciones e incluso lecturas, de algunas partes del informe, con algunos de los participantes. Nos parece que este aspecto

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

puede ser retomado constituyendo una vía para continuar profundizando en la realidad que hemos investigado.

En tercer lugar, en relación a la configuración de los grupos de discusión de los padres, nos vimos obligados a mantener cierta flexibilidad en el criterio de selección. Partíamos de la base de que convencer a los padres para participar en un trabajo de estas características y trasladarse a un contexto desconocido no resultaría fácil. En este caso decidimos no cerrar posibilidades de participación a algunos padres de alumnos que mostraron interés, aún presentando sus hijos dificultades de lenguaje asociadas a otros problemas. Estos casos constituyeron la minoría y, en concreto, intervinieron dos padres con hijos que presentaban fisura palatina y dos padres con hijos que habían sufrido daño cerebral leve y de ahí sus dificultades con el lenguaje.

De acuerdo con los objetivos planteados, este proceso de acercamiento a la realidad de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje debe finalizar con una serie de propuestas de actuación dirigidas a mejorar las dificultades del lenguaje de todos los niños y, por tanto, las prácticas de la comunidad educativa. Muchas de ellas han sido presentadas a lo largo del informe, incluso argumentadas; sin embargo, a continuación exponemos, de manera más precisa, las recomendaciones que se desprenden de la investigación. Éstas se concretarán atendiendo a las necesidades y a algunos problemas manifestados por los propios participantes en el estudio.

En torno a las políticas educativas

- Urge crear una cultura inclusiva en los centros que se promueva desde la propia Administración Educativa, que fomente el trabajo colaborativo y el apoyo curricular. Es importante que la Administración prevea el tiempo necesario para que los profesionales puedan planificar conjuntamente. Las políticas educativas actuales podrían ir mostrándose, paulatinamente, más receptivas a los hallazgos de las investigaciones en este sentido y tomar como referencia experiencias que se han llevado a cabo en otros países. Aunque los resultados de estas experiencias son heterogéneos, al menos, ha existido una disposición previa por parte

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

de las administraciones educativas para introducir cambios en la línea de la inclusión. Sin esta disposición previa difícilmente podemos empezar a realizar el recorrido hacia la inclusión.

- Es importante que la Consejería de Educación comience a realizar un replanteamiento acerca de las condiciones laborales de los maestros de Audición y Lenguaje. El carácter itinerante y la gran cantidad de centros que se les asigna convierte en una utopía el desarrollo de prácticas inclusivas. En este sentido, convendría reducir, al menos, el número de centros asignados a cada profesional y contemplar la distancia entre los centros. La mejor opción, sin duda, la constituiría la reconversión de la figura de estos profesionales en personal de apoyo interno a los centros, tal y como se contempla la figura de los maestros de Educación Especial.

- La Administración Educativa debe retomar la iniciativa de proporcionar espacios y tiempos para el encuentro de los maestros de Audición y Lenguaje. Estas prácticas permiten a los profesores revisar a lo que están realizando y compartir experiencias. Facilitar este tipo de prácticas de revisión y reflexión, además de ampliar el conocimiento de los participantes y ampliar los puntos de vista acerca de lo que les preocupa, permite tomar decisiones más certeras y acordes a la realidad. Los profesionales, cuando han contado con este espacio y tiempo lo han valorado de forma positiva. Prescindir de éstos se considera un paso atrás.

- Desde la propia Administración se debe propiciar una organización de la respuesta a las dificultades de lenguaje menos intervencionista y más centrada en el trabajo de la prevención de las dificultades de lenguaje en las aulas y en los hogares. La evaluación debe anticiparse a edades más tempranas para poder desarrollar programas de prevención y ofrecer respuestas, cuanto antes, que beneficien a todos los niños y, en particular, a aquellos que presenten dificultades en el lenguaje. Es probable que este tipo de prácticas disminuya la necesidad de disponer de especialistas para atender individualmente a los alumnos. Esto quiere decir que no solo consideramos necesario ampliar los recursos personales sino, además, distribuir sus funciones de otra manera.

- La Administración ha de profundizar en la organización de la modalidad de apoyo indirecta a las dificultades de lenguaje y promover su relevancia desde la formación del profesorado, tanto inicial como continua. Es preciso reafirmar su importancia y las bases teóricas en las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que ésta se sustenta, pensando en los principios del apoyo curricular y la enseñanza naturalista. Solo así entendemos que ésta ganaría credibilidad.

- Es necesario que la Administración Educativa revise las necesidades reales de cada zona para proporcionar recursos en función de éstas. Es preciso valorar en qué medida el número de maestros de Audición y Lenguaje con los que cuenta cada EOEP, sus recursos y planes de actuación se adecuan a las necesidades reales de las zonas que atienden. No es lógico que un equipo siempre tenga el mismo número de maestros de Audición y Lenguaje. Como dice una orientadora "*los recursos están para llevarlos allí donde haya necesidad y no para fijarlos*" ***(P1. GDO. 46:46).***

- Es preciso que las normativas que regulan el funcionamiento del Servicio de Apoyo Logopédico especifiquen, con mayor claridad, los criterios para iniciar la evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje.

- La Administración Educativa debe fomentar una política de formación del profesorado contextualizada en los propios centros de trabajo. Las áreas que requieren una mayor profundización se explicitan en el apartado siguiente.

Formación del profesorado

- La formación debe dirigirse a proporcionar un mayor conocimiento teórico y práctico de la inclusión en general y en particular del lenguaje y sus dificultades. Algunos estudios alertan acerca de cómo la falta de preparación del profesorado es uno de los mayores obstáculos para desarrollar prácticas inclusivas con alumnos de estas características (Marshall, Ralph y Palmer, 2002; Sadler, 2005).

- Todos los profesionales deben recibir formación sobre las bases teóricas que explican cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje (Lindsay, 2003; Sadler, 2005). Esto redundaría en una mejor comunicación y comprensión entre los profesionales de la comunidad educativa.

- Los profesionales necesitan una formación basada en la reflexión que les permita profundizar en la perspectiva interactiva que explica las dificultades de lenguaje. Esto les

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

facilitaría estar en mejor disposición para detectar qué factores contextuales pueden estar contribuyendo a estas dificultades.

- En concreto, a los maestros de Audición y Lenguaje convendría proporcionarles posibilidades de formación dirigidas a conocer y comprender mejor las exigencias curriculares y cuál es el papel que desempeña en ellas el lenguaje. Con respecto a los maestros generalistas, concienciarles acerca de que el lenguaje oral hay que enseñarlo de forma intencionada, ayudarles a manejar estrategias de detección de dificultades de lenguaje en las aulas, ampliar sus conocimientos sobre las dificultades de lenguaje y adquirir estrategias para el desarrollo del lenguaje con todos los niños.

- Todos los profesionales necesitan adquirir conocimientos sobre contenidos que aborden cómo dinamizar prácticas colaborativas entre el profesorado y entre éstos y las familias. A su vez, sobre estrategias de aprendizaje cooperativo en las aulas.

Mejorar la formación de las familias

- Convendría promover conciertos entre la Consejería de Educación y otras instituciones de la comunidad para mejorar la información que poseen los padres acerca de la importancia del lenguaje y sus relaciones con otros aspectos del desarrollo de los niños, antes de iniciar la escolarización.

- Es preciso estrechar relaciones entre los maestros de Audición y Lenguaje y las familias. Los padres necesitan aumentar los contactos con estos profesionales y aprender directamente de lo que ellos hacen.

- Los padres necesitan estar mejor informados acerca de lo que pueden hacer cuando se detectan las dificultades de lenguaje en la escuela a los tres años.

- La escuela debe incidir más en la planificación de reuniones colectivas en las que los padres reciban información y orientaciones para favorecer las interacciones comunicativas

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

con sus hijos. Pero, además, convendría organizar reuniones formativas con las familias en las que padres con experiencia puedan compartir sus vivencias con otros.

En relación a los maestros de Audición y Lenguaje

- Los maestros de Audición y Lenguaje deben considerar, progresivamente, diversas opciones en la organización de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje desde una perspectiva colaborativa. Podrían contemplar la posibilidad de introducir prácticas en las aulas desde una aproximación más centrada en el currículo y combinar esta intervención con una aproximación individual, cuando fuera necesario (Lindsay, Dockrell, Mackie, *et al.* 2005). Del mismo modo, sería recomendable que dedicaran más tiempo al asesoramiento del profesorado. Es decir, se trataría de introducir estrategias secuenciales que pueden ir incrementando en función de sus efectos.

Investigación

- Se necesita aumentar la investigación basada en la práctica para definir con mayor precisión los objetivos de la intervención que con mayores probabilidades beneficie, desde un acercamiento colaborativo, a la respuesta educativa de las dificultades de lenguaje desde una perspectiva inclusiva. Para ello sería deseable que desde la Universidad hiciéramos esfuerzos por dinamizar relaciones colaborativas con los centros educativos para que la implicación de los maestros, en este tipo de trabajos, resultara más sencilla. La mayoría de los estudios que se han realizado sobre inclusión se refieren a niños con problemas generales de aprendizaje. Es necesario ahondar sobre los aspectos concretos de la inclusión en niños con problemas específicos del lenguaje (Lindsay, Dockrell, Mackie, *et al.* 2005).

- Desde la misma disciplina de la Logopedia, convendría abrir líneas de investigación que empleen métodos cualitativos, a pesar de la dificultad de sus análisis, e incluso que combine distintas opciones metodológicas.

- El programa de análisis cualitativo ATLAS/TI se presenta como un recurso con diversas posibilidades para el manejo de los datos, su organización y análisis. Una de sus principales

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ventajas estriba en que nos permite establecer relaciones entre los distintos elementos que configuran un proyecto de trabajo. Resulta interesante continuar indagando sobre sus aplicaciones.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. (Coord.). (1995). *Acentejo. Programa de intervención en el lenguaje oral.* Gobierno de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Promoción Educativa.

ACOSTA, V. (1997). *Manual de logopedia. Un enfoque oral y comunicativo para profesionales que trabajan en ámbitos educativos y sanitarios.* Santa Cruz de Tenerife. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (Colección Textos Universitarios).

ACOSTA, V. (2000). Prólogo. En M. PUYUELO, J. RONDAL, y E. MIGUEL, *Evaluación del lenguaje.* Barcelona. Masson.

ACOSTA, V. (2002). *Proyecto de investigación al cuerpo de catedráticos de universidad.* Inédito.

ACOSTA, V. (2003). El tratamiento de las dificultades del lenguaje desde la acción educativa. En V. ACOSTA, y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp.117-138). Barcelona. STM.

ACOSTA, V. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción.* Barcelona. Grupo Ars XXI de comunicación.

ACOSTA, V. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 4*, 25, 148-161.

ACOSTA, V. (2006). El papel del lenguaje en la escolarización de todo el alumnado: revisión, desafíos y propuestas. *25 Congreso Internacional de AELFA* (pp. 53-65). Granada. Universidad de Granada.

ACOSTA, V. y MORENO, A. (2001a). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje.* 1ªReimpresión. Barcelona. Masson.

ACOSTA, V. y MORENO, A. (2001b). Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. En F. SALVADOR (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales.* Vol. 2, (pp. 387-405). Málaga. Aljibe.

ACOSTA, V. y MORENO, A. (2003). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordón, 55*, 1, 51-60.

ACOSTA, V., LEÓN, S. y RAMOS, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: Un enfoque clínico. Investigación, teoría y práctica.* Málaga. Aljibe.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

AGUADO, G. (1989). El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de Evaluación del TSA. Madrid. CEPE.

AGUADO, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la educación infantil.* Madrid. CEPE.

AGUIAR, M. (2002). *El mensaje del medio: Una aproximación a las tecnologías desde la práctica docente* (0-493-59193-1). Base de datos ProQuest Digital Dissertation. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

AGUILAR, L. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía,* 197, 62-64.

AGUINAGA, G., ARMENTÁ, M., FRAILE, A. *et al.* (1989). *Prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON).* Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra. Madrid. TEA.

AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for All.* London. Fulton.

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas especiales.* Madrid. Narcea-UNESCO.

AINSCOW, M. (1997). Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. En P. ARNAIZ y R. DE HARO (Eds.), *10 años de integración en España* (pp. 509-515). Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid. Narcea.

AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid. Narcea.

ALCARAZ, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística.* Alcoy. Marfil.

ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. (2003). Comunicación, lenguaje y poder: la dimensión relacional en el aula. En V. ACOSTA y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 57-73). Barcelona. STM.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1990). Los grupos de discusión. *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7. Sección de Ciencias de la Educación. Sevilla. Universidad de Sevilla.

ANGULO, J. (1994) *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga. Aljibe.

AREA, M. y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *QURRICULUM* , *1*, 51-78.

ARENCIBIA, S. y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina.* Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero, 27*, 2, 25-34.

ARNAIZ, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. ARNAIZ y R. DE HARO (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Murcia. Servicio de publicaciones de la Universidad.

ARNAIZ, P. (2003). *Escuela inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.

ARNAIZ, P. e ILLÁN, N. (1988). La integración en el marco de la Reforma de la Enseñanza. En *Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo* (pp. 129-143). Murcia. ICE, Serie Modelos para el Cambio Escolar 6.

BATES, E. (1976). *Language and contexts: the acquisition of pragmatics*. New York.

BATES, E. y MAC WHINEY, B. (1987). Competition, variation and language. En B. MAC WHINEY (Comp.), *Mechanisms of language adquisition*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum.

BELINCHÓN, M. (1985). Adquisición y evaluación de las funciones pragmáticas del lenguaje: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología, 19-20*, 35-49.

BELINCHÓN, M., RIVIERE, A. e IGOA, J. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid. Trotta.

BLOOM, L. y LAHEY, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York. J. Wiley.

BONILLA, G., CORRAL, I. y ROCA, A. (1996). Apoyo externo: panorama general. En A. PARRILLA, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp.115-136). Bilbao. Mensajero.

BOOTH, T. (1988). Challeging conceptions of integration. En L. BARTON (Ed.), *The Politics of Special Educational Need* (pp. 49-47). London. Falmer Press.

BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? En C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London. Routdlege.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in school*. Manchester. Centre for Studies on Inclusive Education. [Trad. cast. de LÓPEZ, A., DURÁN, D. e *t al.* (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. Consorcio Universitario para la Educación inclusiva]

BOSCH, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología, 28*, 1, 87-114.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

BRUNER, J. (1982). The formats of language acquisition. *American Journal of Semiotics, 1*, 3. [Trad. cast. en J. LI NAZA y J. BRUNER (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid. Alianza Psicología]

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona. Paidós.

BUSTOS, E. (2003). El lenguaje desde una teoría de la acción: de la teoría del significado a la teoría de la comunicación. En V. ACOSTA y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 41-52). Barcelona. STM.

CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión, introducción a una práctica de investigación.* Barcelona. Ariel.

CAZDEN, C. (1991). *El discurso en aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona. Paidós.

CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haya. Mouton. [Trad. cast.: *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1975]

CLEMENTE, R. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos.* Barcelona. Octaedro.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid. La Muralla.

CORBETA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social.* España. McGraw-Hill.

CORREDERA, T. (1984). *Defectos de la dicción infantil.* Buenos Aires. Kapelusz.

DANIELS, H. y GARNER, P. (1999). *Inclusive Education.* London. Kogam Page.

DECRETO 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC, 20-03-1995;correcci ón de errores BOC, 3 de mayo).

DEL RÍO, M. J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Estudios de psicología, 30*, 11-30.

DEL RÍO, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo.* Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.

DEL RÍO, M. J. (1995). Padres y ni ños al habla. Lenguaje y comunicación. *Rev. de la Universidad de Salamanca, 9*, 1-23.

DEL RÍO, M. J. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales.* Barcelona. Martínez Roca.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

DEL RÍO, M. J. (2003). La orientación psicol ingística en el estudi o del lenguaje. En V. ACOSTA y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 19-39). Barcelona. STM.

DEL RÍO, M. J. y BOSCH, L. (2001). Logo pedia y escuela. En J. PEÑ-CASANOVA, *Manual de Logopedia* (3ªed.) (pp. 461-476). Barcelona. Masson.

DEL RÍO, M. J. y GRACIA, M. (1996). Una apr oximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje, 75*, 3-20.

DENO, E. (1970). Special Education as Development Capital. *Exceptional Children, 37*, 229-237.

DENZIN, N. (1970). *The Research Act in Sociolopgy: A Theoretical Introduction to Sociological methods.* London. The Butterworth Group.

DOCKRELL, J. (2003). Identificación y evaluaci ón de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. En V. ACOSTA y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión* educativa (pp. 139-152). Barcelona. STM.

DOCKRELL, J. y LINDSAY, G. (2001). Chil dren with Specific Speech and Language Difficulties- the teacher's perspective. *Oxford Review of Education, 27*, 3, 369-394.

DORE, J. (1974). A pragmatic description of early langauge development. *Journal of Psycholinguistic Research, 3*, 343-350.

DUEÑAS, M. L. (1989). Revisión de algunos modelos de provisión de la educación especial de interés desde el punto de vista de la integración escolar. *Revista de Educación Especial, 4*, 9-20.

DUNN, L. (1981). *Test de vocabulario en imágenes PEABODY*. Madrid. Mepsa.

ECHEITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones.* Madrid. Narcea.

ECHEITA, G. y VERDUGO, M. (2005). Diez años después de la declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero, 36*, 1, 5-12.

ELKNIN, L. (1997). Collaborative Speech a nd Language Services for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 4, 414-426.

ESCUDERO, J. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En Q MARTÍN-MORENO (Coord.), *Organizaciones educativas* (pp. 313-348). Madrid. UNED.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

FERNÁNDEZ, C. (1998). *Análisis de las dificultades en el habla infantil desde la perspectiva de procesos fonológicos*. Suficiencia investigadora no publicada. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

FERNÁNDEZ, C. (1999). Análisis de las dificultades en el habla infantil: sugerencias para la intervención educativa desde la perspectiva de procesos fonológicos. *Evaluación e intervención Psicoeducativa. Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, *4*, 1, 169-196.

FERNÁNDEZ, C. (2002). La respuesta educativa a las dificultades del lenguaje en la Comunidad Autónoma Canaria: Visión histórica. En R. MARCHENA y J. MARTÍN (Coords.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 165-173). Madrid. CEPE.

FERNÁNDEZ, C., MARCHENA, R. y REYES, C. (1999). La formación del profesorado de audición y lenguaje. En J. MARTÍN, (Ed.), *Logopedia Escolar y Clínica. Últimos avances en evaluación e intervención* (pp. 301-308). Madrid. CEPE.

FEY, M. (1986). *Language Intervention with Young Children*. San Diego. College-Hill Press.

FIJALKOW, J. (1988). La habilidad léxica. En J. RONDAL y X. SERON (Comps.). *Trastornos del lenguaje I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística* (pp. 87-114). Barcelona. Paidós.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la metodología cualitativa*. Madrid. Morata.

GALLAGHER, T. (1999). Interrelationships among children's language, behavior and emotional problems. *Topics in Language Disorders*. *19*, 2, 1-15.

GALLARDO, J. R. y GALLEGO, J. L. (2000). *Manual de logopedia escolar. Un Enfoque práctico* (2ªed.). Málaga. Aljibe.

GANUZA, C. (2003). El lenguaje oral como instrumento de mediación en la comunicación didáctica. En V. ACOSTA y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 75-92). Barcelona. STM.

GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona. PPU.

GARCÍA PASTOR, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE. UU. (REI). *Siglo Cero*, *27*, 2, 15-24.

GARCÍA PASTOR, C. (2000). Las necesidades de reestructuración del currículum en la escuela inclusiva. En *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias* (pp. 205-226). Granada. Adhara.

GARCÍA PASTOR, C. (2003). Segregación, Integración e Inclusión. *Bordón,* 55, 1, 9-26.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y Diversidad.* Málaga. Aljibe.

GARCÍA, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1990). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Alianza Editorial.

GARDNER, H. (1985). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York. Harper Collins.

GARRIDO, J. (2001). La Educación Especial entre dos milenios: Perspectiva y Prospectiva. *Educación, Desarrollo y Diversidad, 4*, 2, 81-103.

GARRIDO, J. (2002). *Educación Especial.* Las Palmas de Gran Canaria. Vicerrectorado de Desarrollo Institucional y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

GARVEY, C. (1977). The contingency query: A dependent act in conversation. En M. LEWIS y L. ROSEMBLUM (Eds.), *The origins of behavior interaction. Vol. V. Interaction, conversation and the development of language* (pp. 63-94). Nueva York. John Wiley & Sons.

GIANGRESCO, M. (1999). El currículo en las escuelas orientadas a la inclusión. En S. STAIMBACK y W. STAIMBACK. *Aulas inclusivas* (pp. 261-286). Madrid. Narcea.

GIMENO, J. (1992a). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En L. GIMENO y A. PÉREZ (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza* (7ªed.) (pp. 171-223). Madrid. Morata.

GIMENO, J. (1992b). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.

GIMENO, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II). *Aula de Innovación Educativa, 82*, 73-78.

GINÉ, C. (2000). Evaluación psicopedagógica y necesidades educativas especiales. En M. PUYUELO, J. RONDAL y E. WIG (Eds.), *Evaluación del lenguaje* (pp. 221-231). Barcelona. Masson.

GRADEN, J. y BAUER, A. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. STAIMBACK y W. STAIMBACK. *Aulas inclusivas* (pp. 261-286). Madrid. Narcea.

HALLIDAY, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje.* Barcelona. Médica y Técnica.

HEGARTY, S. (1990). *La educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y prácticas.* París. UNESCO.

HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1981). *Educating Pupils with Special Need in the Ordinary School.* Windsor. National Foundation for Educational Research (NFER).

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K(1989). *Programas de integración. Estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid. MEC-Siglo XXI.

HEMMETER, M. y GRISHAM-BROWN, J. (1997). Developing children's language skills in inclusive early childhood classrooms. *Dimensions of Early Childhood, 25*, 3, 6-13.

HERNÁNDEZ , V. (2004). *Sistemas de apoyo externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Asesores y Asesoras de los Centros del Profesorado y del Servicio de Inspección de Educación en la Comunidad Autónoma de Canarias*. La Laguna. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

HERRÁN, A. (Coord.), HASHIMOTO , E. y MACHADO, E. (2005). *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid. Diles.

IBÁÑEZ, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid. Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. (1990). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. GARCÍA, J. IBAÑEZ y F. ALVIRA, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 489-501). Madrid. Alianza Editorial.

IBÁÑEZ, J. (1991). El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. LATIESA (Ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social* (pp. 53-82). Granada. Universidad de Granada.

ILLÁN, N. y ARNAIZ, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. ILLÁN (Coord.). *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga. Aljibe.

ILLÁN, N. y LOZANO, J. (2001). La integración social y escolar: teoría y práctica. En F. SALVADOR (Dir.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol. 1, (pp. 105-122). Málaga. Aljibe.

JIMENEZ, A. y VILÁM. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga. Aljibe.

JUÁREZ, A. y MONF ORT, M. (1989). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales* (2ªed). Madrid. Aula XXI, Santillana.

JUÁREZ, A. y MONF ORT, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con necesidades educativas especiales* (Edición revisada y ampliada). Madrid. Entha.

KARMILOFF, K y KARMILOFF-SMITH, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid. Morata.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

KIRK S. McCARTHY, J. y KIRK W (1968). *ITPA Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Board of Trustees of the University of Illinois Press. Illinois. Urbana. [Trad. cast.: ITPA. Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, (1989), 2ªed.]

KIVETON, B. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies, 30*, 3, 331-343.

KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada.* Madrid. Pirámide.

LOGSE (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.* (BOE, 04-10-1990).

LABORDA, C. y PUJOLÁS, P. (2001). El modelo individualizado en Educación Especial. En F. SALVADOR (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Vol. 2. (pp. 113-127). Málaga. Aljibe.

LAHEY, M. (1988). *Language disorders and language development* (2ª ed.). Nueva York MacMillan.

LEY 13/1982 de 7 de abril, por la que se promulga la Ley de Integración Social de los Minusválidos. (BOE, 30-04-1982).

LEY 14/1970 de 4 de agosto. Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Madrid. (BOE, 06-08-1970).

LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills. Sage Publications.

LINDSAY, G. (2003). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. En V. ACOSTA y A. MORENO *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 93-104). Barcelona. STM.

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*, 2, 91-101.

LINDSAY, G., DOCKRELL, J. y MACKIE, C. *et al.* (2005). The roles of specialist provision for children with specific speech and language difficulties in England and Wales: a model for inclusión? *Journal of Research in Special Educational Needs, 5*, 3, 88-96.

LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga. Aljibe.

LÓPEZ, M., REDÓN, A., ZURITA, M. *et al.* (1996). *Evaluación del lenguaje comprensivo y expresivo (ELCE).* Madrid. CEPE.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

LOSADA, J. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales.* Madrid. Thomson.

LOU, M. A., JIMÉNEZ, A. (Eds.) (1999). *Logopedia. Ámbitos de intervención.* Málaga. Aljibe.

LOVEINTHAL, B. (1995). *Naturalistic language intervention in inclusive environments. Intervetion in School and Clinic, 31*, 2, 14-18.

MANOLSON, A. (1995). *Hablando...nos entendemos los dos.* Canada. [Trad. cast. de ARANGO, L., BELCHOR, M. Y TOVAR, A. (1995)]

MARSHALL, J., RALPH, S. y PALMER, S. (2002). I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education, 6*, 3, 199-215.

MAYOR, M. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En M. VERDUGO (Dir.), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid. Siglo XXI de España Editores.

McSHANE, J. (1980). *Learning to talk.* Cambridge. Cambridge University Press.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook.* Newbury ParkCA. Sage.

MOERK, E. (1977). *Pragmatic and semantic aspects of early Language development.* Baltimore. University ParkPress.

MOLTÓ, M. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Madrid. Pearson Educación.

MONFORT, M. (1988). *Programa PEL de Estimulación Lingüística.* Madrid. CEPE.

MONFORT, M. (1995). El lenguaje oral en la escuela. En M. MONFORT (Ed.), *Enseñar a hablar. IV Simposio de Logopedia* (pp. 101-114). Madrid. CEPE.

MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1989). *Registro fonológico inducido.* Madrid. CEPE.

MORENO, A. y ACOSTA, V. (2001). Necesidades educativas especiales relacionadas con el lenguaje oral. En F. SALVADOR (Dir.), *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales.* Vol. 2, (pp. 435-451). Málaga. Aljibe.

MUHR, T. (2003). *ATLAS.TI Visual Qualitative Data Análisis.* Versión 5.0. Berlín. Scientific Software Development.

MUNTANER, J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En A. MIÑAMBRES y G. JOVÉ (Coords.), *La atención a las necesidades educativas*

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

especiales: de la Educación Infantil a la Universidad (pp. 77-93). Lleida. Fundació Vall y Universidad.

NELSON, K. (1980). Theories of the child's acquisition of syntax: a look at rare events and at necessary, catalytic and irrelevant components of mother-child conversation. *Annals of the New York Academy of Sciences, 345.*

NIETO, J. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades educativas especiales. En I. ROMEU (Coord.), *Didáctica y Organización en la Educación* Especial (pp. 109-160). Málaga. Aljibe.

ORDEN de 11 de enero de 1996, por la que se homologan cursos de especialización para el profesorado de Educación Infantil, de Educación Primaria, de Educación Especial y del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y de habilitación para los profesionales del primer ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE, 23-01-1996).

ORTIZ, M. (1996). "De las necesidades educativas especiales" a la inclusión. *Siglo Cero, 27*, 2, 5-13.

ORTIZ, M. y LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón, 55*, 1, 27-39.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación.* Madrid. Ediciones pedagógicas.

PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.* Bilbao. Mensajero.

PARRILLA, A. (1997). La formación de los profesores de apoyo. En P. ARNAIZ y DE R. HARO (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 489- 507). Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

PASCUAL, P. (1985). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación.* Madrid CEPE.

PEÑA, J. (2000). *Manual de logopedia* (3ªed). Barcelona. Masson.

PEÑAFIEL, F. (2001). La educación especial en los centros educativos. En F. SALVADOR, *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas,* Vol.1, (pp. 177-194). Málaga. Aljibe.

PERELLÓ, J. (1977). *Lexicón de comunicología.* Barcelona. Augusta.

PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional.* Sevilla. Kirik M.C.E.P.

PRELOCK, P. (2000). An Intervention Focus for Inclusionary Practice. *Language, Speech & Hearing Services in Schools, 31*, 3, 296-298. ProQuest Psycology Journals.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

PUGDELLIVOL, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad* (6ªed.). Barcelona. Graó.

PUYUELO, M. y RONDAL, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*. Barcelona. Masson.

PUYUELO, M., MIG, E., RENOM, J. e *t al.* (1998). *BLOC. Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona. Masson.

RAMOS, V. (1996). *Evaluación e intervención en el retraso fonológico de escolares canarios en edades de 4 a 6 años.* Tesis doctoral Inédita. Tenerife. Universidad de La Laguna.

RESOLUCIÓN 187, de 17 de enero de 1994, por la que se convocan Cursos de Formación en Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma Canaria. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC, 14-02-1994).

RESOLUCIÓN de 15 de julio de 2003, por la que se dictan instrucciones de organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona y Específicos durante el curso 2003/2004. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC, 10-09-2003).

RESOLUCIÓN de 26 de julio de 2004, por la que se dictan instrucciones de organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona y Específicos durante el curso 2004/2005. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC, 23-08-2004).

RESOLUCIÓN de 21 de julio de 2005, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se prorrogan para el curso 2005/2006 las instrucciones de organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona y Específicos. De fecha: 21/07/2005. No se publica en BOC.

REYNOLDS, M., WANG, M. y WALBERG, H. (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular Education. *Exceptional Children, 53*, 5, 391-398.

RIGO, E. (2003). Lenguaje oral y dificultades de aprendizaje. En V. ACOSTA y A. MORENO, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa* (pp. 209-229). Barcelona. STM.

RIUS, M. (1987). *Lenguaje oral. Loto de materiales para la exploración.* Madrid. Seco-Olea.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga. Aljibe.

RONDAL, J. (1986). Logopedia y Psicolingüística. En: M. MONFORT (Ed.), *Investigación y Logopedia. III Simposio de Logopedia*. Madrid. CEPE.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

RONDAL, J. (1988). Estrategias de enseñanza adoptadas por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, VIII*, 11-22.

RONDAL, J. (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México. Trillas.

RONDAL, J. y BREDART, S. (1988). Lenguaje oral: aspectos evolutivos. En J. RONDAL y X. SERON (Comps.), *Trastornos del lenguaje I. Lenguaje oral, lenguaje escrito, neurolingüística* (pp. 25-87). Barcelona. Paidós.

ROSS, F. y WX, I. (1993). *Inclusionary Programs for Children with Language and/or Learning Disabilities: Issues in Teacher Readiness*. (Documento: ERIC nºEC 302984).

RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

SADLER, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 21*, 2, 147-163.

SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar y escribir*. Barcelona. Ariel.

SANTANA, R. (1998). *Papel de la palabra complementada en el desarrollo y uso de las representaciones fonológicas en el sordo*. (Tesis doctoral). Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

SANTOS GUERRA, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SERRA, M., SERRAT, E., SOLÉ, R. *et al.* (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Ariel.

SERVICE, V., LOCK, A. y CHANDLER, P. (1989). Individual differences in early communicative development: a social constructivist perspective. En S. VON THETZCHNER, L. SIEGEL y L. SMITH (Comps.), *The social and cognitive aspects of normal and atypical language development*. Nueva YorkSpringer-Verlag.

SINCLAIR, H. (1973). Language acquisition and cognitive development. En T. MOORE (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. Nueva York Academic Press.

SLOBIN, D. (1985). Crosslinguistic evidence for language-making capacity. En D. SLOBIN, (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2. Theoretical issues*. Hillsdale. NJ, LEA.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. y JACKSON, H. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. STAINBACK y W. STAINBACK (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid. Narcea.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero, 121*, 26-28.

STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Faciliting Learning for all students.* Baltimore. Paul Brook.

STAINBACK, W., STAINBACK, S. y MORAVEC, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. STAINBACK y W. STAINBACK (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid. Narcea.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques.* Newbury Park. Sage Publications.

SUÁREZ, M. y FERNÁNDEZ, C. (1999). Estudio sobre la incidencia de las dificultades del lenguaje en la zona centro de Las Palmas de Gran Canaria. En J. MARTÍN (Edtor.), *logopedia Escolar y Clínica. Últimos avances en evaluación e intervención* (pp. 335-344). Madrid. CEPE.

THOUGH, J. (1978). *Cómo dialogar con los niños. El lenguaje infantil: sus funciones.* Buenos Aires. El Ateneo.

TOMLINSON, S. (1982). *A Sociology of Special Education.* London. Rouletdge and Kegan Paul.

UDVARI-SOLNER, A. y THOUNSAND, J. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education, 17,* 3, 182-192.

VALLÉS, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid. Síntesis, S.A.

VALMASEDA, M. (1991). Los problemas del lenguaje en la escuela. En A., MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (Comps.), *Desarrollo psicológico, Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar* (pp.101-119). Madrid. Alianza.

VIGOTSKY, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires. La Pláyade (edición original, 1934).

VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Crítica.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

VILA, I. (1991). Perspectivas funcionales en el estudio de la adquisición del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, XI*, 3, 165-169.

VILÁM. y VILA, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *23*, 45-54. Madrid.

VILLA, R. y THOUSAND, J. (1999). La colaboración del alumno. En S. STAIMBACK y W STAIMBACK *Aulas inclusivas* (pp. 135-161). Madrid. Narcea.

WARNOCK M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people.* London. HMSO. [Trad. cast. en la revista *Siglo Cero*, *130*, 12-24. Informe sobre necesidades educativas especiales]

WARREN, S. y REICHLE, J. (1992). *Causes and effects in communication and language intervention.* Baltimore, Ma. Paul Brooks.

WELLS, G. (1985). *Language development in the pre-school years.* Cambridge. Cambridge University Press.

WIG, E. (2000). La evaluación del lenguaje en la escuela. En M. PUYUELO, J. RONDAL y E. WIG, *La evaluación del lenguaje* (pp. 131-171). Barcelona. Masson.

ZABALZA, M. (1996). Apoyo en la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. PARRILLA (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 119-134). Madrid. Narcea.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO I. DIARIO DE CAMPO

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

DIARIO DE CAMPO

Este estudio comenzamos a planteárnoslo alrededor de enero de 2003. Desde los momentos iniciales, mientras le dábamos vueltas a los posibles problemas a investigar y, sin darnos cuenta, podemos decir que nos introdujimos en el campo que configuró el objeto de esta investigación.

Decimos esto porque desde un comienzo comentamos y compartimos, directa y estrechamente, interrogantes con profesionales de a pie relacionados con la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de la provincia de Las Palmas, y en concreto, de Gran Canaria. Éstos nos hablaron de las características de sus zonas de actuación, de las características del alumnado, de las familias, etc. Poco a poco, a raíz de estas conversaciones en las que estos profesionales nos planteaban cada vez más preguntas, fuimos creyendo en la pertinencia de este trabajo. Esta creencia alimentada, además, por el esfuerzo implícito que demandaban los propios profesionales al exigir mayor precisión en nuestras pretensiones fue, precisamente, lo que nos condujo a empezar a concretar las vagas y amplias ideas de partida.

De esta manera, empezamos a informarnos y a indagar, a través de profesionales cercanos, sobre las formas más adecuadas para acercarnos a la realidad que pretendíamos conocer. Al mismo tiempo perfilábamos probables áreas de estudio, temas de interés, dimensiones, posibles objetivos y tomábamos decisiones acerca de cómo queríamos obtener la información. Este acercamiento, inicial e informal, a los profesionales, nos convenció de algo fundamental para comprender y tomar decisiones concretas en nuestro estudio y fue que "al profesorado implicado en la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje había que escucharlo directamente". Es decir, queríamos información de primera mano. Y así es como comienza nuestra curiosidad por las investigaciones y estudios que se realizan desde una perspectiva cualitativa. Es a partir de este momento cuando hemos asumido, con convicción, la responsabilidad de aprender a escuchar, a estudiar, a pensar, a decidir y a escribir cualitativamente.

Desde estos planteamientos previos nos lanzamos a tomar decisiones y a abrirnos camino en el campo objeto de estudio, propiamente dicho.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Ilustramos, a continuación, de manera resumida, cómo sucedieron los acontecimientos en este trabajo.

Marzo de 2003:

Comienza la fase inicial de precontacto en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. En esta visita me reúno con el coordinador provincial del programa de apoyo de logopedia itinerante y le doy a conocer el proyecto. Parece haber receptividad. Acordamos concretar los objetivos y metodología y solicitar autorización por escrito a la Directora General de Ordenación e Innovación Educativa.

Mayo de 2003:

Obtengo la autorización por escrito de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa con fecha de salida 7 de Mayo de 2003. Acuerdo con el coordinador del programa de apoyo de logopedia itinerante asistir a una reunión al comienzo del próximo curso 2003-2004.

Octubre de 2003:

Asisto a una reunión con todos los logopedas o maestros de Audición y Lenguaje itinerantes, el coordinador de los EOEP y el coordinador de los logopedas. Les planteo el proyecto y les invito a colaborar. Lo único que les solicito, en principio, es que seleccionen los centros con mayor número de alumnos con dificultades de lenguaje por zonas. Un miembro del grupo se ofreció para recoger la lista de estos centros. La receptividad es prácticamente nula. Sólo dos o tres de los asistentes intervienen haciendo comentarios positivos, el resto permanece en silencio. Algunas intervenciones van en la línea de mostrar incomodidad por entender que su trabajo va a ser evaluado o de descalificar, incluso, la importancia del trabajo por entenderse, de antemano, cuáles son los problemas que tienen los logopedas. Me siento, francamente, incómoda y desilusionada pero mantengo una actitud de receptividad. Cuando termina la sesión aprovecho para sostener intercambios informales que resultaron positivos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Vuelvo a tener contacto telefónico con el coordinador y me tranquiliza sugiriendo que si no sale de esta manera buscaremos otra forma.

Julio de 2004:

Retomo la negociación con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa para comprobar si se han seleccionado los centros. Solo algunos profesores han respondido. Acordamos tener una reunión para seleccionar los centros, a partir de los planes de trabajo que entregan los EOEP, a finales de Agosto.

Agosto de 2004:

Reunión, día 27, con el coordinador del Programa de Apoyo de Logopedia Itinerante, para concretar los centros a partir de los cuales seleccionamos a los informantes. Me sugiere que espere hasta el 30 de septiembre porque es cuando los logopedas envían los planes de trabajo y pueden haber modificaciones con respecto al curso anterior. Acordamos que, a partir de la selección de los centros, enviaríamos una carta (ANEXO XI) a la que adjuntamos la de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa (ANEXO X) a cada uno de ellos para dar a conocer el proyecto con la finalidad de que nos faciliten el contacto con el profesorado. Le comento que desde que pueda realizamos su entrevista y me responde que le llame por teléfono, en una semana, para concretar día y hora de su entrevista y la del coordinador de los EOEP.

Septiembre de 2004:

Realizo las entrevistas al Coordinador del programa de Apoyo de Logopedia Itinerante en la Dirección General, día 21, y al Coordinador de los EOEP, día 24. Como los planes de la evaluación de principio de curso de los logopedas aún no han llegado a la Dirección General, me sugieren que llame el 14 de octubre para concretar la reunión en la que seleccionaremos los centros.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Octubre de 2004:

Realizo las entrevistas a los dos inspectores relacionados con el campo de las necesidades educativas. Durante dos semanas intento contactar con la Dirección General para concretar la reunión destinada a seleccionar los centros e insisto, a través de llamadas telefónicas, alrededor de dos y tres veces al día. No me reciben. Me propongo pensar en otras estrategias. Finalmente, contacto con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y se concierta una cita a las 10h. de la mañana del jueves día 28 de octubre. Recibo una llamada a última hora de la mañana para confirmar la reunión.

Acudo a la reunión concertada en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Se respira un ambiente de mucho trabajo. Espero, con paciencia, a que me reciban los coordinadores de los EOEP y del Servicio de Apoyo logopédico. Me comentan que los planes de trabajo de los maestros de Audición y lenguaje aún no han llegado todos y que, además, los recibidos no están ordenados. Me aconsejan que vuelva el martes 2 de noviembre a las 10h. Me voy con la impresión de que esta fase se demora demasiado.

Noviembre de 2004:

Día 2. Seleccionamos a partir de los planes de trabajo, de los logopedas, los centros con mayor número de alumnos con dificultades. Aún faltan planes por entregar por lo que vuelvo a tener una reunión con los coordinadores el día 3 de noviembre. Se decide que el procedimiento, más adecuado, para establecer el contacto inicial con los centros es a través del envío de cartas a los directores, orientadores y logopedas de los centros seleccionados.

El 3 de noviembre aún quedan planes por entregar, concretamente los correspondientes a tres zonas. Los coordinadores me comentan lo complicado que es dar registro de salida a las cartas desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa debido a que el estudio se refiere a un trabajo personal. Me aconsejan que el contacto inicial lo haga a través de llamadas telefónicas, el primer y segundo jueves de cada mes, a las sedes de los EOEP en las que coincidirán logopedas y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

orientadores de los centros seleccionados para cada zona. Procedo de esta manera y una vez informados estos profesionales, me sugieren que realice llamadas a los centros para concretar una reunión con la dirección y, a ser posible, con los tutores implicados.

El jueves 4 de noviembre comienzo a realizar las llamadas a los distintos equipos y concreto cuatro reuniones. Para cada centro llevo seis cartas con el guión general del trabajo y dirigidas a la atención de las personas que van a asistir (al director, al jefe de estudios, al logopeda, al profesor de infantil, al profesor de primaria y para el orientador).

La primera reunión tiene lugar en el colegio Juan del Río Ayala. Se realiza en horas de exclusivas. Asisten director, jefe de estudios, logopeda, orientadora y tutoras de Infantil y Primaria. Parecen mostrar disponibilidad y receptividad. En principio participan y realizo, sobre la marcha, la entrevista a la logopeda. La segunda en el colegio Dr. Juan Negrín, asisten los mismos excepto la directora porque no podía en ese momento. Muestran disponibilidad. Acordamos que les llamaría para el día de los grupos de discusión. Realizo la entrevista a la logopeda. La tercera tiene lugar en el colegio Mesa y López (16 de noviembre) a la que asisten todos los miembros convocados. Muestran interés y puedo realizar la entrevista a la logopeda.

Durante la segunda semana de noviembre sigo contactando, telefónicamente, con los orientadores y logopedas de los centros seleccionados. En algunos casos cuesta trabajo hacer coincidir al orientador y logopeda en el centro y, sobre todo, que puedan estar presentes los profesores tutores porque necesitan de otro profesor que les cubra durante ese tiempo. Esto provoca que se alargue el contacto inicial en los centros. Además esperar a los jueves llega a convertirse en desesperante. Así que indagando entre los centros que corresponden a la zona voy localizando y poniéndome en contacto con los logopedas y orientadores y concreto con ellos el día que coinciden en el centro seleccionado. Luego, con esta información, llamo al centro y me presento al director o jefe de estudios y concertamos la reunión en el centro. Este procedimiento implica una semana aproximadamente de llamadas telefónicas a los distintos centros en los que interviene la logopeda hasta encontrarla. Por ejemplo el 15 de noviembre llamo al centro Agua Dulce para contactar con la logopeda, hablo con ella y me indica el centro en donde puedo localizar a la orientadora. Llamo a la orientadora y queda en llamarme

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

después de que ella lo comente con la logopeda y el centro para ver qué día y a qué hora pueden coincidir todos. Me telefonea al día siguiente y me cita para el 14 de diciembre, en la hora del recreo, pero que me lo confirmará el lunes 13 de diciembre. Éste día vuelvo a llamar yo.

El 17 de noviembre contacto por teléfono con el colegio Sardina del Norte y concretamos la reunión para el viernes porque es el día que coinciden la logopeda y la orientadora. Me ruegan que sea muy puntual pues es en la hora del recreo.

El 18 de noviembre voy al centro Laurisilva. Se desarrolla la reunión sin dificultad. Parece haber buena disposición y realizo la entrevista a la logopeda. La sesión se desarrolla en la sede del equipo y, al coincidir que es jueves, me facilitan que realice, desde allí, las llamadas telefónicas a los equipos que pertenecen las logopedas y orientadoras de los centros seleccionados.

El 19 de noviembre voy al CEIP Sardina del Norte. Asisten todos los miembros previstos a la reunión. Se muestran interesados por las repercusiones que pueda tener el estudio en la Dirección General y en el grado de mi compromiso con el trabajo que realizo. Comentan que la zona necesita más logopedas y que si el estudio puede servir para eso pues bien. Puedo entrevistar a la logopeda.

El 22 de noviembre contacto con el logopeda del CEIP Suárez de Fiol. Me comenta que está de baja, que cree que no habrá problemas para que el centro se implique pero que debo esperar hasta que se incorpore.

El 23 de noviembre llamo al colegio Tamarán, previamente una logopeda entrevistada había hablado con la logopeda del centro y le comentó, en líneas generales, de qué trataba el estudio y que yo llamaría al centro (ella se encontraría allí ese día). Se concreta la reunión para el siguiente miércoles día 1 de diciembre.

El 25 de noviembre llamo al CEIP Orobal y confirmo la hora porque la logopeda y la orientadora coinciden al día siguiente. El 26 tiene lugar la reunión, falta la logopeda porque se ha puesto enferma. Decidimos hacer la reunión, le dejo una carta para la logopeda. El centro se muestra muy interesado. Me comprometo a contactar

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

telefónicamente con la logopeda para realizar la entrevista. La llamo el siguiente jueves al equipo y quedamos para realizar la entrevista el jueves 16 de diciembre. Deja muy claro que espera que este estudio sirva para algo porque la situación de las logopedas está muy mal, que espera ser invitada a la exposición y que le gustaría que estuviera en ella la Dirección General, por lo menos para que sirva para el debate. Le daría mucha pena que no tuviera repercusión alguna, más que el propio trabajo de tesis personal. Me indica que "habla con mucha claridad porque ya está bien".

El 26 de noviembre llamo al centro de Arguineguín para hablar con la orientadora, que he comprobado previamente que está allí el viernes, para ver si nos podemos reunir el martes 30 por la tarde. He de volver a llamar el lunes 29 de noviembre a otro colegio (que es donde está ese día) y me confirma que no puede ser. Me sugiere que vuelva a llamar el 10 de diciembre para ver si puede ser el martes 14 por la tarde.

Diciembre de 2004:

El 10 de diciembre me dicen que ese martes es imposible porque están muy liados con evaluaciones, reunión de padres, etc. Me vuelven a sugerir que llame el martes 14 para confirmar si el 11 de enero o el 14 de enero. Concretamos, finalmente, que el martes 11 de enero a las 15'10h.

El 9 de diciembre contacto con el equipo de la zona GC 13, al no disponer la Dirección General del anexo del plan de trabajo de los logopedas, y me solicitan que vaya personalmente a la sede del equipo para plantear el estudio con todos los miembros y allí seleccionar el centro que se ajusta al criterio de la investigación. En esta reunión, que tiene lugar una semana después, todos los miembros muestran mucha curiosidad por la iniciativa del estudio, su finalidad y posibles implicaciones. El centro seleccionado es el Roque Aguairo.

El 20 de diciembre voy al Roque Aguayro y allí, después del contacto con todos los profesionales implicados, realizo la entrevista a la logopeda.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Enero de 2005:

Reanudo telefónicamente la toma de contactos con los centros después del período de Navidad. Vuelvo a contactar con los centros con que había concretado encuentros antes del período de vacaciones. Concreto las reuniones con tres centros: Playa Arguineguín (día 11), Las Mesas (día 12) y Saulo Torón (día 18).

El 11 de enero visito el centro Playa Arguineguín en el sur de la isla. Asisten todos los convocados a la reunión excepto la logopeda. En la llamada que había realizado, el día anterior, no me informan acerca de que la logopeda está de baja. En la reunión la orientadora comenta que la logopeda no había mostrado mucho interés por temor al trabajo que supondría la participación en el estudio. Una vez hecho el planteamiento se muestran interesados en colaborar y la orientadora asume que llamará a la logopeda y le comentará el objeto del estudio y en qué consistirá su participación. Se compromete a llamarme para facilitarme el contacto con la logopeda puesto que en la reunión expresé mi disponibilidad para acercarme a cualquier lugar que la logopeda decidiera para realizar la entrevista o, simplemente, mi interés en hablar con ella, personalmente, puesto que ya lo había intentado otras veces sin éxito. Antes de Navidad también estuvo de baja incorporándose unos días pero causando baja de nuevo. En este centro el profesorado opina que los horarios de trabajo de los padres son complicados pues al ser un sector de hostelería es difícil que la jornada laboral sea regular. Les propongo que, aún así, vayan comentándoselo a algunos padres y que el día que realicemos la discusión de grupo con el profesorado lleven la propuesta de posibles padres participantes, en horario de tarde, para ir configurando el grupo de discusión de los mismos. El centro muestra interés en conocer los resultados del estudio y en conocer mi disponibilidad para volver al centro y comentarles el trabajo una vez finalizado. Por lo tanto en esta ocasión queda pendiente la participación del centro hasta que pueda realizar el contacto con la logopeda.

El 12 de enero asisto al centro educativo de Las Mesas. El contacto telefónico con este centro se había realizado desde Octubre pero la logopeda estaba de baja y se había aplazado la reunión hasta que se incorporara. Aunque había hablado telefónicamente con la logopeda, ésta estimó, en todo momento, que aunque tenía claro

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que quería participar, era importante que ella estuviera en la reunión para facilitar la colaboración del resto del profesorado.

El 18 de enero asisto a la cita concertada en el Centro correspondiente a la Zona GC11 (Saulo Torón). La logopeda me recibe amablemente y sugiere hacer su entrevista primero. Luego nos reuniríamos con el profesorado pero estaban en un claustro y tuve que esperar un rato. Finalmente tuvo lugar la reunión, aunque la orientadora no pudo asistir porque tenía una visita de padres, a la que asistieron las dos tutoras de Infantil y de Primaria pero sin manifestar disponibilidad para participar. Comentaron que estaban muy liadas con el trabajo y que no querían sobrecargarse. Decido con la logopeda que tenemos que buscar otro centro de la zona que cumpla con las características. Decidimos que sería el CEIP Tarajano y que ella iniciaría los contactos.
El 31 de enero asisto a la reunión en el centro Tarajano, expongo el proyecto y los distintos profesionales deciden participar.

Febrero 2005:

Los centros correspondientes a las zonas GC7 (Jinánmar) y GC10 (Schaman) no se muestran interesados en participar. Insisto intentando convencer a los coordinadores de los equipos a través de llamadas para concretar un encuentro e incluso de una carta dirigida al coordinador de uno de los equipos. Logro hablar con los coordinadores de ambas zonas y me comunican que han tomado una decisión consensuada en los equipos de no colaborar.

Logro, por fin, contactar con la logopeda del centro Playa Arguineguín y podemos entrevistarla el viernes día 25 de febrero. De esta manera acabamos, en estas fechas, todas las entrevistas individuales al profesorado de Audición y Lenguaje.

Finalmente contamos con la participación de trece centros de los quince, inicialmente, deseables. Ante esta situación damos por terminada la fase de contacto inicial con los distintos centros.

El siguiente paso que dimos en la fase del estudio de campo fue decidir las fechas para la realización de los grupos de discusión. Nos pareció importante evitar que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

transcurriera demasiado tiempo entre la visita inicial a los centros y el encuentro de los participantes en los grupos de discusión. Teniendo esto en cuenta, desde principios de febrero organizamos el calendario y el lugar en que se desarrollarían los grupos de discusión. Concretamos que el lugar para su realización fuera la Facultad de Formación del profesorado, en un aula tranquila, de poco tránsito en los pasillos y pequeña, de cara a lograr una mejor calidad en el sonido de la grabación (previamente probamos en diferentes aulas). Nos pareció que éste era un lugar céntrico y conocido para casi todos los participantes. Para los padres sondeamos, entre el propio profesorado, si éste era un lugar adecuado y entre todos decidimos que sí, que con la ayuda de un mapa de referencia llegarían al lugar sin problemas.

Además, entre los aspectos organizativos que tuvimos en cuenta previos a la realización de los grupos de discusión, contemplamos la disposición de las sillas, en círculo, la colocación de la grabadora, la situación de la entrevistadora en el grupo, la posición de una colaboradora que controlaría los tiempos de grabación, los aspectos técnicos y la preparación, para cada una de las reuniones, de una mesa con café y galletas con la idea de crear un ambiente más acogedor.

El primer grupo concertado es el que corresponde a los orientadores que tendrá lugar el veintitrés de febrero. Para éste iniciamos los contactos telefónicos a principio de febrero. Llamamos a todos los orientadores participantes desde la segunda semana de Febrero a sus centros o a las sedes de los equipos a los que pertenecen de tal manera que quedaran todos convocados con suficiente antelación. Nuestra intención era lograr hablar, personalmente, con todos.

Marzo de 2005:

Decidimos que al profesorado de Infantil y Primaria habría que llamarlo, aproximadamente, con dos semanas de antelación. Las fechas de los grupos de discusión serían el dos y el tres de marzo respectivamente. Así que comenzamos a llamar a todos los centros para contactar con el profesorado de Educación Infantil, en primer lugar, y, en ese primer contacto, además de convocarles a la reunión les recordábamos que, a su vez, hablaran con algún padre o madre de su aula que tuviera hijo o hija con dificultades en el lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Dos días después, seguimos el mismo procedimiento para contactar con el profesorado de Educación Primaria.

En algunos casos podíamos hablar, directamente, con el profesorado y en otros, dejábamos el recado en las secretarías de los centros. De muchos profesores teníamos sus teléfonos particulares pero decidimos utilizarlos como último recurso.

Una semana antes de la celebración de los grupos volvimos a realizar la ronda de llamadas al profesorado a los centros. Además se les envió recado con los orientadores el día que tuvo lugar la reunión con ellos.

Dos o tres días antes del encuentro les llamamos a sus teléfonos particulares, en los casos en que disponíamos de ellos, para recodar la fecha y la hora.

El mismo día en que tenía lugar los encuentros con el profesorado éstos nos indicaban o daban pistas de cómo iba el contacto con los padres y acerca de su participación. Con la idea de lograr una mayor participación de los padres, y teniendo en cuenta que el contacto se hacía a través del profesorado, y no a través de la investigadora directamente, consideramos oportuno preparar una carta para entregársela a cada tutor el día que asistieran a la discusión de grupo y que éste se la diera al padre o madre que hubiera seleccionado para participar.

En tres casos los profesores nos llevaron, el día de la discusión de grupo, los nombres y los teléfonos de los padres que participarían de sus centros y, con éstos, establecimos contactos telefónicos al día siguiente, para confirmar su asistencia.

Cuando estimamos que los tutores habían entregado las cartas a los padres (después de un martes en que había exclusiva y reunión de padres) volvimos a llamar a los tutores para que nos corroboraran la participación de los padres. En la carta explicamos a los padres, de forma sencilla, la importancia de su participación en el estudio, la posibilidad de contactar con la investigadora en cualquier momento para aclarar dudas y adjuntamos un mapa con la localización exacta de la Facultad de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Formación del Profesorado de la ULPGC, la fecha y hora en que tendría lugar la reunión.

De esta forma, conseguimos el teléfono particular de varios padres y pudimos contactar personalmente con ellos. Nos aseguramos, de esta manera, la participación y, por tanto, confirmamos la posibilidad de configurar dos grupos de discusión de padres, uno de Infantil y otro de Primaria.

Finalmente, los grupos de discusión de padres de alumnos de Educación Infantil y primaria se celebraron, respectivamente, los días nueve y diez de marzo de 2005, miércoles y jueves, por la tarde.

Podemos decir que los encuentros en todos los grupos de discusión fueron agradables. El tener previsto que pudieran tomar algo en el lugar donde se desarrollaba el debate propició un ambiente cordial y cálido y facilitó el contacto previo entre los participantes que, en la mayoría de los casos, no se conocían.

En los cinco grupos de discusión se valoró positivamente el encuentro. En el caso particular de los padres consideraron que estas reuniones tendrían que hacerse con más frecuencia pues el hecho de escuchar los problemas de otros padres les servía de ayuda y, en algunos casos, obtenían información que desconocían.

Abril de 2005:

Desde un primer momento, durante la recogida de los datos, simultaneé las tareas de transcripción de forma constante. Pude conseguir la ayuda de tres colaboradoras. Terminamos el proceso de transcripción durante la segunda semana de abril.

En la tercera semana de abril, me introduje en la preparación del comienzo de la tercera fase del estudio. Me inicié en el aprendizaje del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS/TI. Para ello establecí contactos con una profesora cualificada de la Universidad de La Laguna con experiencia en el manejo del programa y, que al mostrarme su disponibilidad, concretamos encuentros en los que adquirí las nociones

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

básicas que luego fui poniendo en práctica hasta lograr su manejo. Al mismo tiempo, solicito el programa al Departamento de Educación de la ULPGC y sugiero que nos impartan un curso de formación sobre el mismo que, finalmente, tiene lugar en febrero de 2006. Durante el curso tuve, además, la oportunidad de intercambiar impresiones con la ponente, la Dra. Sandín, profesora del área de MIDE de la UB y cuya línea de trabajo se enmarca en la metodología cualitativa. Este encuentro también me sirvió para reflexionar y encontrar mayor sentido a la aplicación del programa ATLAS/TI a nuestro estudio.

Llegados a este punto comienza la fase de análisis intensivo de la información. Las reflexiones a partir de ahora forman parte de los resultados de los análisis y de la interpretación de los datos que se recogen en el capítulo cuatro. Consideramos que este análisis, que da lugar a reflexión e interpretación, ya transciende al diario.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO II. GUIONES DE LAS ENTREVISTAS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A MAESTROS DE A y L

1. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- ¿Qué entiendes por lenguaje?
- De todas las teorías ¿cuál crees que explica mejor la adquisición y desarrollo del lenguaje o cuál te gusta más?
- ¿Qué consideras que son las dificultades de lenguaje?

2. Evaluación

- ¿Cómo se hace y quiénes participan en el proceso de evaluación de las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Qué instrumentos o estrategias utiliza para la evaluación de los problemas de la comunicación y del lenguaje?
- ¿Qué criterios se usan para la asignación a un programa de trabajo?
- ¿Qué haría para mejorar el proceso de evaluación? ¿qué cambiaría y cómo?

3. Intervención

- ¿Qué valoración hace de la organización de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo se planifica la intervención en las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Quienes ponen en práctica la intervención? y ¿qué cosas hace cada uno?
- ¿Qué tipo de materiales suelen emplear y estrategias más frecuentes?
- ¿Cómo se evalúa el plan de intervención?
- ¿Qué propuestas de mejora introduciría?

4. Aspectos organizativos

- ¿Cómo se concreta el trabajo relacionado con la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje en los distintos documentos del centro: Proyectos Educativos de Centros, en los Proyectos Curriculares y en las Programaciones de Aula?
- ¿Se ve como una necesidad del centro atender a estas dificultades?
- ¿Cómo se organiza el apoyo?
- ¿Qué harías para mejorar la organización de la intervención en el lenguaje? ¿Se podría trabajar de una forma mejor?

5. Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

- ¿Considera que las dificultades en el lenguaje están teniendo repercusiones en los aprendizajes escolares? ¿En qué áreas concretas?
- ¿En qué aspectos están influyendo las dificultades de lenguaje? (En la comprensión, en la conducta, en la autoestima).
- ¿Qué cosas podrían hacerse para tener más en cuenta el currículo en relación al trabajo logopédico? ¿y para el mejorar el desarrollo personal?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

6. Familia

- ¿Cuál es la participación real de las familias en el proceso educativo de las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Cómo cree que podría mejorar la participación de los padres en el proceso de evaluación e intervención del lenguaje?

7. Formación

- ¿Considera que los profesionales, en general, están preparados para abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿Se preocupa la política educativa de formar a los profesionales?
- ¿Cómo abordaría dicha formación?
- ¿Algo sobre lo que desee hacer algún comentario?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL COORDINADOR DEL SERVICIO DE APOYO LOGOPÉDICO DE LAS PALMAS

1. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- ¿Qué entiendes por lenguaje?
- De todas las teorías ¿cuál crees que explica mejor la adquisición y desarrollo del lenguaje o cuál te gusta más?
- ¿Qué consideras que son dificultades de lenguaje?

2. Evaluación

- Háblanos acerca de cómo es el diseño político a partir del cual se planifica la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje. ¿Cuál es el modelo que sustenta esa política organizativa?
- ¿Qué se hace para prevenir las dificultades de lenguaje en la escuela? ¿Cómo y cuándo se realiza la detección de los problemas en el lenguaje? ¿Qué profesionales intervienen?
- ¿Cómo se evalúa el programa de apoyo logopédico de la CCAA? ¿Quiénes lo evalúan?
- ¿Cómo podría mejorarse el proceso de evaluación del lenguaje?

3. Intervención

- Descripción del modelo de trabajo del servicio de apoyo logopédico ¿Con qué dificultades se encuentra en el desarrollo de su trabajo?
- ¿Qué relación existe entre esas políticas organizativas y las prácticas reales?
- Qué valoración hace de la organización de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.
- ¿Cómo se evalúa el plan de intervención?
- ¿Qué propuestas de mejora introduciría?

4. Aspectos Organizativos

- ¿Cómo se concreta el trabajo relacionado con la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje en los distintos documentos del centro: Proyectos Educativos de Centros, en los Proyectos Curriculares y en las Programaciones de Aula?
- ¿Se ve como una necesidad del centro atender a estas dificultades?
- ¿Con qué otros servicios se coordina para organizar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo se organizan las reuniones entre el profesorado de A y L? (Cada cuánto tiempo, en función de qué necesidades...).
- ¿Promueve el trabajo de investigación en equipo (entre grupo de profesores)?
- ¿Qué harías para mejorar la organización de la intervención en el lenguaje?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

5. Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

- ¿Considera que las dificultades en el lenguaje están teniendo repercusiones en los aprendizajes escolares? ¿En qué áreas concretas?
- ¿En qué aspectos están influyendo las dificultades de lenguaje? (En la comprensión, en la conducta, en la autoestima).
- ¿Qué cosas podrían hacerse para tener más en cuenta el currículo en relación al trabajo logopédico? ¿Y para el mejorar el desarrollo personal?

6. Familia

- ¿Cómo se contempla que participen las familias desde la política educativa?
- ¿Cuál es la participación real de las familias en el proceso educativo de las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Cómo cree que podría mejorar la participación de los padres en el proceso de evaluación e intervención del lenguaje?

7. Formación

- ¿Considera que los profesionales, en general, están preparados para abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿Se preocupa la política educativa de formar a los profesionales? ¿Cómo?
- ¿Cómo abordaría dicha formación?
- ¿Algo sobre lo que desee hacer algún comentario?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL COORDINADOR PROVINCIAL DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA

1. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- ¿Qué entiendes por lenguaje?
- De todas las teorías ¿cuál crees que explica mejor la adquisición y desarrollo del lenguaje o cuál te gusta más?
- ¿Qué consideras que son las dificultades de lenguaje?

2. Evaluación

- Háblenos acerca de cómo es el diseño político a partir del cual se planifica la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje. ¿Cuál es el modelo que sustenta esa política organizativa?
- ¿Qué se hace para prevenir las dificultades de lenguaje en la escuela?¿Cómo y cuándo se realiza la detección de los problemas en el lenguaje? ¿Qué profesionales intervienen?
- ¿Cómo se evalúa el programa de apoyo logopédico de la CCAA? ¿Quiénes lo evalúan?
- ¿Cómo podría mejorarse el proceso de evaluación del lenguaje? Concretar aspectos

3. Intervención

- Descripción del modelo de trabajo del servicio de apoyo logopédico ¿Con qué dificultades se encuentra en el desarrollo de su trabajo?
- ¿Qué relación existe entre esas políticas organizativas y las prácticas reales?
- Qué valoración hace de la organización de la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje.
- ¿Cómo se evalúa el plan de intervención?
- ¿Qué propuestas de mejora introduciría?

4. Aspectos organizativos

- ¿Cómo se concreta el trabajo relacionado con la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje en los distintos documentos del centro: Proyectos Educativos de Centros, en los Proyectos Curriculares y en las Programaciones de Aula?
- ¿Se ve como una necesidad del centro atender a estas dificultades?
- ¿Con qué otros servicios se coordina para organizar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo se organizan las reuniones entre el profesorado de A y L? (Cada cuánto tiempo, en función de qué necesidades...).
- ¿Promueve el trabajo de investigación en equipo (entre grupo de profesores)?
- ¿Qué harías para mejorar la organización de la intervención en el lenguaje?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

5. Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

- ¿Considera que las dificultades en el lenguaje están teniendo repercusiones en los aprendizajes escolares? ¿En qué áreas concretas?
- ¿En qué aspectos están influyendo las dificultades de lenguaje? (En la comprensión, en la conducta, en la autoestima).
- ¿Qué cosas podrían hacerse para tener más en cuenta el currículo en relación al trabajo logopédico? ¿Y para el mejorar el desarrollo personal?

6. Familia

- ¿Cómo se contempla que participen las familias desde la política educativa?
- ¿Cuál es la participación real de las familias en el proceso educativo de las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Cómo cree que podría mejorar la participación de los padres en el proceso de evaluación e intervención del lenguaje?

7. Formación

- ¿Considera que los profesionales, en general, están preparados para abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿Se preocupa la política educativa de formar a los profesionales?
- ¿Cómo abordaría dicha formación?
- ¿Algo sobre lo que desee hacer algún comentario?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GUIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA: INSPECTORES

1. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- ¿Qué entiende por lenguaje? ¿Qué concepción teórica tienes acerca del lenguaje?
- De todas las teorías ¿cuál cree que explica mejor la adquisición y desarrollo del lenguaje o cuál te gusta más?
- ¿Qué entiende por dificultades de lenguaje?

2. Evaluación

- ¿Qué opina acerca del modelo de evaluación que se utiliza para valorar los problemas del lenguaje que presentan los niños?
- ¿Qué aspectos considera que serían necesarios modificar para lograr mejoras en el proceso de evaluación?

3. Intervención

- ¿Cuál es su valoración acerca de la respuesta educativa a las dificultades de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Qué tipo de funciones de las que realiza se relacionan, directamente, con la atención a las necesidades educativas en el lenguaje y se refleja en las prácticas?
- ¿Sobre quiénes considera que debe recaer la responsabilidad de responder a las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo se organiza la intervención en las dificultades de lenguaje? ¿Se tiene en cuenta el trabajo colectivo?
- ¿Se tienen en cuenta los distintos contextos para la intervención? (el escolar, familiar).
- ¿Habría alguna alternativa al modelo actual de servicio de apoyo logopédico? ¿Cuál?

4. Aspectos organizativos

- ¿Se recogen medidas o decisiones relativas a las dificultades de la comunicación y el lenguaje en los PEC, en los PCC, en las programaciones de aula?
- ¿Qué contextos considera que son los adecuados para responder a las nee relacionadas con el lenguaje? (aula específica, aula general, familia).
- ¿Considera que es necesario reconsiderar la organización del modelo de servicio de apoyo logopédico?
- ¿Asesora para facilitar dinámicas de trabajo de coordinación y colaboración entre los profesionales de los centros?
- ¿Promueve el trabajo de investigación en equipo (entre grupo de profesores)?

5. Lenguaje y currículo

- ¿Cree que la actual respuesta educativa tiene en cuenta el currículo?
- ¿Cómo cree que están repercutiendo las dificultades en el lenguaje en los aprendizajes escolares? ¿Afectan las dificultades de lenguaje de los alumnos a su rendimiento académico? (p.e.: en la lectoescritura, iniciación al cálculo,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

comprensión de problemas matemáticos, conocimiento del medio, compresión de textos escritos, orales…
- ¿Y en su desarrollo personal? ¿Cómo? (en la autoestima, en la conducta, en las relaciones sociales…).

6. Familia

- ¿Cuál es el papel de la inspección en el fomento de las relaciones del Centro y el profesorado con las familias?
- ¿Cómo cree que son las relaciones en el campo de la Educación Especial entre los profesionales y las familias? (maestros, logopedas, psicopedagogos).
- ¿En qué aspectos o tipos de tareas considera que podrían colaborar los padres en relación con la evaluación y la intervención?

7. Formación

- ¿Considera que el profesorado en general está preparado para abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿Se preocupa la inspección de formar a los profesionales? ¿Cómo?
- ¿Qué modelo de formación propondría? (le parece el más idóneo).
- ¿Desea hacer algún otro comentario?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO III. GUIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES

1. Intervención

- ¿Qué visión tienen acerca de cómo se abordan las dificultades de lenguaje en la escuela?
- ¿Qué piensan acerca de la política administrativa que se está siguiendo?
- ¿Cuáles son los problemas más importantes que se detectan en relación a esta respuesta educativa?
- ¿Cuáles serían los puntos que habría que mejorar en relación a esto?

2. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- Me gustaría conocer su opinión acerca de qué entienden por lenguaje ¿qué es el lenguaje para ustedes?
- ¿Qué consideran que son las dificultades de lenguaje?
- ¿Tienen alguna concepción teórica acerca del lenguaje, alguna teoría que, a su juicio, explique mejor la adquisición y desarrollo del lenguaje? O que tomen como referencia para el desarrollo de su trabajo.

3. Evaluación

- ¿Quiénes son los responsables del proceso de evaluación? ¿Qué profesionales participan?
- ¿Cuál es el papel que desempeñan, concretamente, los orientadores en el proceso de detección y evaluación? Instrumentos que utilizan.
- ¿En qué lugar se lleva a cabo la evaluación del alumnado?
- ¿En quién se centra la evaluación en el alumno, en la relación profesor alumno, padres alumnos, interacción entre alumnos?
- ¿Qué se podría mejorar en el proceso de evaluación?

4. Intervención

- ¿Qué papel desempeñan los psicopedagogos en el proceso de intervención de la comunicación y el lenguaje?
- ¿Diseñan planes de trabajo, ofrecen propuestas, programas para que los centros y el profesorado los pongan en práctica? ¿Cuáles?
- ¿Qué tipo de recursos y de materiales existen para la intervención?
- ¿qué percepción tienen de la labor que realizan los maestros de audición y lenguaje?
- ¿Cómo se evalúa el programa de intervención? ¿quiénes lo evalúan y en qué momentos?

5. Aspectos organizativos

- ¿Se recogen medidas o decisiones en los proyectos educativos de los centros relativas a las formas de abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿En los proyectos curriculares? y ¿En las programaciones de aula?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- ¿Se tiene en cuenta el currículo de la etapa para abordar las dificultades de lenguaje que presentan los niños?
- ¿Cuál es el papel del orientador en el diseño de las adaptaciones curriculares y su puesta en práctica?
- ¿Toman decisiones sobre dónde debe ser llevada a cabo la intervención en las dificultades de lenguaje? (me refiero a los contextos, en la familia, en el aula, en el aula específica).
- ¿Qué cosas podrían hacerse para tener más en cuenta el currículo?

6. Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

- ¿Cómo creen ustedes que están influyendo las dificultades de lenguaje en el aprendizaje de las distintas áreas curriculares? ¿En qué áreas?
- ¿Y en el desarrollo personal de los niños? (en la autoestima, en la conducta y sus relaciones sociales)
- ¿Qué cosas se hacen para solucionar estos problemas?

7. Familia

- ¿Qué relaciones se establecen entre los orientadores y las familias durante el proceso de evaluación e intervención de las dificultades de lenguaje?
- ¿Cómo participa la familia en estos procesos? ¿Tienen las familias suficiente información durante este período?
- ¿Qué medidas se podrían adoptar para mejorar la participación de las familias en la educación e intervención de las dificultades de lenguaje?

8. Formación

- ¿Creen que, en general, los profesionales de la educación necesitan formación para abordar las dificultades de lenguaje?
- ¿Han recibido los orientadores algún tipo de formación específica para abordar las dificultades de lenguaje? ¿Creen que es necesaria tener esta formación? ¿qué modelo de formación propondrían para los orientadores?
- ¿Realizan los orientadores tareas de formación con el profesorado?
- ¿Desean dar su opinión sobre algo más que no se haya tratado?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO DE E. INFANTIL Y E. PRIMARIA

1. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- Me gustaría que describieran qué es para ustedes el lenguaje, ¿qué entienden por lenguaje?
- ¿Conocen ustedes los mecanismos de adquisición del lenguaje? ¿Cómo adquieren los niños el lenguaje? ¿Conocen las etapas fundamentales de adquisición del lenguaje?
- ¿Se identifican o conocen alguna teoría en particular para el desarrollo de su trabajo?
- ¿Qué consideran que son las dificultades de lenguaje? ¿Cuándo decimos que un niño tiene dificultades en el lenguaje?

2. Evaluación

- ¿Cuáles son las señales que ayudan a los tutores a detectar a los niños y niñas que tienen una dificultad en el lenguaje? (problemas de comprensión, de expresión...)
- ¿Qué hacen cuando detectan que tienen en el aula alumnos con dificultades de lenguaje?
- ¿Cuál es su participación en el proceso de detección y evaluación del las dificultades de lenguaje en el aula?
- ¿Utiliza algún instrumento o estrategia para detectar en el aula a los alumnos que puedan presentar dificultades de lenguaje? (observación, registro, toma notas, se entrevista con los padres, pregunta a otros compañeros?
- ¿Qué se podría mejorar para que haya una mayor participación del tutor en este proceso?

3. Intervención

- ¿Qué visión tienen ustedes acerca de cómo se abordan las dificultades de lenguaje en la escuela?
- ¿Qué opinión tienen acerca de la política administrativa que se está siguiendo?
- ¿Cuáles son los problemas más importantes que se detectan en relación a esta respuesta educativa?
- Consideran que todos los alumnos que presentan problemas en la comunicación y el lenguaje están recibiendo respuesta educativa?
- ¿Conoce las dificultades de lenguaje que tienen sus alumnos?
- ¿Cuáles serían los puntos que habría que mejorar en relación a esto?
- ¿Qué papel desempeñan los tutores en el proceso de intervención de la comunicación y el lenguaje?¿qué cosas hacen en el aula?
- ¿Qué estrategias utilizan en el aula cuando: .
  - -los niños se equivocan en su manera de expresarse (¿cómo les corrige? ¿Les hace repetir, usa el modelado, la inducción, les ayuda a terminar las frases, le amplia los enunciados,...utiliza el refuerzo?)
- ¿Utiliza estrategias de mejora de la comunicación a lo largo de toda la jornada escolar o utiliza un tiempo específico a la semana para realizar actividades concretas?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- ¿Qué tipo de actividades de expresión oral realizan en el aula (la asamblea, que el alumno cuente un cuento, se prepare un tema y lo exponga...utilizan el diálogo, la conversación sobre un tema, etc.)? ¿Con qué frecuencia las utiliza?
- ¿Buscan recursos, materiales, ideas para abordar las dificultades de lenguaje que presenta el alumnado en su aula?
- ¿Qué responsabilidades creen que deben asumir los tutores con respecto a afrontar las dificultades de lenguaje que presentan sus alumnos en el aula? ¿Qué podrían hacer?

4. Aspectos organizativos

- ¿Recibe algún tipo de apoyo de otros profesionales para responder a las necesidades educativas de sus alumnos en relación con el lenguaje? (como del maestro de Audición y Lenguaje, del psicopedagogo, del maestro de educación especial, etc.) ¿Qué tipo de apoyo?
- ¿Cómo colabora con el maestro de A y L en la puesta en práctica del programa de intervención logopédica en el aula?
- ¿Cómo es el apoyo que reciben los alumnos con dificultades en el lenguaje en su aula? ¿cómo está organizado? ¿qué cosas se hacen?
- ¿Qué percepción tiene del trabajo que realizan los maestros de audición y lenguaje? ¿qué cosas hacen bien y son útiles y con qué aspectos no está satisfecho? ¿qué aspectos podrían mejorarse?
- ¿Sobre qué profesionales cree que debe recaer la responsabilidad de responder a las necesidades educativas relacionadas con la comunicación y el lenguaje?
- ¿Se recogen medidas o decisiones relativas a las formas de abordar las dificultades de la comunicación y el lenguaje en los pec de su centro, y en los pcc y las programaciones de aula?
- ¿Le informan los profesionales (logopedas, orientadores) acerca de los contextos en los que se debe llevar a cabo la intervención? (en el aula específica, en la familia, en el aula general…)
- ¿Tienen en cuenta la organización del aula para favorecer intercambios comunicativos de sus alumnos?(cómo)
- ¿Cuáles son las decisiones que los profesores toman desde el punto de vista organizativo para enseñar en un aula en la que hay un niño o dos con dificultades en el lenguaje? ¿Se utilizan estructuras de aprendizaje cooperativo en el aula?
- ¿Dispone de tiempo y espacio para coordinarse con otros profesionales para elaborar la respuesta educativa adecuada para sus alumnos con dificultades en el lenguaje?
- ¿Le parece enriquecedor trabajar conjuntamente con el maestro de A y L dentro del aula con todos los alumnos?
- ¿Qué aspectos podrían mejorarse con respecto a la organización?

5. Dificultades de lenguaje, desarrollo y aprendizajes

- ¿Cómo creen ustedes que están influyendo las dificultades de la comunicación y el lenguaje en el aprendizaje de las distintas áreas curriculares?
- ¿En cuáles? (en cuanto al rendimiento en la lectura, comprensión del vocabulario, en la lectoescritura, comprensión de problemas matemáticos, comprensión gramatical, etc.)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- ¿Se hace una organización de los contenidos en función de los alumnos que presentan dificultades en su lenguaje? P.e. ¿se hacen adaptaciones?
- ¿Incluye dentro sus programaciones objetivos específicos de aprendizaje y de lenguaje para los alumnos con dificultades en el lenguaje?
- ¿Estimula un adecuado uso del lenguaje desde todas las áreas del currículo?
- ¿Considera que las dificultades en la comunicación y el lenguaje están teniendo repercusiones en el desarrollo personal de los niños? (en la autoestima, en la conducta, en las relaciones sociales…)
- ¿De qué manera se podría tener más en cuenta el currículo de cara a las dificultades de lenguaje que los niños presentan?

6. Familia

- ¿Qué tipo de relación mantiene con los padres de los alumnos que tienen dificultades en el lenguaje?
- ¿Proporciona orientación a los padres acerca de las dificultades de lenguaje? ¿Cómo?
- ¿Proporciona orientaciones a los padres para favorecer el desarrollo adecuado del lenguaje? ¿Cómo? (de forma verba, por escrito,…)

7. Formación

- ¿Ha recibido algún tipo de preparación específica para abordar las dificultades de lenguaje en su formación inicial?
- ¿Considera que tiene necesidades de formación en lo que se refiere a las formas de abordar las dificultades de lenguaje en el aula? ¿Cuáles?
- ¿Cómo cree que se podría organizar la formación? ¿qué modelo de formación sería el más apropiado?
- ¿Desea comentar algo más?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN PADRES DE ALUMNOS CON DIFICULTADES DE LENGUAJE (Infantil y Primaria)

1. Presentación

- ¿Desde cuándo presentan problemas en el lenguaje sus hijos?
- ¿Conocen el tipo de problemas de lenguaje que presentan sus hijos?

2. Concepción teórica del lenguaje y sus dificultades

- ¿Qué considera usted que son las dificultades en el lenguaje?
- ¿Usted sabe cómo adquieren los niños el lenguaje?
- ¿Sabe qué pueden hacer los padres para mejorar, facilitar, el aprendizaje y desarrollo del lenguaje? ¿Qué cosas?

3. Relación de los padres con el centro

- ¿Conoce el proyecto educativo de centro?
- ¿Qué tipo de relación tiene con el centro? (Con los profesores, con el orientador, con el maestro de audición y lenguaje, etc.)
- ¿Conoce las funciones de los profesionales del centro?
- ¿Se le informa sobre las personas clave en la educación de su hijo?
- ¿Participa en alguna actividad en la vida del centro? ¿Cuáles?
- ¿Asiste a reuniones con el profesorado a lo largo del curso?
- ¿Conoce las funciones del maestro de audición y lenguaje?

4. Evaluación

- ¿Cómo se entera de que su hijo tiene un problema de lenguaje? ¿Le llaman del centro?
- ¿Le explican la dificultad del lenguaje que presenta su hijo? ¿Quién se lo explica?
- ¿Participa en alguna tarea relacionada con la evaluación del lenguaje?
- ¿Una vez acabada la evaluación recibe información acerca de los resultados de la evaluación del lenguaje? ¿Conoce y le explican el informe?

5. Intervención

- ¿Recibe ayudas de los profesionales del centro?
- ¿Le informa el maestro tutor o el maestro de audición y lenguaje acerca de qué puede hacer en casa para mejorar el lenguaje de su hijo/a?
- Se le proporcionan pautas claras de actuación ¿de qué modo? ¿Cuáles?
- ¿Observa que su hijo mejora con la intervención?
- ¿Qué cree que podría mejorarse en cuanto a la atención que reciben desde el centro?
- ¿Qué cree que puede hacer para mejorar el lenguaje de su hijo? Explicar.

6. Formación

- ¿Considera que los profesionales que atienden a su hijo están bien preparados?
- ¿Qué aspectos mejoraría de los profesionales que educan a sus hijos?
- ¿Desea comentarnos algo más?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO IV. TRANSCRIPCIONES Y CODIFICACIONES DE LAS ENTREVISTAS (UN EJEMPLO)[1]

[1] Documento de lectura solo en tesis impresa

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO V. TRANSCRIPCIONES Y CODIFICACIONES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN (UN EJEMPLO)[1]

[1] Documento de lectura solo en tesis impresa

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO VI. OPINIONES DE LOS INFORMANTES POR CATEGORÍAS EN LAS ENTREVISTAS (un ejemplo)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Query Report

HU: ENTREVISTAS SEMI
File: [C:\Documents and Settings\Celia\Mis documentos\TESIS\ANALISIS ENTREVISTAS\ENTREVISTAS SEMI.hpr5]
Edited by:Super
Date/Time: 16/08/05 12:45:01

Global selection criteria:
All

17 Primary Docs in query:

110 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA"

P 1: 1. entrevista logopeda 1.rtf - 1:18 [Mira, en el proceso que llevam..] (91:91) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Mira, en el proceso que llevamos desde que empieza a funcionar la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje en la escuela, yo veo que hemos ido hacia un mejor proceso. Eso se nota en la sensibilidad que el propio profesorado ha adquirido acerca de la detección de los niños con dificultades de lenguaje y de la propia familia. Se da más importancia al lenguaje, se da más importancia a la comunicación, porque antes un alumno que no sabía comunicarse igual se trataba de deficiente y esa conciencia ha quedado, yo veo que ha mejorado y está bastante clara, entonces, nuestro trabajo yo veo que está más rentabilizado. O sea, yo no me tengo que pegar un cribaje de 40 alumnos en un centro, sino que ya el propio profesorado remite casos con unos indicadores que nosotros ya le hemos dado para detectar a aquellos niños, sujetos posibles de, de trabajo de intervención logopédica.

P 1: 1. entrevista logopeda 1.rtf - 1:20 [Para mí, yo veo que la respues..] (95:95) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Para mí, yo veo que la respuesta educativa va más centrada en el asesoramiento, yo veo que el resultado de mi trabajo no está en que yo evalúe y sea una experta evaluadora, yo tengo que ser, para mí, una experta asesora, es decir, ser capaz de concienciar al profesorado y a la familia de qué aspectos fundamentales deben incidir. Yo pienso también que el hecho de que la propia Administración, este año, haya dado un modelo o posible modelo de informe y de evaluación, quizá es para tener unos criterios comunes, porque se comentaba que muchas veces no coincidíamos todos los profesionales, sobre todo, cuando se está cambiando de profesional en el modelo de respuesta o en el modelo de análisis de evaluación.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 1: 1. entrevista logopeda 1.rtf - 1:28 [¿Estás, en general, satisfecha..] (137:139) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿Estás, en general, satisfecha de los recursos de los que dispone la escuela para responder a las dificultades de lenguaje?

La verdad es que tiene bastantes recursos. Bueno, dependiendo de lo que llamemos recursos pero yo veo que incluso las aulas de preescolar están bien dotadas, disponen de un dinero. Los recursos personales son más escasos pero, si me refiero a recursos más materiales, se nos dan unos medios, no todo lo que, a lo mejor, quisiéramos, pero, a veces, no se trata de variar tanto el material sino de la utilidad del material, yo pienso que disponemos de bastantes medios materiales y de recursos personales menos, porque somos pocos profesionales para demasiados alumnos, a veces, para dar una buena respuesta educativa, tenemos que cerrar un poco el coto para poderla organizar.

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:28 [La respuesta educativa no es l..] (159:159) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

La respuesta educativa no es la adecuada ¿por qué? Porque no disponemos del tiempo adecuado para intervenir con los niños y, hasta que eso no se solucione, esto es un parcheo. ¿Por qué? Porque, primero, hay niños que se deberían atender y no se les atiende ¿Por qué? Por falta de tiempo. Priorizamos siempre por arriba, pero hay niños que no los atendemos y, si tú no tienes tiempo para llevar a cabo un programa de intervención como tendrías que llevarlo de forma adecuada, ¿Qué vas a evaluar? Cuando, a lo mejor, ves a un niño, en un mes lo ves 4 veces, media hora, 4 veces al mes. Entonces, lo fundamental en intervención es disponer de un tiempo adecuado para desarrollar un programa de intervención, para luego, poderlo evaluar adecuadamente. Pero si el tiempo del que dispones no te permite, ni trabajar 2 objetivos, 3 objetivos de ese programa de intervención que vas a elaborar, entonces, no sé si me explico.

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:30 [Y luego, que trabajamos muy pr..] (167:171) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Y luego, que trabajamos muy presionados. Bueno, yo por mi forma de ser, trato de ofrecer en función del tiempo que dispongo la máxima calidad posible. Yo, por ejemplo, no cojo 60 niños, bueno, 60, estoy siendo exagerado. Pero yo lo que no hago es coger la mayor cantidad de niños posible, ¿eh? que tengan dificultad. Yo prefiero ofrecer calidad que ofrecer cantidad, porque si trabajo bien con 4 niños, por lo menos son 4 niños que están saliendo pa´lante. Pero si trabajo mal con 20, no se está beneficiando ninguno de la intervención. Entonces, trabajamos muy presionados, ¿por qué? Porque a cada centro que vas es, tengo niños con problemas, tengo niños con problemas, un poco por lo que te comentaba al principio. Se están dando una serie de circunstancias en los que los niños están viniendo con, con unas ciertas dificultades que antes no nos encontrábamos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

¿Por ejemplo?

¿Por qué? El hecho de que ahora, tanto el padre como la madre trabajen, eso está influyendo en que los niños por ejemplo estén, pasen más tiempo con los abuelos, o pasen más tiempo en, en guarderías, no en escuelas infantiles, sino en guarderías en donde simplemente los niños van a estar cuidándolos. Entonces, es un poco lo que te comentaba antes. No estamos, estimulando adecuadamente a ese niño para que adquiera el lenguaje en las etapas adecuadas.

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:49 [no hay recursos humanos, no ha..] (283:283) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

no hay recursos humanos, no hay tiempo, no tenemos tiempo. Yo atiendo a 10 centros, me parece, te los cuento ahora, 10 centros puedo atender yo, no hay fórmulas, no veo lógico como hay 2 orientadores por centro como máximo, que orientadores no realizan atención directa con los niños, casi, hombre, sólo para el tema de elaboración de informes y esto. Y nosotros, que aparte de evaluar tenemos que realizar la atención directa, tenemos 8 centros o 9 centros.

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:82 [El factor tiempo, es que es to..] (489:489) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El factor tiempo, es que es todo tiempo. No nos coordinamos ¿por qué? Porque no tenemos tiempo, vamos siempre al corre, corre. No, a ver, no intervenimos más con los niños ¿por qué? porque no tenemos tiempo. No, no abarcamos más niños por qué, porque no tenemos tiempo.

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:92 [cuál es el problema también, q..] (548:548) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

cuál es el problema también, que debido a la inestabilidad que tenemos en el cuerpo, en los mandos de Audición y Lenguaje, porque se suprimen plazas, se suprimen plazas, no hay plazas definitivas por ejemplo ahora en el concurso de traslados, las plazas de itinerancia no salen a concurso de traslado, o sea, que yo probablemente tendré que coger una plaza fija en otro sitio, pedirme una comisión de servicios aquí, si suprimen una plaza a otra persona, le pueden quitar esta plaza. Toda esa serie de circunstancias no favorecen un desarrollo adecuado de la intervención en la zona ¿por qué? Porque si yo ahora empiezo a trabajar un programa de intervención en educación infantil de estimulación del lenguaje y si lo planifico para el curso que viene, yo puedo dejar todo planificado pero, si yo no estoy el curso que viene y esta gente ha confiado en mí, la he visto motivada y tal, pues venga Pedro pues vamos pa`lante y tal, vamos a hacerlo, vamos a realizarlo y tal; viene otra persona que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

no se involucra tanto, no se implica tanto, pues lo cogen fuera de juego y tal. Ya, para esta gente moralmente, yo creo que ya no, dicen uf, otro nuevo, a empezar otra vez. Entonces, tienes que ofrecer una estabilidad para que el trabajo, sobre todo en lo que es Audición y Lenguaje, pues se vea. Tienes que tener una estabilidad como mínimo de 4 años o 5 años para que yo pueda poner en marcha cosas, porque por ejemplo, si yo quiero trabajar con niños de educación infantil de 3 años, si yo no estoy hasta los 5 años viendo cómo evoluciona ese niño, viendo si este programa de intervención está siendo adecuado, si yo no veo el final de esa etapa, yo no sé si lo que estoy haciendo, qué tengo que cambiar, qué no tengo que cambiar porque esto no es cosa de un año o no es cosa de un año, de un curso perdona, es cosa de una etapa, como mínimo. Entonces, si yo no tengo la estabilidad en la zona, hay gente que la tiene, pero la mayoría no la tenemos, no, ¿entiendes? Influye bastante, tanto me influye a mí como profesional en cuanto a que me gustaría tener ese tiempo para ver los resultados de evaluación como a los centros porque no sé yo creo que es un poco la frase típica que escuchas, bueno, a ver quien viene este año de maestro de Audición y Lengua

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:93 [Yo veo gente que no está motiv..] (552:552) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Yo veo gente que no está motivada en su trabajo pero por la serie de trabas que le ponen, las zancadillas que le ponen y es gente que ya tú vas a decir una cosa, vas a ofrecer una cosa y no le ilusionan, tienes que ilusionarlos de alguna forma porque dicen, lo mismo de siempre, seguro que volveremos a lo mismo de siempre, entonces falta motivación y faltan hechos, hechos en cuanto a demanda de recursos humanos, cincuenta mil veces te dicen que se van a poner recursos humanos y no se ponen. Faltan hechos para que la gente se motive. Somos una parte del cuerpo de maestros desmotivados totalmente, depende de la persona, lo que te digo, si estás 2 horas, 2 horas de calidad que ofreces ¿no?

P 2: 2. ENTREVISTA LOGOPEDA 2.rtf - 2:99 [¿Tú crees qué se trabaja poco ..] (578:580) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿Tú crees qué se trabaja poco la prevención en la escuela?

Muy poco, muy poco. Y sobre todo trabajamos poco con los profesores de educación infantil, que son gente que trabaja genial porque son gente que no sé, incluso muchos nos sorprendería porque, si trabajan estos aspectos pero en su clase, ¿entiendes? Y en infantil es donde, infantil es la clave, porque en infantil si trabajamos mediante lo que sea, mediante programas de intervención o tal, si trabajamos de forma adecuada, vale. Si estimulamos bien, que el niño llegue a 5 años y está bien, perfecto, estupendo, sin problemas, pero si llega a 5 años y detectamos una dificultad, señores, sobre esos son sobre los que tenemos que realizar una atención directa. Sobre esos, ya hemos hecho el filtro, ¿qué más tenemos que hacer? Nada, que ahí vamos a detectar los problemas de audición, los problemas de atención, todos e incluso, estamos facilitándole el trabajo también al orientador, porque ahí es donde van a cantar porque un problema en lenguaje y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

comunicación es un problema que va a afectar, luego, a todos los ámbitos ¿tú crees?

P 3: 3. ENTREVISTA LOGOPEDA 3.rtf - 3:25 [En general, yo creo que es def..] (111:111) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

En general, yo creo que es deficitaria porque faltan logopedas, tenemos un nivel de trabajo muy alto, tenemos un estrés muy alto, no tenemos tiempo de coordinación, tenemos dificultad con los orientadores porque, a veces, no coincidimos en los centros. En los equipos tenemos el tiempo muy apretado, con un montón de cosas que tratar. Pero fundamentalmente, faltan logopedas, o sea, eso es lo que más, si yo tuviera 4 centros, pues vas 2 veces a cada centro y bueno, muy bien. Ahora, también te digo, yo he intentado abarcar los, no sé si tengo los niños la lista entera, pero el resto están todos los niños atendidos, y hay niños que ya he empezado a dar altas. Pero en general, pues faltan logopedas. Yo creo que eso es una cosa que está así desde hace muchos años, que ahora nos dicen que se van a aumentar el número, quizás sería la solución.

P 3: 3. ENTREVISTA LOGOPEDA 3.rtf - 3:35 [No son suficientes, empezando ..] (149:149) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

No son suficientes, empezando porque hay veces que no tenemos despacho, o sea, yo trabajo en uno de los centros, porque es muy pequeño, están todas las aulas ocupadas, trabajo en el hueco de una escalera, mi único despacho ¡Dios mío de mi alma! Sí es verdad que hay una mesa, unas sillas y tal, espejo tal, pero bueno. En otro, trabajo en la sala de ordenadores, y en el otro sí tengo despacho, empezando por ahí, entonces para mí es muy importante tener un lugar para que los niños tengan una referencia clara, de a que vienen, a lo que vienen, con su material y tienen también como su estabilidad ¿no? Que hace falta tanto para los niños con patologías como para los que no las tienen.

P 3: 3. ENTREVISTA LOGOPEDA 3.rtf - 3:91 [yo creo que el trabajo nuestro..] (370:374) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo creo que el trabajo nuestro, el nuestro como cualquier otra especialidad, necesitamos comunicación entre los mismos profesionales y una de las cosas que teníamos, las reuniones de los logopedas que este año lo han quitado, entonces nosotros se nos vamos a constituir, como grupo del CEP para poder seguir reuniéndonos.

¿Y por qué les han quitado las reuniones?

No sé sabe, de la Dirección General las han suspendido, yo creo que es una forma de evitar problemas, porque si no se conocen, pues que hay pocos logopedas, que hay demasiados niños, que no se les hacen las itinerancias, que hay un montón de cosas ¿no? Yo creo que, cuanto menos se sepa, pues más tranquilos están ellos, pero también más lo sufrimos nosotros.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:18 [Mira la respuesta después de l..] (118:118) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Mira la respuesta después de los años que llevo en la zona, la respuesta es la mínima que se le puede dar o la máxima que se les puede dar a los niños. Centrados en la respuesta, porque intentamos siempre remitir si no lo vamos... Lo que te comentaba antes, si no le puedo yo atender directamente pues procuro que venga beca, si no lo mando al IMSERSO, si en el IMSERSO no lo atienden, pues a ver si lo puedo poner yo en un grupo y tal... Y van avanzando y se ven resultados, está bien, la que se vuelve loca es la logopeda, ¿no?, porque son muchas presiones de tiempo y de responsabilidad, es una responsabilidad grande porque sabes que esos niños, si tú no los estás atendiendo esa dificultad no va a salir por sí sola, entonces hay ahí unas presiones muy fuertes que hacen que el programa a lo mejor no, no... A mí me encantaría programar para cada niño en individual, según sus dificultades y decir pues este niño está aquí, vamos a seguir ahora el paso siguiente porque el desarrollo del lenguaje es así, ¿no?, Yo tendría que ir dando... Pasito a pasito y me veo imposibilitada. Yo tengo grupos, tengo que hacer grupos de niños, no los puedo poner individual porque si los pongo individual solo atendería a 4 grupos en algunos colegios y a 3 en otros, a 3 niños y tengo que coger a lo mejor a 7 o a 9, entonces tengo que hacer grupos. ¿Qué pasa? Que en esos grupos unos tienen dificultad con unos fonemas, otros con otros, unos con un tipo de concordancia, otros con otros, o el uso del lenguaje, ¿no?, y estos programas que los tienes... Como si digamos el modelo, no lo puedes desarrollar con cada niño porque estás en grupo, entonces vas parcheando un poco, vas parcheando.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:19 [Número de alumnos por Maestro ..] (121:121) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Número de alumnos por Maestro de Audición y Lenguaje. La ratio.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:34 [Recursos materiales, sí, hay n..] (188:188) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Recursos materiales, sí, hay no veo problema ninguno, bueno, porque nos están dando medios, hombre, me encantaría tener un ordenador en cada aula, en cada centro que voy, no lo tengo, mira ahora mismo me acabo de traer uno de mi casa viejo que quitó mi marido y la pantallita como es barata, a ver, esa sí la puedo comprar, y... Así voy poniendo, pero en este centro, en otros centros no tengo, una cosa es que la Dirección General, no se si es la dirección general pero por lo menos el coordinador nuestro nos ha dicho que ahora, a principio de curso hagamos un informe justificativo de cada uno de los niños que hemos visto, no solamente de los que atendemos, sino de los que hemos visto, yo habré visto unos 90 niños en toda la zona, como voy hacer yo, cuando hago un informe justificativo de cada uno de los niños, dice, bueno empieza este año, tal, pero cuando llegue ahora a marzo me van a pedir meterlo en plantilla a los niños para necesidades educativas especiales hay que poner los de logopedia y esos niños necesitan un informe justificativo pero con una fecha,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

entonces yo no me puedo inventar una fecha de un informe que no he hecho, entonces o meto a los niños o no meto a los niños, si... Intento hacerlos, dice, los vas haciendo poco a poco, pero poco a poco dónde en mi casa porque en el colegio no tengo ordenador y yo no puedo, tengo atención directa, no me puedo ir a la secretaría a meter información de los niños, que la tengo la información pero no la puedo meter porque necesito un tiempo para meterme en el ordenador, en las clases aquí a ratitos o cuando un niño falle yo podría eso, en este estoy consiguiendo montarme uno pero para hacer la información de 80 niños no, e irlos metiendo, entonces, lo que pasa que bueno yo espero que a la cárcel no me manden si no los tengo hechos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:71 [yo lo que veo es el gran numer..] (365:365) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo lo que veo es el gran numero de centros a atender y que eso, es demasiado, demasiado a mal, la capacidad, a lo mejor también estoy un poco mayor y no tengo capacidad para abarcar tanto, pero es mucho, es que es demasiado, son demasiados niños, demasiadas problemáticas, demasiados grupos, demasiados horarios...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:72 [reducir el, el ámbito de traba..] (369:369) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

reducir el, el ámbito de trabajo, reducirlo.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:87 [Normalmente los niños que, bas..] (470:470) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Normalmente los niños que, bastante afectados es porque el ambiente familiar no es estimulante y claro, así tú no puedes pedir colaboración tampoco, ¿entiendes? Pero, a mí particularmente no me gusta que los padres sean educadores de los hijos, los padres son padres y estas cargas que muchas veces estamos tendiendo por él, no se hace de mala fe sino por el exceso de trabajo y la falta de tiempo pues lo padres que trabajan en casa que le refuercen eso, que le enseñe a leer por la tarde, le dice al niño esto es una L y la madre lo que tiene que decirle que con la A dice LA ¿no? Yo no soy partidaria de eso si, Bastante carga tienen los padres con las dificultades que hay hoy en día en la sociedad, para que tú seas encima, sean los maestros de los hijos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:98 [A mí, yo echo en falta tener p..] (528:528) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

A mí, yo echo en falta tener profesionales de Audición y Lenguaje con los que compartir experiencias o dudas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:28 [es falta de tiempo, un número ..] (185:185) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

es falta de tiempo, un número elevadísimo de alumnos con necesidades educativas en el área de lenguaje y comunicación y una falta de tiempo, la falta de tiempo, yo no cambio nada de mi forma de trabajar, de mi metodología, porque estoy sacando rentabilidad, me salen los niños adelante, que eso es lo importante, pero la falta de tiempo, la falta de tiempo y aun así, sale.

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:31 [La falta de profesionales y la..] (193:193) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

La falta de profesionales y la falta de tiempo, eso es.

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:39 [los logopedas tenemos un diner..] (271:271) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

los logopedas tenemos un dinerito que nos da la Consejería y podemos hacernos con materiales, lo que ocurre, ¿qué ocurre? Que vamos como mulos porque tú no puedes tener 5 aulas llenas de materiales, o sea, entonces, vas cargando muchas veces, no tienes todo lo que quieres, todo, ¿entiendes?

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:56 [En mi opinión, te voy a decir ..] (408:408) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

En mi opinión, te voy a decir una cosa, vamos a ver, mira, hay poquísima implicación de la Administración y poca sensibilidad hacia nuestro trabajo, muy poca.

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:57 [¿A qué me refiero? Bueno, la A..] (412:412) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿A qué me refiero? Bueno, la Administración es organización educativa, la Administración es inspección, ellos saben el volumen de alumnado que tenemos, ellos saben las condiciones porque nuestro plan de trabajo va a un sitio y a otro, ellos saben en qué condiciones está y no hacen absolutamente nada para mejorar nuestra condición laboral, después, otra cosa de la que me quejo pues es de las familias que se empeñan a decir que no y yo te digo que sí, en este momento no está fallando la escuela, yo te digo que no, está fallando la familia, está fallando la comunidad, la comunidad, digamos, el ambiente sociocultural familiar, pero no tienen, vamos a ver, a la escuela se nos está mandando toda la problemática pero porque ¿por qué tenemos nosotros que resolver todos los problemas de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

la sociedad si eso no nos corresponde a nosotros? nosotros somos instrumentos de formación, de conocimiento, en mi caso, de reeducación, pero de nada más ¿yo por qué tengo que enseñar a un niño a bajarse la ropita para hacer pis? Habrá que enseñarlo a tomar agua o enseñarlo, pues mira, a hablar a comunicarse.

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:72 [No, vamos a ver, hay un gran s..] (486:486) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

No, vamos a ver, hay un gran salto entre infantil y primer ciclo, te lo digo porque en infantil se trabaja muchísimo, ya te digo, el área de comunicación y lenguaje, entonces ¿qué ocurre? Saltas a primero y lo que interesa es lectoescritura y matemáticas, ahí ya se olvida de si el niño se expresa bien, si no se expresa, si comprende, si no comprende, si su léxico es bajo, si es pobre, ahí ya, eso no interesa y van pasando los cursos, van pasando los cursos claro, cuando llegas a quinto o llegas a sexto ves que el niño, pues, se te estampa porque es que ya su nivel es tan bajo, tan bajo, que claro, los problemas llegan cuando, en sexto cuando, cuando tienen que promocionar a secundaria, y en secundaria te dicen: ¡Que mal preparados vienen los niños! Y es cierto.

P 5: 5. ENTREVISTA LOGOPEDA 5.rtf - 5:74 [se dedica demasiadas horas a o..] (490:490) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

se dedica demasiadas horas a otras áreas, cuando las áreas, yo diría que en el primer ciclo, escúchame, lo que te digo en las áreas, el área fundamental es el área del lenguaje,

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:25 [Fatal, fatal, está fatal. Yo m..] (165:165) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Fatal, fatal, está fatal. Yo me veo que tengo muchos centros, muchos centro, muchos niños, se está haciendo mal, lo que yo hago y nada, es lo mismo y no es por echar por tierra mi propio trabajo, pero veo que no sirve para nada porque yo cojo a un niño, lo más que estoy con él es media hora y es una vez a la semana, cuando la logopedia, lo lógico sería a lo mejor, 2 sesiones a la semana de media hora, pero con un día y ya te digo media hora como mucho, un niño que encima no lo coges sólo, sino que lo coges con 2 o 3, eso y nada es lo mismo, entonces yo lo que veo es que hay mucha demanda y pocas logopedas.

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:26 [Con respecto a la intervención..] (169:169) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Con respecto a la intervención, veo poco material, veo, que más, yo veo eso, que hay poco material, las logopedas no tenemos material, escasísimo.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:39 [es que no hay material, en los..] (242:242) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

es que no hay material, en los centros no hay material

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:42 [aparte de que no hay material,..] (254:254) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

aparte de que no hay material, a veces, vas cargando, hoy no he venido con mi maleta porque aquí hay algo, en este centro hay algo que está ahí, pero en ninguno más hay, y vas todo el día cargando con cosas, luego un desastre porque tienes que pensar, a ver mañana voy a tal centro, pues allí coges la hojita, ahora este niño se portará esto, esto y esto, o sea, con lo cual es un estrés continuo y sobre todo un trabajo mal hecho, haciéndolo lo mejor que puedo, pero mal, ¿sabes? Fatal.

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:45 [yo creo que no se tiene en cue..] (266:266) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo creo que no se tiene en cuenta el trabajo de una logopeda,

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:53 [Porque imposible, porque a no ..] (304:304) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Porque imposible, porque a no ser que vaya un sábado o me quede de 2 a 3, hay centros donde tienes que decir, mira por ahora no lo puedo coger y tampoco vas a quitar a otros para meter a ese, ¿entiendes?, Entonces veo que es un desastre.

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:79 [lo que yo ayudaré son en las d..] (449:449) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

lo que yo ayudaré son en las dislalias, que son las cosas menos graves, pero hay problemas graves que deben ser atendidos, ya no te digo lo que sea a la semana, te digo, casi diariamente, y yo ahí no llego.

P 6: 6. ENTREVISTA LOGOPEDA 6.rtf - 6:102 [es mucho trabajo, tenemos que ..] (616:616) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

es mucho trabajo, tenemos que hacer mucho material, pensar en cada niño, lo ideal sería este niño, pues a este le gusta, le gusta los coches y las motos vale, pues por aquí, por este tema, le voy a sacar esto, lo otro, o sea, hacer un trabajo ya por niño, y a este niño le

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

voy a trabajar esto y, a lo mejor, con ese trabajo bien hecho en 3 meses, le das de alta a un niño que, de esta manera, estamos con el de 3 años ¿entiendes?, estamos alargando los tratamientos, estamos haciendo chapuzas de esta manera y todo por no dotar a los centros de, ya no te digo un centro con una logopeda no, pero por lo menos una logopeda para 2 o 3 centros, equipararlo a una orientadora, es lo que yo creo, lo que no es lógico es que yo tenga, con los centros míos, tenga que trabajar con 4 orientadoras distintas, o sea, el mismo, lo que yo tengo lo tienen repartido entre 4 orientadoras, es así, ¿y por qué hay 4 orientadoras para una logopeda? pues yo tengo el mismo trabajo o más, y no es ya meterme con el trabajo de ellas, porque ellas nos entienden y además ellas mismas lo dicen y que han luchado hasta conseguirlo, porque ellas también empezaron de esta manera, pero nosotros, yo he sido también las logopedas que somos muy conformistas, que nos conformamos con lo que hay, que nos toca esto, pues nos toca esto, que, y al revés, la picaresca está en tú conseguir quedarte un día entero en cada centro, para tú estar cómoda, para no tener que ir y a lo mejor, en tal día, pues pones en este centro atención indirecta, cuando a lo mejor hay un niño grave, ¿entiendes?, ya está la picaresca en alguna de nosotras de ir a la comodidad nuestra y no es la comodidad nuestra, es que hay casos que tenemos que atender, es lo que yo le decía el otro día al Jefe de Estudios de este centro, digo porqué tal centro va la logopeda un día y medio, que tiene los mismos casos que hay aquí, y aquí se debería venir un día y medio como mínimo, y no puedo porque tengo que ir a 7 más, ¿entiendes? que también está la picaresca de la comodidad de uno y no, yo lo que dicho en las reuniones siempre, yo tengo que trabajar 25 horas, a mí me da igual, de una manera o de otra, pero digo, por favor, vamos a hacerlo bien, no es para escaquearme de nada, yo cuando digo que me gustaría ir a un centro 2 veces no es por la comodidad mía, es porque el centro lo necesita, que aquí estamos pensando que cada una está yendo a lo suyo, yo lo que he visto es mucho de eso, entonces ya no te ves motivada y te dan ganas de decir pues ahí te quedas, y me voy hacer una cosa bien, por lo menos con un aula de primaria, yo llevo mi aula y yo voy a trabajar con esos niños y el que tenga una dificultad del lenguaje, la voy a trabajar bienísimo, yo, con ellos, y por lo menos, mi curso va arrancar para arriba, pero haciendo estas chapucitas así no sacas nada.

P 7: 7. ENTREVISTA LOGOPEDA 7.rtf - 7:17 [por referencia puedo decir que..] (100:103) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

por referencia puedo decir que hay zonas en las que, pues, las demandas no son tantas, la población no tiene un, un vamos no se ha multiplicado como en esta zona de Vecindario en la que a lo mejor las cosas más o menos están controladas, pero en esta zona, la organización te puedo decir que está desbordada, de todos los centros con los que nosotros contamos, o sea, para 18 te dije antes con, ahora mismo, no sé decirte, 4 aulas enclave en primaria, no sé si me estoy equivocando, 3 aulas enclave en primaria, más los 9 centros estos, los 18 centros, es terrible, prácticamente, con las aulas enclave, hay una compañera trabajando prácticamente sólo con aulas enclave, aulas enclave y el centro donde está ubicada, el aula enclave, el resto nos toca a las otras 2 compañeras.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

¿Qué problemas se han encontrado con respecto a la organización de las respuestas?

Sí, nos estamos encontrando con que el trabajo nos desborda, o sea que, es mucha la demanda, que no, que con el tiempo que nosotros le dedicamos al, a la intervención, pues prácticamente, no te da tiempo, sino de intervenir y además corre, corre y de centro en centro, intentado, quizás, yo me paso porque quiero atender lo máximo y siempre meto más niños de los que debiera, hacemos 7. Yo tengo 7 sesiones diarias, entonces, eso me obliga a, pues dependiendo de los centros y tal, a, por ejemplo, te dije esta mañana Aldea Blanca, 35 minutos, corre, corre Juan grande, otros 35 minutos, habitualmente más o menos, corre, corre aquí en Tamarán tengo 2 sesiones, una con un grupo de pequeñitos y otra con, con este niño que te nombraba antes, el recreo y ya salir volando otra vez a Barranco Palo donde tengo ya, en el mismo centro, ya no me muevo de ahí, el resto del tiempo hasta la 1 y media, pues 3 sesiones más, entonces, yo la frustración que tengo es de ir corriendo a todas partes y de que, pues, así no se hace bien el trabajo, esa es la sensación que tengo, entonces, la organización está falta de recursos humanos, claro que sí.

P 7: 7. ENTREVISTA LOGOPEDA 7.rtf - 7:45 [niños que se nos escapan, niño..] (259:259) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

niños que se nos escapan, niños que cuando la maestra se viene a dar cuenta de que tienen dificultades y te lo vienen a decir a ti, pues ya es tarde pues, para hacer primero, para incluirla dentro de tu horario porque ahora mismo estos 2 niños que tienen retraso del lenguaje de primero del Tamarán ahora yo estoy viendo que hueco le hago dentro de mi horario, que hueco significa a quién quito para ponerlos a ellos y eso es durísimo porque es que, claro, yo no tengo ningún niño que no se merezca tener ese espacio, entonces si hubiésemos contado con esa información a principio de curso, pues esos niños estarían incluidos seguro porque esos niños están dentro de los criterios que hemos establecido en el equipo de intervención, son niños que están en primaria ya y que plantean un retraso importante en su lenguaje.

P 7: 7. ENTREVISTA LOGOPEDA 7.rtf - 7:74 [Entonces, eso es un problema p..] (430:430) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Entonces, eso es un problema para mí básico, el centro que cambia de logopeda cada curso, tiene la de perder totalmente, o sea, porque si ya nosotras apenas, muchas veces se nos escapan estos casos que aparecen de repente por que no llegamos a todos, imagínate una persona que llega nueva a la zona, que para hacerse cargo de sus tropecientos centros tiene que andar con mil trabajos, que tiene que andar corre corre pa´ca y pa´lla, cuando vienen a hacerse a la idea de la problemática que tiene se acaba el curso, y no ha podido, es que humanamente es imposible, en esta zona la primera fija que ha entrado en este trabajo, en este servicio, soy yo, que llevo, ya que este es mi sexto curso, pero el resto de los colegios que yo no atiendo, yo estoy segura de que han pagado la inconstancia de los, la falta de continuidad

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:35 [o sea, a ver maestro de Audici..] (162:162) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

o sea, a ver maestro de Audición y Lenguaje hay poquísimos,

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:38 [De la organización, hombre, la..] (166:166) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

De la organización, hombre, la organización depende del maestro de Audición y Lenguaje, depende cómo lo haga, o sea, si tú tienes un criterio que dice que solamente puedes atender a 20 niños, tú podrás atender a 20 niños perfectamente, pero ¿qué pasa? tú puedes atender a 20 casos graves y ya está, que sería, en todos los colegios hay 2 o 3 casos graves, 2 o 3 graves, gravísimos, muy bien, pero ¿qué pasa? Entonces, el resto del alumnado, que es ligero, pero que ese niño va a tener problemas en primaria porque va a escribir como habla, se te va a ir sin aprender, o sea, los casos graves ya los atiendo y los casos menos graves, pero que van a incidir en su aprendizaje, no los atendería, entonces ¿qué sería lo ideal? Que hubiera, por lo menos, un maestro de Audición y Lenguaje por 2 centros, como están los orientadores, yo no pretendo ni que sea uno por centro, sino por 2 centros, entonces, yo creo, además, yo creo que este programa, yo creo que ya no es un programa, yo creo que ya es, aunque todavía estamos considerados, estamos considerados como definitivos, como puesto singular pero es un, todavía eres itinerante, es decir, no se considera, no está reglado de alguna manera, no es oficial, es oficial puesto, que tu puesto es oficial ¿no? pero no está en la RPT, en el puesto de trabajo y yo creo que la figura del maestro de Audición y Lenguaje es fundamental en el centro.

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:51 [los materiales, yo no sé, a lo..] (233:237) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

los materiales, yo no sé, a lo mejor, yo soy una persona que tengo, los recursos me los hago yo, es decir, si yo para ese niño, que necesito que me pronuncie la "s", la "p" y la "t", tengo eso que sea y si no, busco en el lenguaje espontáneo, lo fotocopio, lo hago, es decir, yo soy una persona que me gusta cambiar de materiales y me los busco, es decir, hay muchos materiales, hay materiales en las tiendas, es decir,

¿La escuela dispone de recursos suficientes?

Es que tú tienes tu dinero y lo comprar, o sea, probablemente podrías tener más, pero, a lo mejor, tampoco hace falta tanto, a lo mejor tu recurso eres tú ¿me entiendes? o sea, cómo tú valoras las cosas y cómo tú lo llevas a la práctica

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:52 [pero tampoco no creo, fíjate, ..] (241:241) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

pero tampoco no creo, fíjate, muchas veces creo que no es tan importante el recurso, sino

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

cómo tú desarrolles todo eso, si el recurso es válido, vale sí, tú tienes un apoyo de acuerdo, pero no es tan importante, o sea, a lo mejor, es más importante tus manos, fíjate, tu forma de portarte con el niño,

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:74 [observas que el lenguaje del n..] (314:314) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

observas que el lenguaje del niño es siempre inducido siempre, el lenguaje está mediatizado siempre, tú ¿no?, o sea, es muy difícil conseguir, porque el niño que habla mucho, es que habla mucho y lo mandan a callar, entonces, el lenguaje espontáneo no existe.

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:92 [poca implicación de la comunid..] (415:415) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

poca implicación de la comunidad educativa, pérdida de tiempo con los desplazamientos físicos, mayor implicación de los padres, de los profesionales, yo lo que veo siempre es el poco numero de profesores, muy poco.

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:94 [Muy poco, muy poco, ahora mism..] (419:419) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Muy poco, muy poco, ahora mismo nosotros tenemos una zona desatendida, zona desatendida por, porque fue conflictivo en su momento y entonces, te sientes mal, o sea, vas a los llamados tratamientos indirectos que, sinceramente, no sirven para nada, o sea, el tratamiento indirecto, de que tú le digas al maestro que haga con el niño lo que tiene que hacer no sirve, o sea, es preferible, es decir, lo haces tú, lo haces tú, yo, dentro del campo de que somos pocos, si la Consejería o dirección de personal, no sé quién, o sea, no sé cómo considerar, realmente es que no consideran que la figura del maestro de Audición y Lenguaje sea importante, porque no te nombra, es decir, si yo atiendo dentro de la zona a 60 niños y están contentos, ya no se pide nada, como yo los atiendo a todos dentro de esos 4 colegios, no hay problema, los que no se atienden, ahí están, con sus luchas, con ir a pedir más, ahora estamos, por cierto, ahora estamos haciendo un escrito a todos los organismos con informes de niños valorados en centros de atención indirecta para ver si, con madre, ese informe porque pueden nombrar a alguien más, porque cada vez los niños hablan peor y necesitan como un apoyo más de, como un apoyo de audición y lenguaje que no lo tienen.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 8: 8. ENTREVISTA LOGOPEDA 8.rtf - 8:100 [donde se incide más siempre en..] (473:473) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

donde se incide más siempre en la escuela, en lo que es lo escrito, escrito, el lenguaje hablado no existe, el niño es un papel,

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:20 [Es pobre, es pobre, esta claro..] (117:117) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Es pobre, es pobre, esta claro que es pobre, que no llegamos

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:23 [Pues por ejemplo, yo tengo alu..] (125:125) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Pues por ejemplo, yo tengo alumnos ahora mismo, que necesitarían 3 sesiones de logopedia, 3 sesiones, y hay niños que necesitarían todos los días,

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:24 [si tú no conoces a su madre bi..] (125:125) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

si tú no conoces a su madre bien, perfectamente, y a su tutora bien, perfectamente, y lo ves a él, cómo se desenvuelve, cómo estás tú interviniendo, y de qué manera una vez en semana, si citas a la madre en una exclusivas y le dices haz esto, lo otro y lo de más allá, pero luego, a lo mejor, no puedes hacer el seguimiento al mes siguiente, porque resulta que tienes 4 colegios más, y no puedes llevar un seguimiento exhaustivo que es lo que ellos precisan. Eso. Entonces, la respuesta es pobre, y yo la califico de pobre.

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:47 [yo no sé si la gente confiesa ..] (223:227) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo no sé si la gente confiesa este tipo de cosas pero sí es verdad que a veces tienes cierta inseguridad, por ejemplo yo cuando me reunía arriba con los compañeros, ese día al mes que íbamos, pues un poco contrastabas, y esa inseguridad que tú tienes, siempre tienes como la inseguridad en Dios, yo no sé si esto realmente esta bien hecho, si realmente estoy haciéndolo bien, porque yo no soy logopeda, vamos a ser honestos, yo soy especialista en Audición y Lenguaje, y sé, un poco, lo que me he preparado, y lo que yo me he elaborado y lo que he hablado con compañeros, y te ayuda mucho el tener otro profesional al lado, yo hecho mucho de menos cuando era tutora pues tenías un compañero de nivel, ¿sabes? y te reunías con él ¿Y qué vas a hacer tu? ¿Y cómo te funciona con fulanito? ¿Y qué actividades estas llevando de esto y de lo otro?, Y eso es bueno y funciona y, y es muy enriquecedor, sin embargo nosotras nos vemos como muy aisladas, aunque tengamos una compañera que la veo en las reuniones de equipo los primeros y los terceros, la otra compañera que tengo,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pero claro, no es lo mismo porque estás en la reunión de equipo y estás en aquella reunión y no estás, y de hecho, en las reuniones a veces nos achacan, oye es que tú hablas mucho con tu compañera logopeda y siempre se sientan juntas, claro, es que tienes tantas cosas en común y que no tienes tiempo de hablar y cuando íbamos a esas reuniones los primeros jueves, y eso quiero una cosa que conste que te la digo además, a veces elaborábamos material y cuando llegaba final de curso, decíamos que poco hemos elaborado, que poco tenemos, que ¿sabes?, nos sentíamos poco satisfecho del trabajo de todo ese tiempo, pero es que habíamos dedicado mucho tiempo a hablar y es que pensábamos que y nos sentíamos como muy culpable, por lo menos a mí me pasaba, de sentirme culpable es que estuve hablando con fulanita de tal niño y de cual niño, y claro ese tiempo lo podría haber empleado y podría haber echo más hojas para meter en un archivo para luego entregarlo en la Consejería como que yo había trabajado mucho en esas reuniones de ese mes, ¿entiendes?, y no me daba cuenta que me estaba enriqueciendo muchísimo de las compañeras, de lo que me decían, de lo que intercambiamos, y un poco pues, claro tienes más de seguridad a la hora de trabajar, pero se han suspendido esas reuniones también porque, no sé porque, ni porque no, sin dar motivo ni razón, esas reuniones se han suspendido, no sé porqué.

¿Y eran enriquecedoras?

Porque además, por supuesto, por supuesto, eran muy enriquecedoras. Yo de verdad, además siempre lo ponía al final en la memoria cuando valorábamos esas reuniones, y además que no me importaría incluso que a lo mejor dijeran bueno pues, si esas reuniones, no en un día de trabajo, dedica ese día a los niños, vamos a la exclusiva, un día de exclusiva vamos a dedicarlo, a reunirnos, ¿entiendes?, porque es muy enriquecedor cuando hablas con una compañera y ves que hay un alumno, porque todos los alumnos no son iguales, aunque tengan la etiqueta de T.G.D., todos los T.G.D. no son igual, ni todos los autistas son iguales, pues yo tengo un alumno que me hacía tal cosa, no, mira fui trabajando en este sentido o en el otro, o me busqué esta estrategia o la otra, y eso es muy enriquecedor para nosotros. Y sin embargo se han suspendido, sin motivo ni razón

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:49 [No, no, a mí, por lo menos, no..] (231:231) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
Memos: [ME - 30/06/05 [2]]

No, no, a mí, por lo menos, no me ha llegado nada que argumente lo contrario, sí me llegó que se habían suspendido, pero no porqué ni porqué no.

Memos:
MEMO: ME - 30/06/05 [2] (Super, 30/06/05 19:31:15)
Type: Commentary

SE REFIERE A LAS REUNIONES DE LOS LOGOPEDAS

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:61 [esto es como quién le pone el ..] (305:309) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

esto es como quién le pone el cascabel al gato, quién lo hace, con quién te vas a

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pelear, dónde lo dices, en la ordenación, dónde lo dices, en la memoria final, que lo dices todos los años, y cuentas exactamente qué es lo que ha pasado, si es que ni siquiera nos dan un curso, ni siquiera no, ¿sabes?, no, desde el CEP., no, yo el año pasado hice un curso de autismo, este año un congreso de autismo al que no fui, porque fueron 50.000 Ptas. y yo no las tengo, y además no me las gasto, pero me pagué el año pasado uno de 10.000 Ptas. de autismo, otro, bueno ya ni me acuerdo, hice como 4 cursos, y constan en la memoria.

¿Tú que harías?

Te los autofinancias, y encima, los haces fuera del horario escolar, entonces haces todo lo que puedes pero hasta donde puedes. Yo que haría...

P 9: 9. ENTREVISTA LOGOPEDA 9.rtf - 9:64 [trabajas bajo presión y tú no ..] (313:313) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

trabajas bajo presión y tú no te puedes traer a un niño, con media hora, corriendo, corriendo, e intentar que hable, en media hora, tiene que hablar en media hora, el resto del día me da igual, pero bueno, ahora tiene que hablar, claro, pobre criatura, y eso es una cosa que yo he ido aprendiendo, que yo antes no era conciente de eso, o sea, cogía un muchachito, si contábamos los escalones y tal y veníamos un poco, pero luego llegamos aquí, lo sentaba y yo pretendía que el niño respondiera, y a lo mejor no es el momento ideal, y a lo mejor tampoco yo le estaba haciendo lo suficientemente bien, porque, porque es siempre trabajar y después jugar, si a lo mejor él en ese momento, quería un poquito de juego, entonces, aprendes también a ver como, por donde él camina, y cómo te puedes tú adaptar al niño, y eso lleva tiempo, y eso en media hora es muy difícil, tienes que ser muy profesional, ¿entiendes?, para ser flexible, o sea tienes como una irreversibilidad de pensamiento, ¿no?, o sea tienes que trabajar primero y después juegas, pero ¿porque? Porque es ese castigo, pero es que trabajar es también, jugar y aprendes lúdicamente, y eso te lo da la profesionalidad, pero cuando la gente se hace profesional te vas dando cuenta de lo aburrida que estas, de que tú tengas que currártelo tanto, entonces decides pues voy a cambiar de actividad, y es justo cuando lo has conseguido, cuando decides cambio de actividad.

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:17 [magínate un niño que entre de ..] (112:112) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

magínate un niño que entre de 3 años que no haya sido detectado, y lo típico, a los niños de 3 años se les dice vamos a esperar el proceso de adaptación, pero de repente te encontraste con un niño que habla ininteligible, una jerga, y dices tú, bueno, este niño lo necesita, pero claro, no tienes hueco, entonces ahí tienes que hacer la vista gorda,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:22 [La valoración, muy mal, yo cre..] (146:146) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

La valoración, muy mal, yo creo que la respuesta, lo que te decía, a veces atentas contra tu conocimiento, contra los criterios que te han dicho porque tantas respuestas a la atención, a la diversidad, a las necesidades educativas especiales, y de repente te ves que no. Yo se lo decía a mi compañera, digo, en todos los manuales y en todas las cosas que leo, y busco, me dicen que desde que un niño de los 3 o los 4 años ves que tiene problema de alguna forma del lenguaje, se tiene que darle una atención, de alguna manera, digo, y a veces tienes miedo hasta de entregar ese tipo de orientaciones porque los padres te pueden decir, bueno pero mi hijo tiene ese problema, ¿por qué no me lo está atendiendo usted?. Y niños que tienen problemas serios, que no son de atención indirecta, porque está ahora como muy de moda atención indirecta, indirecta, indirecta, es como la atención esa que estás haciendo pero que realmente no, yo no creo que sea tan efectiva, porque los padres pueden estimular el lenguaje, pero hay cosas, pautas, que ya son. Hoy mismo, por ejemplo, y perdón que interrumpa, le he tenido que dar a una madre para que trabaje el fonema "K" con su hija, pero yo creo que un padre, a lo mejor, no está en condiciones de hacerlo, ¿por qué? Porque el fonema tienes que enseñar una posición, yo le he dado la fotocopia con el dibujito, pero yo no creo que es tan fácil, porque a mí, personalmente a veces me cuesta. Y lo sustituye por la "T", imagínate ¿sabes?, que tienes que empezar a enseñarle el fonema nuevo, y de repente ves que tienes que hacerlo de esta manera, dices, esto no me parece lo normal, aunque lo este haciendo,

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:24 [me estoy quejando, la falta de..] (150:150) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

me estoy quejando, la falta de personal

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:27 [la respuesta educativa es, y o..] (154:158) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

la respuesta educativa es, y otra cosa, la respuesta educativa es: yo llego a este centro, el año pasado yo estaba en otro, y de repente, llego a este centro y yo me encuentro con un estadillo con esa respuesta educativa, yo tengo que hacer, continuar con esa respuesta educativa de esos niños, a lo mejor, niños que llevan ocupando hueco 3 años, que la mejoría es mínima. Entonces, yo también, la respuesta educativa, por muchas ganas que yo tenga o lo que sea, de repente yo llego a un centro y está establecida ya. Yo no sé si me estoy liando mucho,

No, no, no, perfecto

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

¿Sabes?, que de repente dices tú, bueno, llegas a un centro, yo protestaba mucho el año pasado, protestaba porque yo veo que hay niños que estamos cogiendo en el centro y con el criterio de continuidad, no sé si conoces los criterios que hay

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:29 [Hombre, no estoy de acuerdo, v..] (174:178) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Hombre, no estoy de acuerdo, vamos a ver, yo puedo estar de acuerdo en una parte, pero lo que digo que debería estar coordinado el Servicio Canario con el servicio educativo, ¿Por qué?, porque si es un niño que está recibiendo 5 días en semana, que va al foníatra y le manda 5 días en semana a un gabinete todos los días, hombre, en el colegio hay otros niños que debemos recibir igual y después las becas son para los niños que tienen minusvalías y son esos mismos niños, entonces, todo un servicio en disposición de un mismo niño, que me parece genial, pero ¿y los otros?

Claro

A mí me parecería genial siempre y cuando los otros estuvieran cubiertos, pero los otros no están cubiertos

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:60 [insisto mucho en que los tutor..] (324:324) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

insisto mucho en que los tutores, por las razones que sean, que me imagino que sean justificadas para ellos, no están haciendo apenas nada,

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:61 [Mi punto de vista, que no está..] (329:330) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
Memos: [ME - 30/06/05 [3]]

Mi punto de vista, que no están implicándose todo lo que deben, pero claro yo mi punto de vista es desde, es desde mi ángulo, mi ángulo es que yo no tengo una clase de ventipico niños, yo tengo mis niños, que como mucho son 3, los que yo atiendo, y que a veces, hombre, a veces 3, si en el grupo hay un niño con problemas conductuales, pues me las veo y me las deseo, porque son diferentes, pues también entiendo la postura. ¿Qué pasa? Entiendo la postura del tutor, pero entiendo que me influye negativamente en mí, es la valoración que yo hago y que no todos están por la labor, eso sí que lo entiendo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Memos:
MEMO: ME - 30/06/05 [3] (Super, 30/06/05 19:32:58)
Type: Commentary

SE REFIERE AL TUTOR

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:75 [la llamada atención a la diver..] (388:388) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

la llamada atención a la diversidad y las respuestas a las necesidades educativas especiales, ahora mismo, en la logopedia, como que no. ¿Sabes? que se fomenta mucho lo que es la atención a la diversidad, la atención a las necesidades educativas especiales de cada centro, pero yo veo que a nivel de lenguaje no, porque se están quedando muchos niños atrás, muchos,

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:77 [cómo es posible que en este ce..] (396:396) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

cómo es posible que en este centro, con un aula enclave y con niños normales con desfases en su desarrollo del lenguaje, no haya alguien que atienda directamente tanto a unos como a otros, entonces, es una falta de profesionales, yo es que no sé me ocurre ahora mismo otra cosa, solamente cuando dispongamos de los recursos y del personal necesario se podrá organizar y se podrá ver la logopedia en el colegio de otra forma, ahora yo la veo como, tristemente para mí, muy mal organizada y con pocos resultados, porque un niño que yo coja una vez en semana, 25 minutos, de 20 a 25 minutos, porque, entre que lo vas a buscar y lo vas a llevar se te va un tiempo, hablas con el tutor, le comentas algo, le dices yo que sé, alguna chorrada, chorrada no, hablas del niño, se te va un tiempo. Entonces ¿tú crees realmente ahora? te voy a repetir la pregunta, que un niño con una vez en semana, que a lo mejor no tenga unas condiciones adecuadas en su casa, ¿puede realmente evolucionar?, que no tiene ni apoyo porque muchas veces no tienen ni apoyo, ¿puede evolucionar, por muy simple que sea su situación?

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:78 [Hombre, las más frecuentes son..] (405:405) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Hombre, las más frecuentes son las dislalias, esas dislalias que nos han enseñado que se tienen que tratar y que no se están tratando como es debido, eso. Porque las otras, ya te digo, los otros niños a lo mejor, tienen, dentro de su historia, mejor suerte en la logopedia, porque al tener un trastorno mucho más, más grave, pues sí reciben esa atención. Eso sí a veces tal, incluso lo que volvía a decir antes, 3 recursos, 3 logopedas para un mismo niño, yo creo que incluso, choca mucho, ¿no?, y más si eso, el conjunto de esos 3 logopedas no se coordinan, yo, el año pasado, cuando estaba en Ingenio fui a SECA, me coordiné con las

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

logopedas de SECA, me coordinaba con la logopeda privada, este año todavía no lo he podido hacer, y mira a la altura del trimestre que estamos ya, del curso. Todavía yo no he podido hacerlo.

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:108 [Si tú pudieras cambiar los cri..] (532:534) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Si tú pudieras cambiar los criterios ¿cómo los cambiarías?

Yo los cambiaría dependiendo de la atención, lo que yo te decía, si es un niño que es grave, vale, pero que está atendido por el Servicio Canario, yo a ese niño no le daría. Yo creo que debe de existir también una coordinación con el Servicio Canario de Salud, porque, al fin de cuentas, son los mismos recursos, es dinero, se está hablando de dinero realmente ¿no? Pues seamos objetivos, vale, el Servicio Canario de Salud se está ocupando hasta los 7 años creo más o menos, a lo mejor hasta 8 alguno que otro, pero hasta los 7 años. Pues usted, Servicio Canario de Salud, atiéndame el mayor número de niños que yo, del colegio, atenderé a ese menor número que no le está llegando, ay, porque ahora también, me gustaría también recoger otra cosa, los pediatras, los pediatras, yo mando un niño, mira por favor, coméntale al pediatra que lo valore para que lo envíe, que yo, como logopeda, le he visto que tiene errores, que lo mande al foníatra, ¿no?, e incluso he hecho la petición escrita, Sr. pediatra, dado los problemas que está teniendo el niño en la comunicación y el lenguaje, me gustaría que lo enviara al foníatra. Pues el pediatra, muchos pediatras comentan que un niño de 3 o 4 años es normal el lenguaje que lleva, a lo mejor un habla infantil con múltiples dislalias y de repente los pediatras dicen que no, que el niño va perfecto y no están queriendo mandarlos, no están queriendo remitir. Yo no sé si es que existe un freno, como sabemos que existe solamente un foníatra, si existe un freno que diga, eh, cuidado, los casos con alfileres, ¿no? es que realmente hay algo que les esté impidiendo, ¿sabes?, que ellos no tengan tampoco una conciencia clara del lenguaje, pues eso sería importante, es que yo creo que Salud y esto, el Servicio Canario de Salud y Educación tienen que ir unidos, coordinados totalmente, igual que se coordinan con los niños estos, con déficits, con los informes psicopedagógicos, también para esto, ¿no?

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:110 [nosotros trabajamos todo el ti..] (542:542) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

nosotros trabajamos todo el tiempo en nuestra casa porque no tenemos ese tiempo, porque todo lo hacemos en traslado y es triste, ¿no? es triste que no se disponga de media hora que los recreos tengas que trasladar. El año pasado, yo por ejemplo, claro, el año pasado yo llegué nueva, todo el mundo quería coge niño, coge niño, coge niño, yo cogía a los niños en horario de recreo. Este año no, porque sé que me han dicho que no es legal, este año me he negado, pero el año pasado se me permitió,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P10: 10. ENTREVISTA LOGOPEDA 10.rtf - 10:111 [No, para nada, te digo que yo ..] (546:546) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

No, para nada, te digo que yo no me siento satisfecha porque siento que a veces todas las cosas que deberías de decir, de expresar a los padres, de informar, te tienes que callar muchas cosas ¿por qué? Porque atentas contra ti mismo, contra tu trabajo, contra tu, no contra tu trabajo, contra la organización de cómo se está haciendo ahora. Ay, otra cosa también, que a lo mejor alguien lo ha tocado o no, me parece triste también que nosotras, como itinerantes, tengamos que arreglar la itinerancia, ¿sabes?, que todos los meses, que nos firmen todos los directores de los centros para poder cobrar 19 céntimos el Km., creo, me parece muy triste que sabiendo que mi trabajo, que nuestro trabajo es de itinerancia, tengamos que justificarlo o es que acaso ellos no saben que yo estoy haciendo mi trabajo, porque si yo estoy faltando lo lógico es que a ellos, ellos tengan constancia de que yo no asisto a mi trabajo, que yo no hago mí itinerancia, pero si ellos les llega constantemente mi trabajo, de todas maneras, pues yo creo que lo lógico que nosotros tengamos integrados en nuestro sueldo un plus o como se llame, de la itinerancia, no que yo tenga que estar arreglando de contra que yo no tengo ese tiempo. Es que lo hacen a propósito, es que lo hacen para que realmente no arreglemos papeles, porque si no tengo tiempo, ¿cómo lo voy a hacer?

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:1 [siempre pues, con la misma dif..] (11:11) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

siempre pues, con la misma dificultad, de que la persona del logopeda, pues, no abarca todo,

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:2 [Creo que para mí, después de t..] (11:11) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Creo que para mí, después de tantos años, y haciendo un balance, quizás ya, porque hay mucha más experiencia, pues en este, creo que, atiendo a 9 colegios, quizás se puedan agarrar a lo que pueda ser normativa, y priorizar, pero a nivel personal, yo eso no lo puedo hacer, en el sentido que bueno, priorizo dentro de los centros, pero quiero atender a todos los centros. A nivel personal no estoy satisfecha, porque a mí me gusta trabajar de otra forma, incluso en su momento, dije que no iba una vez por semana a los centros, y lo estoy haciendo, pero creo que cada centro tiene sus demandas, creo que se le debe un respeto, y creo que todos los niños por igual tienen que ser atendidos, ¿cuál es el agravante también y la necesidad? que eso lo he hablado yo en la C.C.P., con los equipos directivos y educativos, que encima hay una aula enclave en un centro, y en otro centro, un preferente de motóricos. Y yo lo que siempre digo con esto es que ya que yo éticamente o personalmente, porque a lo mejor, me puedo llevar por sentimientos, a mí me gustaría, cara a una inspección de zona, pues que me elaborara pues, mí horario y mis atenciones, y yo en función de eso, trabajaría, lo digo por el royo del sentimentalismo, e incluso, no puedes

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

atender ni siquiera las unitarias, que creo que tienen el mismo derecho, creo que por parte de una está haciendo lo que tal, y que es una cosa que ya depende de la Administración, que las cosas no se pueden funcionar de esta forma.

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:29 [el problema es la falta de rec..] (150:150) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

el problema es la falta de recursos humanos, que es lo que es posterior a la evaluación, eso no se está llevando a cabo.

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:30 [En organizar la respuesta, yo ..] (162:166) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

En organizar la respuesta, yo creo que volvemos a lo mismo, a la voluntad del profesional que está de turno. Se intenta, o sea, pues lo que dije antes, que todos los niños tengan la mejor atención posible,

¿Todos los niños que tienen dificultades en la comunicación y el lenguaje están siendo atendidos?

No, no, porque la demanda es mucho más grande, entonces hay que priorizar, según las dificultades, según el nivel.

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:33 [Actualmente, hago un paréntesi..] (178:178) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Actualmente, hago un paréntesis, secundaria no se atiende, yo, por lo menos, no lo atiendo, porque yo ya no llego, aunque el informe en el que aparezcan esos alumnos diga que necesitan logopedia, pero no se está atendiendo. Entonces, yo creo que la respuesta no es que esté mal organizada, yo creo que no es, vamos, no es efectiva, en el sentido de que no hay recursos humanos como para atender esa organización, que creo que la organización es bastante aceptable, en cuestión de todo lo que puede ser el proceso, desde que empiezas la detección, a lo que pueda ser la valoración, a lo que al final decides, sino ya la puesta en marcha, o sea, el trabajo logopédico, es lo que, vamos, humanamente, no se puede llegar.

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:44 [Y en cuánto a los materiales, ..] (234:244) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Y en cuánto a los materiales, descríbeme un poco los materiales que utilizas en la intervención.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Bueno, a parte de los materiales que normalmente son míos, pues,

¿Qué significa eso, que son míos?

Que los he comprado yo,

¿Disponen de un dinero, no?

Sí, pero, vamos a ver, lo que tú no puedes hacer, y es lo que se está haciendo, es que tengas 9 centros, 7 centros, 6 centros, y que solamente esté dotado un sólo centro, entonces, al final, te ves como nos estamos viendo, que tienes que tener una mochila con ruedas, para llevar el material de un lado para otro, a veces, hay voluntades por parte de los centros y te dicen mira si necesitas algo, pero es que a veces sí, se necesita algo, pero no sé, se necesita a veces mucho. Entonces empezando, aparte de lo que no necesitas material, pero que ya tú sabes que existe un ejercicio con todas las praxias, y tal, todo el material que pueda ser de soplo como pajitas, y globos, y toda esa historia, pues, normalmente las compro yo.

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:49 [Porque no hay recursos, ¿No ha..] (276:280) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Porque no hay recursos,

¿No hay recursos materiales?

No, muy pocos, muy pocos, quizás hay mucho más lo que puede ser bibliográficos, que lo que puede ser el manejar el día a día,

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:51 [No, o sea, el crecimiento del ..] (291:291) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

No, o sea, el crecimiento del logopeda itinerante desde no sé que año, crecimiento 0, es decir, San Bartolomé de Tirajana, que es donde yo estuve al principio, sigue teniendo un sólo logopeda, y zonas así que de toda la vida, aquí creo que han sido 3, no conozco muy bien la zona, pero se han quedado 3, o sea que,

P11: 11. ENTREVISTA LOGOPEDA 11.rtf - 11:97 [A nivel profesional y ya de an..] (629:629) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

A nivel profesional y ya de antemano, creo que, y ojala me equivoque, los resultados no van a ser lo que la gente espera.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:10 [la parte de sintaxis, y de sem..] (104:104) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

la parte de sintaxis, y de semántica del BLOC se la he pasado a él, de hecho trabajo con eso con él, porque hay poco material para trabajar el tema sobre todo de semántica y de sintaxis, así como reglado, hay muy poco material, y entonces estárselo preparando todos los días es un follón, y con él, por ejemplo, uso ese material.

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:16 [El criterio que aprobó la Cons..] (124:131) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El criterio que aprobó la Consejería es gravedad, lo que pasa es que para mí es un criterio entre comillas y muy mal entendido por todo el mundo, pero bueno

¿Por qué?

¿Por qué? Porque gravedad para todo el mundo, para el colegio, para los orientadores, significa el niño que está fatal, ¿sabes?, certificado de minusvalía de no sé cuanto, déficit mental de no sé que, y entonces ese es, según todo el mundo, es verdad que es grave, pero es grave no sólo en logopedia, es grave en todo y la logopedia es un campo que está ahí, y que bueno, también está grave en eso, ¿no?, pero no, hay veces que no son tan graves a nivel logopédicos cómo la gravedad que presenta el alumno, no sé si me explico, ¿sabes?, nosotros, aquí, por ejemplo, en este centro, en este centro hay una hidrocefalia, que tiene 9 años, no, o 7 años, 7 años. En su momento cuando llegó era un caso grave, tenía 3 años pero estaba atendido por todas partes, estaba atendido por la Seguridad Social, estaba atendido en, abajo, en el término Municipal en estimulación temprana, por supuesto, llega aquí y empieza Educación Especial, además atendido por la logopeda, es un caso grave, pero tiene todos los recursos habidos y por haber, sin embargo, hay otros niños que a lo mejor tienen una disglosia, por ejemplo, que es un trastorno que es exclusivamente de logopedia o una difonía, y las disfonías prácticamente no se atienden por que no da tiempo, cuando sería, hombre hay disfonías que son, igual que las difemias, hay algunas que dices tú, mejor es dejarlas que salen, ¿no? pero hay otras que deberíamos de atender un poco más o a lo mejor, hacer más entrevistas con los padres o llevar otro tipo de programa y no se puede porque no tenemos tiempo. O sea que muchas veces y yo creo que casi todos, lo más que tenemos son niños con trastornos asociados, son déficits, síndromes y cosas así, ¿no? Que la gravedad ahí yo, ¿sabes?, hay niños graves que los tienes para toda la vida, yo tengo niños en la zona que llevo 9 años, y los 9 años he estado trabajando con el niño, prácticamente, y como se te ocurra darle el alta se te tira el profesorado encima porque el niño todavía sigue estando grave, pero es que un Down va a tener problemas de logopedia siempre, de habla, digamos, y de lenguaje, evidentemente, porque es un Síndrome de Down, pero llegará un momento que llegará a un tope de recuperación en logopedia, yo considero que hay un limite, ¿no? Y cada niño va llegando a su, a su limite de capacidades, y cuándo llega a ese limite deberíamos de poder dar las altas, ¿no?, lo que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pasa es que hay alguno de nosotros que las dan, otros que no las dan, otros que tenemos problemas, depende.

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:18 [yo el proceso de evaluación ta..] (143:143) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo el proceso de evaluación tampoco, me preocupa más el tema de la intervención, por ejemplo, estás mucho más justo que la valoración. Porque nosotros damos un diagnóstico, pero luego si el niño está en el quinto pino, o está en no sé en donde, la atención es que, deja mucho que desear, y la media hora esa que tenemos para cada niño es un desastre.

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:19 [¿Qué valoración? Pues que tene..] (149:149) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿Qué valoración? Pues que tenemos muchos centros y zonas muy dispersa, depende de la zona que tengas, y de los colegios, o muchos alumnos o mucha dispersión,

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:20 [El problema fundamental yo cre..] (153:153) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El problema fundamental yo creo que es, que tenemos mucha demanda por parte del profesorado, que el profesorado todo lo que tiene que ver con que el niño hable mal significa para ellos que tiene un trastorno de logopedia, entonces están demandando siempre logopedas, pero no son capaces de, muchos de ellos, y algunos que sí, ¿no?, pero muchos de ellos de llevar un programa de estimulación del lenguaje oral, en infantil, por ejemplo, que es el curso en el que se tendría que llevar, ¿sabes?, que yo creo que ahí, había que hacer una labor, lo que pasa es que yo lo intenté unos años y es difícil llevar un programa de estimulación oral en infantil, y además atender a niños en atención directa, ¿sabes?, o una cosa o la otra. Al final se te empiezan a escapar por todas partes, ¿sabes?

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:28 [Lo que nos faltan horas por ej..] (184:184) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Lo que nos faltan horas por ejemplo para coordinación con tutores, para andar con padres, para ese tipo de cosas, sí que yo creo que, al tener tantas zonas, tantos padres, para por ejemplo, para asesorar a tutores, sobre todo, hay poco tiempo, durante las mañanas las coordinaciones son de pasillo, casi todas, y por las tardes son prácticamente imposibles, porque exclusivas está a reventar o tienes una tutora que está muy implicada y que en momento tal, te quedas con ella y hablas y esas coordinaciones de pasillo son fructíferas, pero cuando tienes que convencer a alguien para que trabaje ese tema, pues, no te sirven

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

para nada. Depende del tutor que tengas enfrente.

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:32 [Sí, el problema es la itineran..] (214:214) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Sí, el problema es la itinerancia que tienes que llevar el coche cargadísimo y estar cargando todo el día de un lado a otro, porque no tienes suficiente material, no tienes un sitio donde tener el mismo material 4 veces repartida, además sería una perdida de, una tontería, ¿no? Tener frutas aquí en 4 colegios, entonces muchas veces tiras manos del material que tienen en el aula de infantil, ¿no?, yo sobre todo, o de P.T. o de infantil que suelen tener un montón de cosas así, sobre todo cuando son cosas que abultan como digo yo, las frutas también al natural o los cacharritos o no sé que, es que si tienes que llevar todo eso en el coche, yo, a mí no me cabe, un coche grande

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:38 [los niños estos de P.T. de tod..] (244:244) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

los niños estos de P.T. de toda la vida que evolucionan poco y que yo creo que los tenemos que coger porque están en la escuela pero no porque realmente tuvieran que llevar tratamiento logopédico de por vida, yo, tratamiento de por vida, no, a mí me parece que es quemar al profesional, ¿sabes?, que yo, hay niños de los que terminas quemado, porque por mucho que trabajas con él ya llega un momento que las expectativas han llegado a su tope, que el niño ya no evoluciona, y que sí que a lo mejor al cabo de 2 años da un salto y dices tú, anda pues mira todo lo que le enseñe parece que ahora ha cambiado, pero cuando te pegas años y años y lo valoras, y tú dices pero si está prácticamente igual que el año pasado, el año siguiente está prácticamente igual, pero no sólo en logopedia, está prácticamente igual en P.T., está prácticamente igual en clase, entonces esos niños que tienen la evolución tan lenta y que tienen tantos problemas, pues como que, ¿sabes? que no sé, yo creo que al final te vas minando, no ves resultados. Yo creo que el problema de la escuela es que los padres, primero porque la familia te apoya poco en general, porque los padres, como no van a un gabinete y no tienen que darle al niño el trabajo de llevarlo a un sitio y de tener que pagarme, pues como que se relajan, por lo menos en esta zona que hay muchos niños de sociales, yo tengo un montón de niños sociales, ¿sabes?, de problemática de tipo social, y entonces esos niños, las madres por mucho que las citas, ni aparecen, les da igual que el niño lea bien o mal, les da exactamente igual, igual que les da igual como vayan al cole, claro, ¿sabes?, entonces hay niños de estos que son sociales, ¿no? De tal, y que no evolucionan y que te queman un montón porque además tienen los problemas familiares que, cuando te metes en al ámbito familiar, muy bien está en el lenguaje para lo que tienen en casa, así que.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:45 [Y en su momento trabajé taller..] (289:289) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Y en su momento trabajé talleres de expresión oral en infantil y llevaba material y eso y hacia una sesión con ellos, una vez a la semana en cada una, por ejemplo tenían 5 clases por cada día, pues una vez a la semana le tocaba a una clase distinta, ¿no?, un día a la semana, pero se suponía que luego cada tutor tenía que volver a repetir la sesión para que ellos se fueran familiarizando con el tema y eran sesiones que venían en un libro, que era fotocopiarlo, que era el libro ese de estimulación de lenguaje oral que tiene la Consejería y tú llegabas al cabo de 4 semanas que le había tocado la sesión a ese y la sesión anterior no la habían hecho como la otra clase, tú la hacías en una, se supone que ellos se pasaban la sesión y la hacían todos los infantiles y eso no era real, no la hacían todos los infantiles, la mayor parte de las veces no la habían hecho, entonces hay profesores de infantil que están muy concienciados del tema de estimulación oral y otros que no, entonces depende de con quien te encuentres, vamos, sobre todo.

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:77 [cuando yo empecé a trabajar en..] (498:498) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

cuando yo empecé a trabajar en esto yo venía de un gabinete privado, de mi gabinete, y había casos con los mismos trastornos que tienes en el colegio que salían en 1 año y aquí no salen en 1 año, ni en 3, y muchas veces parece que estás dando palos de ciego, ¿no?, van a gabinetes privados, lo llevas tú en el colegio, yo creo que está un poco, que el trabajo nuestro empezó planteado como si fuera un gabinete dentro del centro, digamos, llevamos una logopedia de gabinete clínico, cuando yo empecé llevábamos una logopedia clínica en los centros, yo iba al aula de logopedia como cuando al gabinete fuera pero en vez de tenerlos fuera los tenía en el colegio. Igual que en P.T., lo mismo que pasa con P.T. que también parece como un gabinete dentro del mismo centro pero cuando lo quieres pasar eso al aula y no llevar sólo lo que es el tema clínico, pues hay veces que dejas las cosas de clínica las dejas atrás para poder llevar las cosas educativas, digamos, ¿no?, cosas que puedes sacar dentro de un aula o temas que puedes trabajar aquí pero luego te lo puedes llevar al aula y presentarlo, pero, no sé, no sé decir.

P12: 12. ENTREVISTA LOGOPEDA 12.rtf - 12:79 [¿Si se hace un trabajo clínico..] (502:502) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿Si se hace un trabajo clínico?, yo creo que cada vez menos, al principio sí, ahora cada vez la gente hace un trabajo más educativo, ¿no?, pero no sé, hay veces que tratamos de coordinar a tanta gente que al final lo que es el niño y el trastorno que tiene, lo dejamos aparcado, si el niño tiene un gabinete privado por la tarde va arrancando, pero si no lo tiene, hay veces que se queda corto el tratamiento.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:21 [Mala. En este momento la valor..] (82:82) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Mala. En este momento la valoración, de cómo está en este momento organizada la intervención con los niños, la hago mala. Porque no se puede ir a 4 o 5 centros en una semana. Con lo cual es repartir…, es dura la frase que voy a decir, es como que tenemos que repartir "la miseria" y repartir la miseria es poco, quedo muy poco. Entonces, la profesora de audición y lenguaje se siente frustrada y presionada por varios frentes; por una parte, que ella misma no responde a la respuesta que ese niño debe tener, por otra parte, los tutores te van diciendo, "oye qué pasa, ¿cuándo vienes otra vez?" y por otra, también tienes que trabajar con muchísimos niños. Lo que es cercanía y lejanía a los centros grandes que es donde tenemos las sedes.

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:34 [¿Está satisfecha con los recur..] (123:125) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿Está satisfecha con los recursos de los que dispone la escuela para responder a las dificultades de lenguaje?

No, para nada. Hay que tener en cuenta que hay centros donde yo comparto el aula con la orientadora y menos mal que cuando yo llego, la orientadora se va a otro lugar porque como ella ve que yo llego de buscar a los niños…dice "yo me marcho enseguida, me voy" (la orientadora a la maestra). Los recursos son pésimos.

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:41 [generalmente el aula de Audici..] (145:145) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

generalmente el aula de Audición y Lenguaje es la que sobra en el colegio.

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:44 [Pero ellos están mal, el profe..] (155:155) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Pero ellos están mal, el profesorado se sienten frustrado porque todos quieren que se les cubra sus necesidades. Ellos querrían que el profesor de audición y lenguaje estuviera más tiempo con ellos, porque ellos también reconocen las necesidades de éstos niños.

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:51 [Existen casos graves a los que..] (189:189) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Existen casos graves a los que no se les están dando respuesta.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:61 [A veces, los desplazamientos l..] (241:241) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

A veces, los desplazamientos los hago en la hora del recreo para llegar a un centro. Termino en un centro cuando empieza el recreo y en el horario de media hora del recreo, me traslado para llegar a otros centros y poder aprovechar el tiempo de los niños.

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:72 [un profesor entra a las 9 y sa..] (278:278) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

un profesor entra a las 9 y sale a las 2, un profesor, un generalista; pero ese profesor sale de su casa, pero es que a mí, yo no sé cómo se tiene en cuenta las distancias de un centro a otro, desde aquí hasta donde llego. Es que a veces lo he pensado y ¿quién controla este tiempo? ¿Cómo se hace? ¿Cómo se tiene en cuenta el horario de esta persona? Hasta ¿cuál es el cupo de alumnado que yo debo tener?¿hasta dónde yo digo basta ya?, no lo sé. A mí me parece que yo tengo una amiga con la que me estoy preparando la oposición, que me dice que llegó a un equipo el año pasado y que empezó a valorar a todos los niños de los tutores que le iban diciendo "oye, necesito ayuda", empezó a valorar, y cuando se vio a final de curso, otra logopeda dijo "hasta aquí llego". Entonces, ella se dio cuenta de que estaba muy cansada, se enfermó y se dio cuenta de que estaba haciendo "el pato". Entonces, yo no sé cuál es mi cupo de alumnado, hasta donde debo llegar yo. A mí, no me lo han dicho, me lo he preguntado yo, no se me ha ocurrido preguntárselo ni al inspector ni a ningún compañero logopeda, porque ellos nunca tampoco me lo han comentado.

P13: 13. ENTREVISTA LOGOPEDA 13.rtf - 13:73 [Comentar no, pero recalcar, po..] (282:284) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Comentar no, pero recalcar, por favor, que los profesores de audición y lenguaje no pueden estar recogidos como profesores normales, como un profesor generalista, como un profesor tutor; un profesor tutor de infantil puede estar recogido igual que uno de Primaria, o parecido. Pero un profesor de audición y lenguaje no puede estar recogido en las mismas condiciones, porque a ti te mandan y te dan un destino a un centro y luego te dicen en ese centro que "usted vaya al equipo" y el equipo es el que te elabora los centros. El equipo te dice "usted pertenece a un claustro"; a lo mejor no tiene que pasar, a mí me parece que eso es de pena, que yo pertenezca a un centro sede de Primaria y yo tengo que ir administrativamente a todo. Yo, en ese centro, tengo que ir a los claustros, y en ese centro ha pasado otra logopeda, y yo voy a los claustros y yo no tengo nada que ver con ese centro. Me parece que eso es penoso, me parece que los centros sede de los profesores de audición y lenguaje se cogen "a lo loco". Esa ha sido mi experiencia, a mí me han dicho en un nombramiento que yo pertenezco a un centro sede "x" y voy a ese centro, y me dicen "mira, tienes que irte por aquí" "habla con la logopeda a ver si te deja este centro" porque te vas al equipo y te dicen "no, no, esa zona está ocupada, tú perteneces al centro sede, pero olvídate solamente eso es lo administrativo, tu zona es esta, esta" Me parece de pena.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Entonces nosotros tenemos que estar regulados con un criterio distinto a un profesor tutor.

P14: 14. transcripción inspección1.rtf - 14:1 [La característica más frecuent..] (8:8) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

La característica más frecuente que se suele presentar, o dificultades más frecuentes que se suelen presentar es la carencia del recurso, es decir, la gente demanda el recurso, el recurso de calidad, demanda recurso y el recurso es escaso, es decir, el logopeda itinerante es escaso, la gente quiere más, y, pues bueno, muchas veces esto se cumplimenta con las ayudas que da el Ministerio o la Consejería para atención logopédica, entonces, es otra forma, de alguna manera, también de intervenir en este tema

P14: 14. transcripción inspección1.rtf - 14:10 [la duda que a mí me queda está..] (28:28) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

la duda que a mí me queda está en la intervención, la duda que a mí me queda es que el trabajo preventivo que se puede hacer en infantil, en las mismas familias,

P14: 14. transcripción inspección1.rtf - 14:21 [El logopeda itinerante es lo d..] (70:70) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El logopeda itinerante es lo de siempre, es decir, la escasez del recurso, es decir,

P14: 14. transcripción inspección1.rtf - 14:23 [¿qué se multiplica los recurso..] (74:74) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿qué se multiplica los recursos? ojalá hubieran perras para todos y menos tanques y más logopedas, ¿no? pero ese puede ser el título de las conferencia, ¿no? pero, jajajajajaja, pero no es así, la realidad es que estamos en un país que no somos ricos, y entonces, la comunidad no es rica, pues los recursos son limitados y no sólo pasa con logopedia, pasa con todo, con todos los ámbitos de la atención social.

P14: 14. transcripción inspección1.rtf - 14:37 [La intervención de los logoped..] (169:169) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

La intervención de los logopedas, habría que hacer un análisis minucioso, una valoración de su intervención, primero una autoevaluación por parte de ellos mismos, autocrítica, y segundo, una valoración externa de ese trabajo o un análisis pre, post de todo este tipo de historias, como un proceso de investigación sistemática serio para ver un poco los resultados, porque claro, aquí pasa como con todos los servicios, no sabemos directamente lo que está pasando, pero deducimos que las cosas van bien.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P15: 15. trascripcion inspeccion 2.rtf - 15:11 [Yo creo que es una asignatura ..] (70:70) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Yo creo que es una asignatura pendiente todavía que tenemos, primero porque el desarrollo del lenguaje es algo que debe formar parte de día a día de las escuelas, es decir, debe de haber unas intervenciones preventivas para evitar, de alguna manera, esas dificultades de lenguaje y por otra parte, el profesorado a nivel curricular debe de introducir aspectos del desarrollo del lenguaje sobre todo en estas etapas de infantil y primaria, sobre todo de infantil, y primer ciclo de primaria que son fundamentales, eso por un lado, por otra parte la intervención que tenemos ya de profesionales especializados en el campo de las dificultades de lenguaje, pues resulta que pues bueno, no están en suficiente número, por lo tanto, pues muchas veces el colaborar con los centros en todo ese trabajo que se podría hacer a nivel preventivo pues se queda sin cubrir, y luego por parte de la familia yo creo que es clave y fundamental el trabajo colaborativo en el desarrollo del lenguaje, de escuela, familia, el especialista y, lógicamente pues, el trabajo con los alumnos o alumnas.

P15: 15. trascripcion inspeccion 2.rtf - 15:14 [pero de verdad yo creo que tod..] (78:78) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

pero de verdad yo creo que todavía no hemos conseguido unificar, cada persona que tiene unas dificultades concretas en este campo en el lenguaje, y si fueran en otras dificultades ocurriría lo mismo. Tengamos muy claro todos cual va hacer el plan de intervención en la escuela, en la familia y fuera de la escuela y que tengamos posibilidades de un intercambio de cómo nos van esos programas que estamos, de alguna manera, desarrollando los ámbitos o incluso de poder llegar a consenso de aspectos que prioritariamente, desde los distintos espacios de intervención, se van abordar.

P15: 15. trascripcion inspeccion 2.rtf - 15:16 [¿Y tú crees que se esta llevan..] (84:86) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿Y tú crees que se esta llevando un trabajo colectivo con respecto a las necesidades educativas de la comunicación?

Yo creo que se intenta, pero estas coordinaciones de familia, escuela, equipos más específicos capacitados para trabajar y otros servicios de otras Consejerías que también intervienen, está costando mucho, no, no está, es tema, una asignatura pendiente que tenemos.

P16: 16. ENTREVISTA COORDINADOR 1.rtf - 16:11 [En cuanto a los recursos, sien..] (54:54) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

En cuanto a los recursos, siendo realistas y haciendo un análisis comparativo con otras comunidades autónomas, incluso a nivel europeo, estamos muy bien en el sentido de que somos 454 orientadores en toda Canarias, somos unos 240 en la provincia de Las Palmas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Esto es un lujo que no tienen otras CCAA en España, ni a nivel europeo. Y en cuanto a los logopedas, están garantizados 2 por equipos y hay algunos equipos que tienen 3. En cuanto a los recursos, creo que estamos muy bien y que otras CCAA estarían deseando tener nuestros recursos. Ahora, realmente, en educación, los recursos siempre son insuficientes, a nosotros nos gustaría tener más recursos, sobre todo en el ámbito logopédico. En el ámbito de la orientación yo creo que hemos llegado al techo, no se mejora la calidad de la orientación poniendo a más orientadores sino afinando instrucciones, organizándolo de otra manera. Yo creo que nos encontramos en un momento en que lo que tenemos que hacer es reestructurar funciones, tareas, En cambio, en logopedia, sí nos gustaría que creciera el número de efectivos, pero por la realidad canaria, tenemos que tener en cuenta el tema de la comunicación y el lenguaje, para nosotros es mucho más grave que para cualquier otra comunidad.

P16: 16. ENTREVISTA COORDINADOR 1.rtf - 16:21 [Un poco lo comentado, nos qued..] (83:83) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Un poco lo comentado, nos quedamos con las ganas de profundizar, de mejorar mucho más porque yo creo que, aunque hay recursos, auque se está trabajando en ello y hay un esfuerzo por parte de esta CCAA en este tema, nos parece insuficiente, debemos mejorar. Además, es algo que el técnico ya ha expresado a los demás centros directivos y esta es la batalla nuestra ahora mismo. Me refiero, tanto a la mejora en recursos humanos como a la mejora de un modelo, me refiero a qué entendemos en Canarias sobre la comunicación y el lenguaje, etc. Hablo de la necesidad de un protocolo y ese protocolo queda por hacer.

P16: 16. ENTREVISTA COORDINADOR 1.rtf - 16:25 [El problema está precisamente ..] (95:95) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El problema está precisamente ahí, en cómo pasar de un modelo imbuido por el ámbito clínico, a un modelo basado en la participación y la colaboración de ámbito más estrictamente educativo como proceso instruccional. Es difícil cambiar el chip a nivel social, en general, piensa que lo clínico no es instruccional y es una tontería porque un clínico no hace otra cosa que instrucciones. Lo clínico es muy artificial pero está ahí, pensando que un especialista está fuera con una varita mágica para solucionar el problema, pero eso no es así.

P16: 16. ENTREVISTA COORDINADOR 1.rtf - 16:29 [No, no, no. Vamos a ver: hay q..] (107:107) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

No, no, no. Vamos a ver: hay que plantearse qué significa dificultad del lenguaje y si la mejor atención es atenderlo por el logopeda. No es que estén atendidos tal y como quieren

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

los centros o como quieren algunos equipos, pero habrá que discutir si realmente nosotros estamos centrándonos en una forma de atención que habrá que replantearse. No todos los niños con dificultades en la comunicación y el lenguaje en la escuela están siendo atendidos, otra cosa es que deban ser atendidos y de la forma que deban ser atendidos.

P17: 17. ENTREVISTA COORDINADOR 2.rtf - 17:2 [El número elevado de alumnos, ..] (16:16) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El número elevado de alumnos, la falta de espacios en los centros y muchas veces falta de colaboración, de comprensión por parte de los tutores de la intervención del logopeda.

P17: 17. ENTREVISTA COORDINADOR 2.rtf - 17:18 [Muchas veces el logopeda no ab..] (97:97) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Muchas veces el logopeda no abarca a todos los alumnos, la falta de logopedas. Todos los alumnos que presentan dificultades en la comunicación y lenguaje no obtienen respuesta educativa, a muchos alumnos el logopeda no llega por falta de tiempo. Sobre todo, a aquellos alumnos que no tienen trastornos graves a veces se quedan sin intervención. En estos casos se les asesora a los tutores o a los padres pero no es atendido directamente y muchas veces es necesaria dicha intervención.

P17: 17. ENTREVISTA COORDINADOR 2.rtf - 17:24 [Hay carencia de recursos human..] (121:121) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Hay carencia de recursos humanos. En cuanto a recursos materiales, los equipos, es decir, como los logopedas pertenecen a unos equipos, esos equipos reciben un dinero y con este dinero el logopeda tiene la posibilidad de adquirir material para poder trabajar con los niños. En cuanto al material en sí, no existen dificultades, sí en los espacios físicos, muchas veces los logopedas no tienen espacios fijos para poder trabajar en los centros.

P17: 17. ENTREVISTA COORDINADOR 2.rtf - 17:34 [El número de alumnos a atender..] (163:163) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

El número de alumnos a atender, la falta de colaboración muchas veces de los tutores, de la familia y, vuelvo a insistir, la falta de espacios físicos para trabajar

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO VII. OPINIONES DE LOS INFORMANTES POR CATEGORÍAS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN (un ejemplo)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Query Report

HU: GRUPOS DISCUSIÓN
File: [C:\Documents and Settings\Celia\Mis documentos\TESIS\ANALISIS GD\GRUPOS DISCUSIÓN.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 11/01/06 13:56:44

Global selection criteria:
All

5 Primary Docs in query:

82 quotation(s) found for Query (Infix-Notation):
"3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA"

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:1 [- Así, de forma general, yo te..] (6:6) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Así, de forma general, yo te diría que en el caso mío, de una forma muy deficitaria, y además, hago constar ahora mismo, tenemos a una logopeda, que es una excelente logopeda, con una baja de 60 días y no nos ponen sustituto, atendiendo a unos 60 niños, tú imagínate, 60 niños, 60 días, y una baja, quizás prorrogable, entonces, es fatal. En mis colegios, es verdad, que están muy cerca uno de ellos, bueno, y en el otro también, pero el tiempo de atención es mínimo, solamente va un día a la semana, y creo que atiende en uno, a unos 12, 13, 14, 15, y en el otro, a otros tantos, y dejó de atender a cantidad.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:2 [- Yo creo que lo que ella dice..] (9:9) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Yo creo que lo que ella dice, por la zona donde trabajo yo, se resume todo, o sea, que es una logopeda para no sé cuantos centros, con lo que está poquísimo con cada niño, que vamos, ni siquiera se puede llamar parche porque no creo que puedan hacer mucho las pobres, y si lo de la baja ya es habitual, por lo visto, porque a las pobres las tienen de un lado para otro,

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:3 [- Se quedan los niños desatend..] (15:17) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Se quedan los niños desatendidos, y no hay, yo no sé porque no hay sustituciones, y después eso, el tiempo de atención a los niños pues es de, como solamente puede ir un día a la semana a cada centro, creo que es de, en grupo, nunca individualmente, cuando digo en grupo, digo 2, 3, 4, 3 cuartos de hora, lo máximo, una sesión de 1 hora, en casos muy graves y nada más, pero la cantidad de, el listado que tengo detrás presionando para que atienda, primero a mí, y luego tantos a ella ¿no?, es grandísimo, y la atención indirecta,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pues es de aquella manera, porque el profesorado no tienen tiempo de una atención, salvo que haga ejercicios de tipo general, que haga praxias, o que haga algún tipo de trabajo de este tipo, no lo hacen, no, no es muy efectivo. Y el trabajo con los padres, que lo están controlando, según que tipo de padres, o sea, que se pueden permitir el lujo de, y tienen dinero, de llevar al niño por la tarde a un logopeda particular, con concierto o sin concierto, muy bien, ¿y el qué no? Se queda ahí hasta que le toca en el colegio.

- Bueno, mi zona es sangrante, porque hay 4 centros sin atender, sino de forma indirecta.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:4 [- dos logopedas, cada uno con ..] (25:25) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- dos logopedas, cada uno con 60 alumnos, y esos centros, eso sí es verdad, el equipo se ha negado, porque además, esos centros pertenecían a tu equipo, al equipo 8, y por decisión de no sé quien, se añadieron, y el equipo ha decidido que no, que no vamos a desvestir a un santo para vestir a otro, así y todo, en nuestra zona están desbordados, desbordados, muy desbordados.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:5 [- De todas formas, yo creo que..] (28:28) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- De todas formas, yo creo que el problema es complejo, el tema es que no se puede, sólo desde Educación, cubrir todas las demandas de logopedia actuales, es decir, nosotros, en el equipo nuestro, son 3 logopedas y yo creo que uno de los pocos que tienen 3.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:6 [- Sí, pero tenemos 3 desde hac..] (34:34) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Sí, pero tenemos 3 desde hace tiempo, pero son, bueno, zona de Tamaraceite, La Feria, todas las viviendas, y todas estas historias, y centros creo que son 19 centros, en total, primaria y secundaria, que ya en secundaria, prácticamente, no van, algún caso muy, el año pasado atendieron a un alumno en secundaria, pero normalmente, atienden sólo primaria y tampoco harían en todos los centros, o sea, cada logopeda tiene 4, o 5, centros y los demás se quedan, hay varios que están sin atender. De todas formas, yo creo que el problema es que, quizás el origen de el cómo se planteó la atención logopédica por la educación era, exclusivamente, atención directa a trastornos graves del lenguaje.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:8 [Con lo cual, la cuestión preve..] (46:46) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Con lo cual, la cuestión preventiva nos la cargamos, pero de un plumazo, cuando nuestra labor debería ser, sobre todo, preventiva, y todo es cuestión de dinero, si la Consejería quisiese, de la forma que pudiese, y hay cantidad de fórmulas, no estando dentro de los equipos, de cualquier manera, de poner una logopeda, aunque sea itinerante, aunque sea cubriendo necesidades perentorias de, y además, que puede ser que un año esté muy cargada y otro año no, las plazas están para, y los recursos están para atender las necesidades, no para fijarlos y decir, bueno, aquí, en esta zona, como hay 2, de aquí no se mueven y ya está, bueno pues, si se necesitan en esa zona 3 en un año, o se necesitan 4, que lo doten, y si el año que viene, con 2 es suficiente, pues el resto se dirige a otro, donde se requiere y donde se necesita.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:13 [Es un empecinamiento, todo es ..] (86:102) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Es un empecinamiento, todo es cuestión de dinero y todo es cuestión de prioridades, y la prioridad de la logopedia no es para la Consejería lo que creo debería ser, ya está.

- La sensación que, por ejemplo, tiene el profesorado con respecto a los compañeros y compañeras de logopedia, es que prácticamente son invisibles, porque van, aparecen y desaparecen, porque están tan poquito tiempo en el centro y tan poquito tiempo con el alumno de cada una de las clases, que es una sensación de que, casi, no está, y saben por lo que es ¿no?, no es que digan que no vienen y tal, saben que es que no llegan, son como las figuras de apaga fuegos, ¿sabes? Porque van a lo urgente, a lo grave, pero el resto, no lo pueden, no lo pueden atender. En el equipo nuestro también se ha aumentado hace un mes, la plantilla, y tenemos una logopeda más, y así y todo,

- ¿En qué zona estás?

- En la 13, Agüimes, e Ingenio,

- Nosotras nos quedamos en la puerta

- Y ahora mismo, que hemos estructurado todo, todavía no, se queda cojo, y no se ha visto tanta, la diferencia es ¿no?, porque se nota, pero todavía se queda insuficiente.

- En mi equipo hay 3 logopedas desde hace un montón de tiempo, hay 2 centros preferentes de motóricos, uno de primaria, y otro de secundaria, el año que viene va a ver otro más de primaria, hay un aula enclave,

- ¿Qué equipo es el tuyo para no cogerlo?

- Yo estoy en el 2, en Arucas. Entonces, a nosotros nos ha sido insuficiente siempre, nosotros repartimos miseria continuamente, la logopeda, actualmente, por lo menos la que atiende mi centro, sólo atiende los casos estos de aulas enclave en centros motóricos, e

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Infantil y 1º y 2º de primaria, ahí se acabó la logopedia. Yo, puedo estar en parte de acuerdo con lo que dice el compañero de los casos graves, pero es que los casos graves, yo no sé hasta qué punto, son del todo rentables, porque los casos graves son para siempre, mientras estén escolarizados, y los otros nunca, por lo menos, en los centros míos, que yo tengo preferente de motóricos, tengo aula enclave, yo tengo de todo, nunca llegaría, ni siquiera a los niños de Infantil, porque con eso se ocuparía. Yo, una fortaleza, que siempre es una fortaleza, una fortaleza que veo, son las propias logopedas, no sé si nosotros hemos tenido suerte, pero, la verdad es que, ellas intentan llegar a lo más posible, y tal. Una debilidad son los criterios, porque nosotros mismos los establecemos, los establecen ellas y tal, pero, así y todo, son muy ambiguos, nosotros, por lo menos, no hemos logrado tener unos criterios claros.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:15 [- Con respecto a lo que decía ..] (111:115) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Con respecto a lo que decía la compañera, sí hay un aspecto que yo creo que, de cara al niño, son los criterios fundamentales, que como se ancla la labor de la logopeda en los casos graves, son casos, a lo mejor, como muy poca resolución, por lo menos, a corto plazo. Con lo cual, problemas que podrían ser resueltos con relativa facilidad, que podían, además, tener una eficacia clarísima, sobre todo, en el 1º nivel, digo en Infantil y en el 1º ciclo de primaria, y es que no tuviese influencia negativa sobre el proceso lecto-escritor, a 2 velas, porque como son niños que es una, un retraso leve del lenguaje, o unas dificultades no graves, y no se pueden atender, persisten las dificultades en tiempo hasta que, evolutivamente, o al crío se le va, o sus padres lo llevan a algún sitio, o que no desaparece.

- O se le queda para siempre

- Con lo cual, la imagen que se puede tener del trabajo logopédico, mala

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:18 [- El logopeda se ha encontrado..] (148:187) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- El logopeda se ha encontrado con una situación distinta, en el sentido de que ha tenido que atender una serie de niños que estaban escolarizados, normalmente, en centros específicos, y que tenían un logopeda para ellos en el centro y que trabajaban los sistemas alternativos de la comunicación, la estructuración espacial, y todo lo que era la socialización y lo que era la integración de la comunidad de los grandes, porque también en aulas enclave de secundaria se pide que actúe el logopeda de zona, y eso es ya mucho pedir, porque es que ya, es que ya se desborda la cosa por demás, porque el abarcar el aula enclave de secundaria supone un trabajo totalmente distinto que el de primaria, y entonces claro, tendría que articularse un sistema en el que el logopeda pues esté, en ese sentido, especializándose en sistemas distintos, para distintos alumnos, con distintas etapas. Porque es que, por ejemplo, en mi centro, se demanda que, en el aula enclave de secundaria, que logopeda intervenga y hasta ahí ya no hay capacidad, porque 2 logopedas para la zona

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Telde Costa, y una gran cantidad de niños, y ya, hasta ahí, no pueden llegar.

Podríamos concluir diciendo que, no todos los niños que tienen dificultades en el lenguaje, están siendo atendidos, que hay pocos logopedas

- Sí, sí, claro

- Que hay poquísimos logopedas,

- Poquísimos

- Y creo yo que, al hilo de lo que dice ella, creo que cuando se crearon las aulas enclave, la Consejería no se anticipó, o no supo prever, que esta problemática iba a suceder, y cuando sucedía y nosotros, los equipos, se lo comentábamos, que las aulas enclave ocupaban pues una atención mayor,

- Bastante grande

- Que, claro, que la que antes tenían las logopedas, tampoco se nos hizo caso, y aún

- Exacto, porque la petición de más logopedas sigue siendo la misma de hace 10 años, más logopedas para la zona y el incremento ha sido mínimo

- Pasan del centro específico donde, como dice la compañera, tenían una atención a un centro ordinario, donde tienen que compartir con otros muchos, y que además, la atención al resto del centro ordinario pues, se ve también, reducida y mermada, ¿no?

- Yo creo que, también, un factor que no ha salido, que, depende de la zona, es la dispersión geográfica

- La dispersión, hombre, claro,

- A veces la logopeda puede atender 2 centros y apuradilla, porque empieza en uno, y cuando tiene que llegar ¿sabes? Por ejemplo, la zona sur, que tiene que, Santa Lucía, cuando llega a Maspalomas, la pobre, primero coger aliento y le queda poco tiempo para atender. Entonces, pierden un montón de tiempo, que no son 5 horas reales de atención a un niño, sino que, a lo mejor, atención real son 2 horas.

- En los desplazamiento y demás

- Otra cosa que yo veo también como un punto débil es el que no tienen tiempo de coordinarse con el profesorado, tanto para los casos que atienden directamente, como también para poder enriquecer el lenguaje, ¿no? El área del lenguaje, que ahí tienen muchas cosas que aportar, porque, cada vez que hacen una charlita, o algo, vas, ¿sabes? Que enseguida aportan, lo que pasa que después eso no tiene continuidad, porque se queda ahí, y tampoco tienen tiempo para reunirse con los padres, tienen muy poco, porque al querer hacer la zona tan amplia…

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y, ahora además, le han quitado el día que tenían de coordinación y les dicen que tienen que ir a los centros, es decir, que yo creo que cada día vamos peor, bueno, yo estoy asombrada porque dicen que hay zonas que tienen 3 logopedas,

- La mía no,

- La mía hace tiempo, pero es que nosotros vamos de Valleseco a Moya,

- Claro, es que eso es lo que yo iba a comentar, parece que, bueno, a mí me parece estupendo que tengan 3 logopedas, y pienso que deberían haber 6 en cada equipo, y nos quedaríamos cortos. Lo que a mí me gustaría que tuviésemos muy claro es que la culpa de que los niños no estén atendidos es de la Administración, la Administración tiene conocimiento perfecto de las dificultades que existen en los centros, de dónde hay aulas enclave, de dónde hay aulas de motóricos, o de cualquier otro tipo de deficiencia que saben que precisan atención logopédica, y pasan olímpicamente, pero les voy a contar una cosa, en mis 2 centros, vamos a tener 1 logopeda, no sé que pasa porque en cada uno de los 2 centros hay una logopeda, es decir

- ¿Para los 2?

- En un centro hay una, y en el otro centro hay otra, una va 2 días y en otro centro va 1 día, pero en el centro donde la logopeda va un día sólo, hay un alumno que sus padres no sé que pasa, esos padres han hecho presión, y hoy me han comentado que vamos a tener una logopeda para esos 2 centros, alucina,

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:20 [- Yo me asombro, como es que l..] (201:201) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Yo me asombro, como es que los equipos, que somos profesionales digo yo, y las logopedas que son las especialistas que han hecho las valoraciones, año por año, de todos los alumnos que necesitan atención, no se les hace ni caso. Y ahora, sin ningún tipo de organización, ni teniendo en cuenta el plan de trabajo, ni distribución horaria, ni necesidades de los alumnos, dicen bueno pues, para estos 2 centros vamos a poner una logopeda, yo es que me asombro. Luego, ¿hay logopedas?, pues sí, ¿qué tenemos que hacer? Pues que los padres vayan a la Administración y pidan logopedas, ¿por qué? Porque no se ha consultado al equipo para decir, oye, realmente hay tanta necesidad en estos centros como para que se incremente una logopeda, entonces, se podría hacer una distribución distinta, atender, a lo mejor, un número mayor de centros, un número mayor de alumnos, o mayor atención a los que ya tiene, ¿no? Pues no, yo, a mí esto me ha cogido, pero vamos, yo digo, de ahora en adelante, problemas que tenga, padres vengan ustedes allí y machaquen allí, y si no, búsquense a alguien que conozca al director general correspondiente, esto me alucina, es decir, es una cuestión de dinero ¿cuándo? Cuando lo piden los equipos, lo piden los especialistas, digo yo, es que siempre hemos dicho no es que claro, es una cuestión de dinero, es que no se puede poner más personal porque es una

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

cuestión de dinero, es una cuestión de intereses personales exclusivamente, si hay una amistad, o hay un padre que te de la tabarra y te amenaza que te pone una denuncia, porque el niño está siendo atendido, y está siendo atendido dentro del centro y fuera del centro, es decir, que no es porque no esté atendido, pero no se sabe cómo, pues van a poner una logopeda, entonces, ¿es una cuestión de dinero? Pues no, ¿es una cuestión de disponer de especialistas? Pues no, es una cuestión de querer hacerlo o de no querer hacerlo.

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:31 [después, cuando llega a la esc..] (233:233) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

después, cuando llega a la escuela, no sé ustedes, pero, ahora mismo, hay unos libros muy influidos por la LOGSE, que los niños están haciendo el uno, desde el primer trimestre de 1º, y si no lo hubiesen visto mis ojos, hombre, que hay niños que están maduros para escribir el uno sobre puntitos, pero que se dedique tanto tiempo a eso, y no se dedique las horas que requiere, de manera sistemática, a trabajar el lenguaje,

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:35 [hay que hacer una labor preven..] (233:233) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

hay que hacer una labor preventiva, porque es que, de todas formas, los recursos, estoy totalmente de acuerdo con lo que se ha dicho, los recursos son insuficientes, nosotros hemos tenido 2 logopedas hasta hace poquito, luego, tuvimos 2 y medio, y ahora nos han dado uno, de pronto, a mitad de curso, y nos prometen que, el próximo curso en la zona, habrán 4 logopedas. Nosotros estamos realmente sorprendidos, porque, incluso con eso, no cubrimos todos, pero ya sería un cierto respiro, no nos lo creemos todavía

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:43 [- Pero, es que incluso, el otr..] (248:250) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Pero, es que incluso, el otro día, una anécdota, ¿no?, un compañero comentaba que en una clase que entró, estaba el libro de texto, y estaba marcado lo que el profesor o la profesora iba a hacer, y justo lo que no iba a hacer era lo que proponía, porque en la guía se proponen ejercicios o actividades orales, pues eso era lo que no, ¿sabes? Es más fácil, ¿no?

- Es lo que te dicen, ante eso, te dicen, no que después se me revolucionan ¿no?, ¿Sabes? De por ejemplo, se ha hecho la propuesta, en mi centro, varias veces lo he dicho, lo de por qué no seguir con lo de la asamblea con los niños para que expresen, a lo mejor no cuando entren, pero sí buscar siempre un momentito, ¡no, que se me revolucionan!, entonces, les digo pues está fallando otra cosa, ya no sólo el lenguaje, sino está fallando otras cosas que hay que trabajarlas, porque son personas, porque se van a relacionar con otras personas.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:52 [- Una cosa, para yo terminar s..] (279:279) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Una cosa, para yo terminar sobre lo que decía la compañera, que tiene toda la razón del mundo, por ejemplo, uno de mis centros es de atención preferente, casi, y el gran fracaso que tiene el centro, es la expresión oral, o sea, cómo nos vienen los niños en 3 años, y no todos, sino casi todos son con problemas socio ambientales, familiares, nosotros no vamos a poder cambiar esta sociedad,

P 1: GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES.rtf - 1:124 [- Sí, yo, con respecto a lo qu..] (790:802) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Sí, yo, con respecto a lo que dijo el compañero de que piensa que la escuela no, sino tiene que ser también la concertada y demás, yo no estoy de acuerdo.

- ¿De qué?

- Él hablaba de concertar al logopeda y a los niños con problemas, y a los niños con problemas, vamos a ver, la Consejería, la Administración no puede llegar a todos los problemas, y que para eso, se pueden concertar, yo no estoy de acuerdo, yo estoy de acuerdo con una escuela pública, se concierta cuando la escuela pública no puede con ese número de alumnado, pero no se está concertando como ahora, que lo que se está es privatizando, por ejemplo, niños de los Altos de la Milagrosa, le das la beca, y después la madre no tiene dinero para coger la guagua, ir y venir, a aquí a Las Palmas

- Pero ese problema es un problema, como decíamos antes, es social

- Sí, pero lo que yo te digo, es que yo no estoy de acuerdo con que si no llega la logopeda, a concertada, no perdona, eso es un servicio que tiene que dar la pública

- Pero espérate, La Sanidad es ofertada y es pública

- Y Sanidad también, yo tengo también niños en sanidad, yo también tengo niños en Sanidad, pero, o sea, que no, que en esos centros donde la logopeda no puede llegar, lo estén concertando, hombre, este es el negocio del año, además desfavoreciendo a la pública, un derecho de la pública, están concertando pero cada vez más, cada vez más, no chico, pon logopedas, pon logopedas en ese centro, ¿por qué?, porque la coordinación de un logopeda siempre va a ser mejor la del centro, que de un gabinete privado, por poco que vaya a un logopeda, siempre va a ser mucho mejor, y la coordinación, pero no, ahora la política educativa parece que va por ahí,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:1 [- Es insuficiente - Yo, la pri..] (8:16) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Es insuficiente

- Yo, la primera respuesta es que no están atendidos, eso lo abarca todo, para mi punto de vista, no están atendidos, en ningún aspecto, ese es el problema, y es una labor que estamos haciendo el propio maestro en la clase para que los niños avancen en el lenguaje y tal, pero atendidos por la Administración, en mi caso, no están atendidos.

- Yo pienso lo mismo, es insuficiente, pienso que por parte de los profesionales que lo hacen hay un montón de voluntad, y en el poco tiempo del que disponen, hacen, a veces, maravillas, pero no disponen prácticamente de tiempo, la logopeda nuestra, por ejemplo, está compartida, ahora conseguimos que otra esté más tiempo con los niños, pero hay niños que siempre quedan fuera, y que tú valoras que ese niño también necesita ayuda, pero que queda fuera porque no hay suficiente espacio en el horario para que lo atienda.

- Nosotros tenemos una logopeda compartida, y esta logopeda compartida tiene bajas, entonces, con lo cual, los niños llevan meses, a lo mejor, sin atenciones, porque no ponen sustituta cuando la logopeda enferma.

- En mi centro pone mucha voluntad el chico, pero eso es lo que pasa también, es compartido, o sea, tiene varios centros, y cuando viene al centro sólo se ocupa de los casos más graves,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:4 [- En mi caso por ejemplo, lo m..] (18:22) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- En mi caso por ejemplo, lo mismo de ellas, insuficiente y tal, es compartida la logopeda, y para mayor INRI, en mi zona hay un aula enclave, en otro colegio, al lado del mío, y el mío es un colegio de preferente de motóricos, con lo cual los problemas se agravan muchísimo, porque son niños con problemas muy, muy graves, y por otro lado, vamos, en mi centro se atiende los problemas muy graves, graves, graves, es decir, que hay muchos niños que tienen dislalia, que tienen muchos problemas de logopedia sin tener ningún problema intelectual, y esos, vamos, normalmente, ni se atienden, no porque el logopeda no quiera, ni porque la orientadora no se preocupe, sino porque es imposible, vamos, imposible, o todos los problemas que yo veo, es que, un poco la línea que decía ella, en este caso no son sustituciones, pero sí que cada año hay un logopeda distinto, y se pega a lo mejor el primer trimestre, sólo en valorar a los alumnos, con lo cual se pierde mucho tiempo, y ya luego eso, empezar, yo no sé cuanto tiempo atienden a los niños, en mi caso, por ejemplo, son 2 niños lo que atiende ella, y van los 2 juntos media hora, no pueden ir más, hombre, ya, te digo que tenemos una profesional este año que, vamos, encantadora y que espero siga para el año que viene, pero vamos, que es un agobio, ella misma se siente muy estresada, porque claro, un centro con un aula enclave, que es el otro colegio, y el nuestro, pues, que tiene unos problemas muy, muy graves.

- En mi centro, por ejemplo, pasa lo mismo que el tuyo, es preferente de motóricos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

también y resulta que claro, resulta que hay tantos niños, con problemas motóricos que también vienen asociados con problemas lingüísticos, entonces, ellos tienen una serie de preferencias, y de prioridades, esos casos, al igual que si los comparas con los demás niños, son prioritarios, pero coincide que son los niños que tienen necesidades educativas, y luego, el resto del alumnado del ordinario, no es atendido porque no tiene hueco, también es una logopeda compartida, que viene 2 días en semana, también está de baja, igual que la tuya, y no le ponen sustituta, entonces, nos vemos que hace ya, desde hace un mes o dos, si yo no llevo mal la cuenta, no viene nadie, y de hecho, no sé a quien hay que quejarse, a quien, pues no sé, referirse para que pongan a alguien, porque logopedas hay, y teniendo en cuenta que, el centro no puede quedarse sin un especialistas, porque los niños tienen que seguir avanzando, no se pueden parar, porque la logopeda esté de baja, y eso que pasa también con las maestras, que tardan en mandar a alguien, pero la logopeda yo creo que es exactamente igual, que está de baja, porque está mala, que todo el mundo se puede poner malo, que manden a alguien, porque es incoherente, es incoherente que dejen a los niños sin clase,

- Bueno, mi centro, es también un centro preferente de motóricos, se ha dado los casos estos, como dice ella, la dificultad motórica unida a la dificultad lingüística en el mismo alumno, ahora realmente no hay niños de dificultad motórica, muchos de allí, en este centro, son unos 500 y pico alumnos, y entonces, el tema está en que aparecen los problemas de comunicación, incluso pues, en los de completamente normales, o sea, no son problemas demasiado graves, pero claro, el mismo problema que ellas dicen, tenemos una logopeda, 2 logopedas este año, porque hasta ahora era Sonia sola, y este año tiene otra chica que le está ayudando, pero claro, el tema está en que son demasiados niños, tienen que hacer una selección, queda el niño fuera, que serían de interés de cogerlo, y que no puede ser, no lo pueden coger, y a mí, lo que me parece es que la Consejería lo que está haciendo con todo esto, con la figura de la logopeda, no por parte de ellos, los profesionales, sino la propia Consejería, es un pariré, es decir, a mí me exigen tener a alguien, y lo pongo, pero no miran la funcionalidad que eso puede tener, entonces, estos centros, por ejemplo, lo que tienen que tener en cuenta, es el número de alumnos afectados con problemas de habla, y entonces, tenerle una logopeda a tiempo completo, porque a mí me parece muy importante esta fase del desarrollo de la comunicación en los niños, para poderse, cuanto antes, comunicar con sus iguales, entonces, esto lleva a que, como no se puede recuperar, esto lleva a viciarse el habla, el niño empieza a tomar conciencia de que él no habla bien, y entonces, a negarse a hablar con los otros porque los otros se ríen, y eso se pudiera acortar, teniendo a una logopeda a tiempo completo, atendiendo a ese niño, o a esa niña como debe ser, durante los días, y con colaboración de familias, con colaboración de tutoras y todo, como actualmente, pero una logopeda a tiempo completo sería lo fundamental, nuestro centro nunca ha tenido ningún caso de logopeda de baja, y todo eso, algún día se ponen enferma, falta algún día y tal, pero problemas de baja.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:9 [- Bueno pues, en mi centro ati..] (28:28) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Bueno pues, en mi centro atiende en infantil a 6 niños, en primaria a otros tanto, es compartida, con lo cual, en infantil coge a los niños de 2 en 2, 10 minutos, un total de media hora, es insuficiente totalmente, vamos, porque con 10 minutos, en lo que llegan y salen, se les va los 10 minutos, el trabajo, no por parte, no hay problema por parte de la logopeda, que la pobre, está siempre agobiada y tratando de darnos trabajo a nosotras para que sigamos y a los padres, pero que es insuficiente totalmente el trabajo que les dedica.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:18 [lo que sí está claro es lo que..] (37:42) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

lo que sí está claro es lo que ella dice, aquí la Administración no se está mojando para nada,

- No, lo que comento es que, con respecto a los pocos niños, es que no tiempo material para cogerlos, a los de 3 años, esos ni los tocan, esos ni los tocan, o sea, 3 años, esos cuando pasen a 4 años

- Salvo niño que tenga estudio
- Que tenga estudio, que ahora mismo hay un niño con estudio otra clase, otro tipo, aparte de la logopedia, tiene otro tipo de dificultad, y entonces, ese niño se le está valorando y probablemente se le cogerá antes de finalizar el curso, pero mira por donde vamos y no lo han cogido todavía, y prácticamente entre el centro de primaria, que tiene también bastantes niños, y el tiempo en que dispone, 3 años ni los tocan

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:21 [- Tanta calidad de enseñanza q..] (49:49) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Tanta calidad de enseñanza que se habla y desde luego, yo creo que poco se hace, muchas reuniones de calidad de la enseñanza para llenar papeles para debates, pero, en realidad, en donde está el gran problema, ahí poco se trata de averiguar ese problema para buscar soluciones.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:35 [Y después están los niños que ..] (77:77) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Y después están los niños que tienen problemas, pues más complicado se los pone, si los niños que no tienen les cuesta, pues imagínate los que tienen, y ¿con qué profesionales contamos? Nosotras, logopedas que, vamos, que prácticamente están ahí, que no pueden, porque no lo abarcan, ¿sabes? un montón de problemas que se te hace muy cuesta arriba

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:48 [¿No decíamos que la etapa de i..] (130:140) (Super)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿No decíamos que la etapa de infantil estaba un poco descuidada?

- No, lo que decíamos era por parte de la Administración, estamos hablando de cosas diferentes, una cosa es que la Administración no de respuesta, y otra es que los logopedas que están, que con el poquito tiempo del que disponen, están muy sensibilizadas e intentan ayudar, ahora es que no llegan a lo que tendrían que llegar

- Ahora, es algo voluntario, no es porque lo tengan que hacer

- Por eso

- Es algo voluntario, porque primaria tiene mucho trabajo y mucha demanda, y ellos buscan un hueco, ¿entiendes? Entiendo yo que es así, ella nos lo dicen un poco de favor, cojan a este niño.

- Yo pienso que lo dicen de favor porque, en realidad, tienen un gran cuadro de un montón de niños y, de repente, cuando ya se encuentra un problema en primaria, es un problema severo que hay que prestarle atención, pero, yo pienso, lo que hablamos antes, una cosa son los logopedas y otra cosa es la Administración, los logopedas, yo pienso, que como todo lo que pasa en toda la educación, hay un montón de buenas voluntades y lo que se resuelven los problemas son por buenas voluntades, no porque la Administración dé respuesta ni pongan medios, y lo mismo pasa con ellos, son pocos medios, pero los pocos que hay, la verdad, es que ponen mucha voluntad.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:68 [- Sí, a la hora de trabajarlo,..] (254:254) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Sí, a la hora de trabajarlo, tú trabajas el cuento, o trabajas cualquier actividad, una poesía, trabalenguas, y demás, un poco, qué es lo que se está diciendo, qué es lo que está cantando, cuál es el vocabulario que estamos manejando en ese momento, eso lo hace en las poesías, como todos, con los pictogramas y demás, y vas desmenuzando un poco todo eso, entonces eso, es lo que comentas tú, que a veces, te agobian que al niño tienes que enseñar a leer, ahora están con la historia esta de que tiene que enseñarles a leer, para que en 1º, ya los niños ya sepan leer, entonces claro, todo se queda ahí, vamos un poco a lo que es el tecnicismo, a que conozcan una serie de habilidades o de técnicas, y después dejamos lo más importante, y luego, están en 6º quejándose, es que los niños leen un texto y no comprenden, ¿entiendes? que nos agobian un poco

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:69 [- Sí, yo, primero que los espe..] (258:262) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Sí, yo, primero que los especialistas, que ya, ese profesor que estaba solo en la clase daba tiempo de hacer un montón de cosa, que la asamblea era muy rica, eran muy grandes, ahora las asambleas se quedan estranguladas por la mañana porque llega el de inglés, porque llega el de religión, la asamblea, que tiene un valor enorme, lo que está comentado ella también, primero está, por un lado, los especialistas, y por otro lado, que vuelve otra vez la corriente de que el niño en infantil tiene que terminar leyendo, para cuando llega a 1º, porque, yo no sé, está volviendo, a infantil está llegando una corriente peligrosa que, la verdad, que a mí me asusta un poquito, pensando en eso, en que todo lo importante que era el lenguaje, todo lo importante que era ahí la expresión, se está perdiendo

- Sí, ese momento afectivo

- Ese momento afectivo, sí, yo hecho, la verdad, de menos este año, valoro que el inglés tiene un valor enorme en infantil, porque es el momento en que empiezan a adquirir toda la pronunciación es mucho más rica que lo que pueda ser cuando van adquiriéndola de más grande, valoro mucho el que la música se la de un especialista, pero por otro lado, hecho de menos ese espacio entrañable que tenías en el aula de que podías aprovechar mucho más la asamblea, ¿sabe? que un poco nos está fallando por ese lado, yo que sé, a lo mejor, tiene que haber alguna forma de hacerlo compatible, pero nos falta todavía rodaje, para que las 2 cosas las sumamos,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:80 [Es difícil, llevar a la prácti..] (377:387) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Es difícil, llevar a la práctica en el aula las orientaciones

- Con todos sí,

- Para mí es muy difícil, es, porque son muchas cosas, luego no le puedes dedicar, porque, a lo mejor, en ese hueco, ese niño, está solo, pero claro, tienes a otros veintitantos, entonces, aunque tú quieres, el trabajar el lenguaje es paciencia, tienes que estar calmada, porque luego no lo dice como tú quieres y ya te pones nerviosa, o lo que sea, y el niño está cansado, son muchos inconvenientes también, y tienes que buscar los momentos, que no es tan fácil, venga unos 10 minutitos al día, pues a lo mejor ese día no puedes, y luego se complica con otro, y ya son 20 atrasados, entonces, tienes que buscar los momentos y vitorear pues muchas cosas

- Yo, con todos, con todos, sí, con algunos, no,

- La atención individualizada es muy difícil, tienes que rebanar pequeños ratitos, pequeños ratitos, muy concretos

- Pequeños ratos y decirle a los padres lo que la logopeda te va diciendo para que ellos en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

casa también trabajen

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:84 [- ¡Ay! Las ratios son elevadís..] (405:415) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- ¡Ay! Las ratios son elevadísimas, yo no sé si ustedes están de acuerdo, no se puede trabajar con niños de 3 años, con 25 alumnos,

- 20 de 3, y 25 de 4, y de 5,

- Mira, el síndrome de Down se considera en 3 años, y ya tuve 18 alumnos, pero con 4 y 5, no, y con 4 o 5 minusvalías, ¿cómo puedes trabajar tú y clasificarlas?

- No, no se puede

- Eso no es calidad, yo pienso que es inhumano, eso está quemando a un montón de personas

- Cuando se implantó educación infantil de 3 años se dijo, durante un momento, que iba a haber una auxiliar por clase, esa auxiliar jamás ha venido Celia, jamás, lo de la logopedia es lo mismo, se dice que va a tener una logopedia para que los niños de infantil tal y cual, y la logopedia ¿qué es?

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:92 [- Y hay centros con el mismo, ..] (445:445) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Y hay centros con el mismo, con mucho menos número de alumnos a atender que comparte el mismo tiempo, las mismas horas que otro que tiene muchos más niños, y eso tampoco

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:112 [a veces la familia está ahí, y..] (590:592) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

a veces la familia está ahí, y dices, ay es que no colaboran, a lo mejor es que no saben cómo, y a lo mejor nosotros, en el centro, no tenemos disponibilidad de atenderlos porque la política de familia es primordial en infantil, porque si no tienes a la familia ahí, olvídate, porque el trabajo no se luce por ningún lado, y a veces no tenemos ni tiempo porque es que,

- Julia, a ti no te ocurre que van a las visitas de padres los mismos, a las reuniones, a la escuela de padres los mismos padres, que hablas de lo mismo, que te sabes la vida de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ellos, que tienes que decirle lo mismo, y el niño que tienes problemático, no aparecen los padres

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:1 [- Es tan general, - Yo, person..] (7:29) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Es tan general,

- Yo, personalmente, el mayor problema que veo es que hay bastante escasez de logopedas, y si hay una logopeda, es para compartir en varios centros, y yo creo que eso es un problema porque no tienen tiempo de abarcar todos los niños, para mí ese es el principal problema, de hecho, en este curso, no sé a raíz de qué, porque fue precisamente después de que fuiste a hablar al centro, llegó una logopeda nueva, y creo que en 2 meses, vamos, el niño que me venía con problemas de infantil, pues ha dado un cambio, vamos, en un montón de cosas, hasta la misma logopeda, que no conocía al niño absolutamente de nada, pues vamos, que ha visto el cambio, y en 2 días que lo ve a la semana, nada más,

- Yo el apoyo, completamente y además la logopeda de mi colegio no sé a cuantos colegios atiende y pero son muchos, en sí mi colegio es un colegio donde los niños tienen muchos problemas de todo, pero bueno, de lenguaje también, y además, terminan el 2º nivel y se acabó la logopedia, en tercero, cuarto, quinto y sexto, por lo menos en mi colegio, por lo que dice la logopeda es por ley, que sólo se atiende al primer ciclo, y la verdad es que hay niños que tienen problemas del lenguaje, que no pronuncia la r, bueno, eso es una cosa ligera y se le alivia, pero los niños que tienen graves problemas del lenguaje, luego llegan a tercero y ya está, se suspendió la logopedia, y, pero el problema grave es que, por ejemplo en determinados centros, en mi centro pienso que casi haría falta un logopeda en el colegio, que eso no se va a conseguir por lo pronto,

- Yo creo que la carencia de logopedas, la carencia de logopedas, o sea, que no tenemos logopedas en los centros, por lo menos, en mi centro, se van acumulando los niños de 3, 4 5 años sin atención, detectados pero no se pueden atender, los empiezan a atender en primero, que es el curso que es donde tienen que aprender a leer y a escribir, y allí es donde se arma el follón, porque, o sea, que tendrían que ser atendidos antes, cuando se detectan, en 3, 4 o 5 años, y no como no hay logopedas se dejan y empiezan a ser atendidos en primero y en segundo se sueltan y se hace un tapón ahí,

- El colegio mío sí que atiende a los niños de 5 años, pero después lo que pasa es que hay muchísimos para tan pocos logopedas, es cierto lo que estamos diciendo todos, que no hay logopedas, bueno, hay pero no son suficientes, en los centros

- Muy poquito, muy poquito tiempo los coge, porque no les da tiempo de mirarlos a todos, y son a lo mejor, 20 minutos, un cuarto de hora, 10 minutos, 10 minutos a uno, muy poquito, muy poquito tiempo,

- 2 horas semanales, es un lujo, en mi centro es una hora semanal,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Pero ahora, que vino la nueva, son 2 horas semanales, antes ni la veíamos a lo mejor en un mes,

- Si ya son atendidos, es una hora semanal, que yo creo que deberían ser 2 horas,

- Y después pasa también una cosa, que cuando se ponen enfermas, como en el caso nuestro, no hay sustituta de logopeda, si se pone mala, olvídate del lenguaje, eso tampoco está bien, pero esto va para la Administración, a ver si van teniendo cuidadito de mandar más, y que yo creo que tanto derecho tienen los niños en eso como que a las tutorías, si una logopeda se pone enferma de una baja, como la nuestra, bastante larga, que pongan una sustituta, o de eso no están enterados la Administración, ¿qué pasa?

- Pero en ese aspecto, en el colegio no nos sustituye, no mandan sustitutos para las bajas de compañeros, que estamos a tope, van a sustituir a la logopeda, no, no mandan baja para el tutor,

- No, porque no los manden, no lo vamos a decir, porque a lo que venimos aquí es a eso, que remedien las cosas,

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:4 [- Yo estoy de acuerdo con lo q..] (39:39) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Yo estoy de acuerdo con lo que has dicho, porque en mi clase por ejemplo hay un niño que sí está atendido por la logopeda, la nueva que llegó al centro, que también llegó hace poquito, pero qué pasa, que hay otro caso que no es tan grave, según las prioridades de atención logopédica, y qué ocurre, que quién la tendría que atender es la tutora, que soy yo, y se va un día, se va otro, la cojo un ratito hoy, porque la cogí otro ratito la semana siguiente, y se ve claramente la necesidad de un auxilio, para tú poder tener, aunque sea, un cuarto de hora, un cuarto de hora donde poder decir, bueno, pues ahora ya me ocupo, y le hago las praxias, o lo que me ha indicado la logopeda que debería hacer, en el tiempo del que yo disponga, pero ese tiempo no aparece,

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:9 [en mi centro prima más infanti..] (49:53) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

en mi centro prima más infantil, la verdad, empiezan a trabajar desde 4 años, 4 o 5 años, ya hay muchos, y en primero yo no sé, o han desaparecido, o se han, no sé,

- Pero eso que dices tú, que lo cogen desde 4 o 5 años, y que sólo tienes un niño con logopedia en primero, es porque lo han detectado en preescolar,

- Sí, sí, quizás porque se trabaja de otra manera, o no sé, se empieza desde más chico, y

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

empezaron, pues han empezado que iban muchos de 5 años, y este año se me ha quedado un alumno en mi clase, y otro en otro primero,

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:16 [el problema es cuando habla co..] (55:57) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

el problema es cuando habla contigo, cuando te va a preguntar, porque se pone un poco nervioso, a mí, incluso al principio, me ponía un poco nerviosa, porque yo quería que él arrancara y no arrancaba, nunca te tropiezas con un niño con estas características, y hubo alguno que dijo, ¿y por qué habla así? Y yo le dije pues porque a veces se apura al hablar, y él tiene que hablar más despacio, entonces, cuando la logopeda vino al colegio le dije que tenia un niño con esas dificultades, y que era conveniente que lo mirara para ver qué le parecía a ella, y le contó el cuento de un niño tartamudo que ella tiene, y ella se lo iba contando, y decía, ah, pues a mí me pasaba eso, y entonces, el maltrato que el niño sufría por parte de los compañeros y tal, y él se identificaba mucho, ¿no? Y después me lo pasó a mí, yo le dije que sí era interesante el contarlo para toda la clase, ella omitía algunas partes del cuento porque podía herir un poco al niño, no lo he contado todavía, en la clase al final ha pasado desapercibido totalmente, sigue yendo a logopedia, pero sí me preocupa, porque el año que viene, probablemente, lo tenga yo en tercero, y entonces, me daría mucha pena que no asistiera a logopedia, porque claro, la logopeda, a lo mejor, me puede dar pautas de cómo seguir con él, a mí sí me gustaría tener pautas, porque mi logopeda viene una vez a la semana a mi centro, yo tengo 2 niños que van a la clase de logopedia, y durante 4 días, no ven a la logopeda, si yo no tengo ni pajorera idea de cómo se hace, o sea, esos 4 días, para mí, son totalmente, todo el trabajo que ella ha hecho en un día, se pierde en 4 días, y si a eso se le añade la dificultad que vienen de una casa, donde los padres, a lo mejor, pasan olímpicamente, que le das una ficha, que la logopeda para que la hagas en casa con papá, ficha que desaparece, que ya no se las da, la de papá la trabaja ahora conmigo, yo ahora soy la mamá con la que tiene que trabajar, pues eso se va alargando cada vez más, ¿no? A mí sí me preocupa porqué tiene que ser sólo hasta segundo, porque hay niños mayores con dificultades de lengua, y ahora porque tenemos las logopedas, porque cuando no las teníamos, seguían hasta sexto,

- De todas formas, con respecto a lo que decía la compañera, que yo, por ejemplo, en mi caso, llevo con los mismos niños desde infantil, vamos, desde 3 años, 3, 4, y 5, y este año en primero, he tenido esa suerte, y claro, yo lo he visto, es que lo he visto, en los 3 años de infantil, lo que he visto es que han detectado el problema, en concreto un niño con tartamudez, que no era un caso grave, pero bastante, de hecho lo imitaban los niños, y él un poco también tenía miedo a hablar, y así, lo que se hizo fue detectar el problema, se hizo una carta para el foníatra, esa carta supuestamente tardaba un año en que le dieran cita, pero no sé por lo que fue que lo atendieron antes, y nada al final después la madre, tuvo que ponerlo en un logopeda particular y así, es el único que he visto, o sea, el proceso o el progreso, vamos, y a parte, y luego, el otro caso del niño que tengo este año, es un caso que llevo, desde los 3 años, el niño no articula bien, el niño no habla bien, el niño no hace frases, él te habla y dice "a baño", "a baño", ¿sabes? Que es un niño que no es capaz, y estamos en primero, y entonces claro, yo también decía, tiene un hermano gemelo, que le

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pasa exactamente lo mismo, que ya no es una maestra que diga, oye, me despisté, para nada, es el caso de que los niños están separados, y la otra maestra también, ¿qué pasa? Que también ese caso es un problema familiar, los niños faltan muchísimo a clase, la casualidad de que la logopeda venía a clase y él niño no estaba, y claro, llegamos a primero, y se nota, se nota que el niño está mal, mal, mal, que ahora es cuando se ha visto un poco el, entonces claro, ahora llega a primero, se lo comenté, que el niño mira cómo ha llegado y lo que me dicen es que ya, en primero, no se manda carta al foníatra, que ya no lo van a atender, porque como tarda un año en dar cita, ya no, ya nada, ya no lo atienden, y digo, bueno y ahora ¿qué hago con este niño?

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:18 [- No, pero como es un caso gra..] (61:77) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- No, pero como es un caso grave, de hecho mi alumno fue así, sólo lo vieron para detectar el problema, y claro, como después no tenían tiempo, se le mandó una carta al foníatra, de hecho es la madre que va a venir la próxima semana, y ella lo contará mejor porque es su caso, ¿no? Y así es como salió el niño adelante, de hecho, hoy en día gracias a la madre, que se ha preocupado bastante, es como el niño ha salido, porque del colegio, no ha recibido apoyo, sino, bueno sí, la carta al foníatra, y nada más,

Entonces, hasta ahora de lo que se ha comentado, se puede concluir mayor número de logopedas, atención en educación infantil, más tiempo con los alumnos,

- Yo también quería decir una cosita, además de todo esto, con lo que estoy totalmente de acuerdo con las pocas horas, porque a mí me pasa lo mismo, la logopeda viene muy poquito tiempo al colegio, yo, ya de infantil venían, yo estoy en primero, venían 2 niños, los está cogiendo, 10 minutos, 20 minutos, encima los tiene que sacar de la clase de gimnasia, porque coinciden, y bueno, aparte de todo eso, yo detecté a 2 niños más, y se lo dije que tenían problemas, pero menos, o sea, más leves, ¿no? Que los que realmente está cogiendo ahora, que son más graves, que ella me lo dijo, pues claro, que hay una prioridad, como tiene tan poquito tiempo, pues coge a los niños que tienen más dificultad, entonces, esos niños me los ha mirado, me los ha observado, pero me dice que no puede hacer más, me dio unas pequeñas pautas, para que yo pudiera seguir en clase, y eso es lo único que, pero aparte de todo esto, que yo estoy de acuerdo con todo esto, porque me pasa también, y veo que, en general, también quisiera decir que otra cosa, que también veo la dificultad, porque casi todos los años nombran en los centros logopedas diferentes, entonces, no puede haber un seguimiento con esos niños, por ejemplo si yo empiezo a hacer un trabajo desde infantil con ese niño, yo, fulanita de tal, como logopeda, me gustaría que el año siguiente me tocara el mismo centro para seguir, y el otro, y el otro, pero pueden estar 2 años como mucho, yo llevo muchos años en el centro en el que estoy, y han pasado cincuenta mil logopedas, yo no sé si les ha pasado a ustedes, pero han pasado muchos, yo creo que estos 2 últimos años es el que tenemos, me parece que este curso y el anterior, es el mismo, pero de ahí para atrás, siempre hay logopedas diferentes, y entonces, también, no pueden llevar un seguimiento con ese niño, un estudio, un informe, para decir, bueno, ahora el niño llegó hasta aquí, pues bueno, ahora, para el curso que viene, otro poquito, otro poquito, así a ver

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

si se les va subsanando el problema, que es difícil, porque claro, es un problema muy difícil, de pronunciación, de lo que sea, bueno, ya lo sabemos todos, pero no hay una continuidad de, no pueden tener esas personas, los logopedas, una continuidad de trabajo, digo yo,

- No, sí, porque en mi centro, desde que está, que lleva 13 años funcionando, tenemos el misma logopeda, tenemos esa suerte, y la verdad es que eso es una maravilla, desde que está ahí, porque además los niños la quieren con locura, y ella está tan metida con ellos, que, vamos, le falta cupo, le faltan horas y tiempo para atenderlos a todos, y tienes toda la razón, se nota, ya tú tienes más complicidad con ella, te involucras mucho más porque la tienes más a mano, "oye mira, que, cuando puedas, que me parece", "no, mira, no te preocupes que es una tontería, son una cosas o hábitos" y ya te vas a lo grave, pero eso, que tiene muchos colegios ella sola,

- La Administración debería de tener un poquito eso en cuenta, también pasa con los orientadores, que también pasa lo mismo,

- Es que le facilita el trabajo a ellos también, a la hora de hacer los informes, empezar de nuevo a registrar a esos niños, que ya estaban registrados anteriormente,

- Entonces, al año siguiente es otra, venga, otra orientadora nueva, otra logopeda nueva, venga, otro informe, voy a valorar a este niño otra vez, cuando ya estaba valorado, y claro, el leer el informe de la otra persona, pero yo también quiero hacerle el mío, es tan grave, que yo lo veo muy lógico, entonces, yo pienso que la Administración ahí, no sé, que debería concretar eso un poquito y tenerlo en cuenta, porque la verdad que, para mí, yo creo que es muy importante,

- Muy importante que yo, lo que se me había ocurrido, es que en mi centro pasa como en el tuyo, que tenemos la logopeda desde hace, y eso es importantísimo, porque ella lleva el seguimiento de los niños, los niños, los míos saben que los martes y los viernes, y lo tienen en cuenta, y les encanta, y entonces, y es un ahorro de tiempo, porque si al principio de curso llega la logopeda, la logopeda que llegue, tiene que hacerles el estudio, mirar qué es lo que los niños tienen, y si es la misma, pues, ya lo tiene hecho,

- Yo llevo 13 años, en este centro, llevo 13 años, y yo te puedo decir que quitando estos 2 últimos cursos, todos los años, he conocido una logopeda nueva, y luego, eso lo que decías tú, lo que decías,

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:27 [- Pero eso es debido a que el ..] (91:101) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Pero eso es debido a que el logopeda está itinerando, es que el pobre va en coche de un sitio a otro,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y no tiene tiempo,

- Y no tiene tiempo,

- El logopeda no está en el centro, hace lo suyo y se va,

- No tienen tiempo para hacer todo esto que estamos diciendo, que sería estupendo, pero si van un día, y a lo mejor tienen 7 u 8 colegios, no pueden,

- No pueden coordinarse,

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:36 [lo que es triste es que tengas..] (133:133) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA] [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

lo que es triste es que tengas a una compañera todo el día atendiéndote niños de tu aula, 3, 4, o 5 veces a la semana, y ni siquiera puedas hablar con ella de cómo va el niño, porque no hay un maldito martes, o un maldito lunes para reunirte con ella, y la tienes todos los días en el colegio, tienes que andar por los pasillos, a mí eso me parece deprimente, y poco serio que tengamos que coordinarnos con una compañera, que no sé ni el trabajo que hacen, ni ella el tuyo, por un pasillo y luego hay que reflejarlo en una memoria, y luego, hay que reflejarlo en unos papeles, ¿y qué estás poniendo? Rellenando, rellenando, rellenando y no es la realidad, la realidad es que lo hacemos mal porque no nos dan el uso adecuado, es así, la realidad es esa, eso lo hemos visto año por año, cuando no teníamos, no teníamos de qué hablar, pero ahora que tenemos, vamos a usarlo bien, la verdad es esa, porque ¿para qué nos dan tantas cosas si las usamos mal?,

P 3: grupo de discusión profesores de educación primaria.rtf - 3:80 [y la logopeda también estuvo e..] (445:449) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

y la logopeda también estuvo enferma y no pudo ir, pues claro, y una vez por semana, la pobre, es que no se puede ni permitir el lujo de ponerse enferma porque como se ponga enferma la logopeda, la fastidiamos, porque para una vez que viene,

- La escasez de recursos, pues ya,

- Como a mí, en mi colegio estuvo 2 meses sin ir,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:5 [lo que vemos es que es corto e..] (10:10) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

lo que vemos es que es corto el logopeda en el colegio, a parte de tener logopedia 3 días en semana por la Seguridad Social

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:8 [Y el pequeño sí está con logop..] (16:16) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Y el pequeño sí está con logopeda, pero yo pienso que no es suficiente una hora de logopeda a la semana,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:11 [Nosotros, de lo único que nos ..] (18:22) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Nosotros, de lo único que nos quejamos es de la falta de tiempo, porque este muchacho tiene, son ocho centros en la zona, 2 aulas enclave, creo, por lo que nos estaban contando, a través de la profesora, y no da tiempo de atenderlo con toda la perfección que nos pide, y toda la necesidad que los niños demandan,

- Y, perdona, ¿Qué va una vez a la semana al centro, a tu colegio?

- Va dos veces en semana, por la cantidad de niños que hay, porque es una de las zonas que tiene muchísimos niños, eso fue de la información a través de la profesora, pero vemos que la escasez nos obliga a ir fuera a atender a nuestro hijos, ese es el único problema que tenemos, que por lo menos, desde la Consejería hagan un esfuerzo para nombrar a más logopedas, si quieren un trabajo digno, yo, es la queja que tengo, que no tengo otra,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:16 [- Nuestro hijo creo que está 1..] (30:38) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Nuestro hijo creo que está 15 minutos

- Media hora,

- ¿Media hora?

- Una vez en semana

- Pero eso no es nada,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:17 [mi hija, que es de 4 años, hay..] (40:42) (Super)
Codes: [2.3 CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS] [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

mi hija, que es de 4 años, hay niños que están en lista de espera para que los coja el logopeda, ¿qué esperan? Que lleguen a 5º o a 6º para que lo coja un logopeda

- Una dificultad que yo observo es que lo primero que te dicen es cuando llega a primaria, pero de que hablamos de prevención y ayudar a los niños cuando son pequeños, cuando realmente es cuando están aprendiendo a hablar, cuando llega a 1º está perdido, y después decimos, el niño ha fracasado, no, estamos poniendo nuestro granito de arena como padres para que las cosas vayan mejor, y también los profesores se sienten frustrados al ver que no los pueden ayudar, y que no sienten la ayuda porque son de infantil, infantil, hasta ahora, yo tengo 2 hijos, se ha sentido como la que va dando la mano a ver si le estiran una mano y le ayudan, tanto en P.T., como en logopedia, cualquier necesidad especial, y cuando vas a echar mano de la ley, te acercas a la Consejería a preguntar, y ¿por qué mi hijo no tiene atenciones? Lo primero que te dicen es que no es obligatorio, pero los maestros están ahí, y están luchando, y es la primera etapa de vida, es la semilla que estamos plantando, porque si tienen una mala experiencia, cuando nuestros hijos lleguen arriba, ¿de qué nos sirve? Llegan frustrados o arrinconados, este niño pasa a 1º con deficiencia, no sabe hablar, empiezan a hacer discriminados, en 1º hay que pronunciar, el tema de la r, y todo eso, y vemos, no sé

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:20 [- Por eso digo que la base es ..] (48:52) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Por eso digo que la base es primordial, la base es primordial en estos casos de los niños, y ahí, desde el principio hay mala base, se rompe

- Se rompe la cadena

- Yo tengo dos niños, uno tiene 5 años, pero desde cuatro, ya está con logopeda en el colegio, igual que los demás colegios, la chica está sólo una hora a la semana en el colegio, pero en esta hora tiene que coger a todos los niños de infantil, todos juntos, porque ella se los lleva todos juntos a una clase y allí los mete a todos, ya sea de 3, de 4, o de 5 años, todos juntos en una clase.

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:22 [la chica que está, ella procur..] (52:52) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

la chica que está, ella procura, si es una hora, de tan buena que es la pobre, di es una hora la que le pagan a ella allí, pues ella siempre está una hora y media, a no ser, pero claro, ella tiene todo el norte para ella, ella tiene Sardina, tiene Barrial, tiene San Isidro, tiene Gáldar, todos los colegios que hay en Gáldar, que son, por lo menos, seis, son todos para ella para toda una semana, o sea que, poco tiempo,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:26 [de resto, el único problema es..] (52:52) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

de resto, el único problema es ése, como en todos los demás colegios, que no hay tiempo para los niños.

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:31 [Fui al pedíatra, al pedíatra l..] (54:54) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Fui al pedíatra, al pedíatra le digo, mire, el niño tiene un problema, me lo ha dicho la profesora, me lo ha dicho Servicio Sociales, me lo ha dicho el Centro Base, para que me remita al foníatra. Dice no, primero hay que hacerle unas pruebas al niño, digo sí, pero en lo que se hacen las pruebas esas, me lo remites al foníatra, y dice no. Le mandó a hacer un encefalograma, análisis de sangre, scanner, y ni me acuerdo de cuántas cosas, y claro, para tú, hacer cada prueba de esas tardas. El niño estuvo, por lo menos 2 años sin atención y a los 2 años va y me dicen, sí, al niño le salió todo negativo, ahora lo podemos mandar al foníatra. Un año y pico para esperar otra vez al niño al foníatra, y claro, el foníatra lo mando ahí a SECA, que es por la Seguridad Social, son 3 veces, no todos los días un año, gracias a dios, el niño ya tiene 9 años, se me ha quedado bien. Y el 2º cuando ya tenía, a los 3 años, fui directamente a los Servicios sociales. Servicio sociales le hizo un seguimiento, me lo llamó, le ha estado dando tal, fui, en vez de ir, porque ahora para pedir hora para el foníatra me enteré de que mi mujer tiene una prima en el Materno, hablé con ella, y a la semana ya tenía hora con el foníatra, la suerte esa, ¿sabes? A la semana la llama el foníatra, en SECA en Vecindario me he enterado de que lo han hecho por otro tema. Han ido particular el foníatra, le han pagado el dinero y los ha remitido enseguida, para que se muevan más, y el colegio, yo no he recibido apoyo,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:46 [y en el cole bien, el apoyo qu..] (62:62) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

y en el cole bien, el apoyo que le dan y todo, muy bien, pero eso, lo que dicen todas, que creo que necesitan más tiempo, más tiempo.

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:60 [- En mi caso, ninguna, o sea, ..] (100:100) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- En mi caso, ninguna, o sea, yo le he dicho a la orientadora del centro, o sea, el niño necesita logopeda, el niño está en un logopeda, o sea, va por la Seguridad Social, pero necesita un apoyo, entonces me ha dicho, bueno, pues eso hay que pedir una subvención, y bueno, en definitiva, que al niño lo dejaron fuera pero luego lo rescataron, pero yo le pregunto al niño, ¿fuiste hoy a logopedia con?, la logopeda. Y él no sabe quién es,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:65 [- Sí, es corta,] (120:120) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Sí, es corta,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:67 [- En mi caso no sé si está yen..] (126:126) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA] [6.4 CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO]
No memos

- En mi caso no sé si está yendo bien o que, pero yo no sé qué es lo que se está haciendo, ni recibo información de ningún tipo, ni nada, en mi caso, y con la tutora, muy bien, me comunico muy bien, pero en cuestión clase con ella, o con la profesora de P.T., pues igual, pero con la logopeda, ni idea lo que está haciendo

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:74 [- En definitiva lo que falta e..] (138:142) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- En definitiva lo que falta es tiempo, tiempo de dedicación,

- De dedicación, claro porque,

- Si está una hora en el colegio y tiene 20 niños,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:76 [- Yo creo que en Vecindario, l..] (150:150) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Yo creo que en Vecindario, la logopeda que está, está por el único centro que hay, que es donde está el niño, y yo creo que no es suficiente, porque a mí, ya te digo, me lo atendieron los 3 primeros meses, y después se olvidó del niño,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:82 [- Además, que no sólo en este ..] (183:183) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Además, que no sólo en este caso mío porque tengo una dificultad, hay muchos niños que no saben hablar, porque tienen problemas y son totalmente normales, mi hijo porque tiene una dificultad, pero hay otros niños que no saben hablar, entonces, pienso que ellos también necesitan un logopeda, pero ¿qué pasa? Que no hay, entonces, si en el centro sólo hay una logopeda, y hay 10 niños, la logopeda, no puede atenderlos a todos, ¿qué pasa? Que va

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

seleccionándolos y los que tienen más dificultad tienen, esos son los que atiende, pero yo pienso que a los otros también tendría que atenderlos, porque no saben hablar aunque no tienen una dificultad, hay niños que son más retrasados en el habla,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:86 [y después resulta que cuando s..] (195:213) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

y después resulta que cuando se detecta el problema que no se tarde tanto en llamar el foníatra, para que tenga el punto este, por ejemplo, el centro este, para que lo atienda, me comunica del foníatra es que nada más que hay uno, en Canarias, según tengo entendido, entonces claro,

- ¿En toda Canarias?

- Sí, está nada más, y entonces, a mí el 1º, el 2º en una semana, por la cuña que tenía, pero el 1º fue un año y medio, 2 años, y entonces claro, son tiempo que pierde el niño, porque el niño, nada más que te lo tienen en SECA hasta los 7 años, y el tiempo es muy corto, cuando tiene 7 años, ya te dicen, ya el niño ya no lo podemos seguir atendiendo, si quiere particular y pagando,

- Es un centro concertado con la Seguridad Social

- Sí, tanto de, también tiene de espaldas, que no lo manda el colegio, sino el foníatra,

- El foníatra te asigna una logopeda de la zona,

- Eso viene todo de la Seguridad Social

- Eso es del foníatra, que cuando tú tienes hora con él, es el que te dice, te voy a mandar al centro más cercano, tantos días, y después, es el que ve que te reúne al niño una media hora, una hora, y te dice, bueno, el niño, con 6 meses, tiene bastante, o un año, 5 días a la semana, y luego, a los 6 meses, cuando el niño termina, te vuelve a valorarlo con la carta que te manda la logopeda que te está atendiendo en el centro, te manda una carta, y vas otra vez, que a mí, prácticamente, tengo que ir el día 17 de este mes, y luego, lo evalúa otra vez, le hace una serie de ejercicios allí, de gestos, de ver cómo pronuncia el niño, y dice bueno, vamos a darle otro 6 meses, o no,

- De todas maneras las tutoras y las logopedas tampoco se ven apoyadas mucho, porque en la clase de mi hija hay niños que necesitan ir al foníatra, van al pediatra, no, no, es que el niño es pequeño, es pequeño, son niños de 4, o 5 años, que no pronuncian, pero vamos, nada, que no hablan, y le dice, la logopeda, que es que necesita foníatra, y no hay manera, no hay manera, de que los manden, ¿y qué hacemos? Hay padres que pueden permitirse pagar un foníatra y otros que no, ¿y qué hacemos? De nada te sirve la clase de logopeda

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Lo que yo observaba antes y lo expliqué, por la tutoría donde está mi hija, que hay niños que tienen necesidades y no son ni siquiera mirados por la logopeda ¿me entiendes? O los miran, reconocen que tienen dificultades, y los padres se tienen que buscar la vida, te dicen sí, es verdad que tiene tal problema, entonces te tienes que buscar la vida, pero como no es grave, solo seleccionan a los 4 o 5 o 6 niños que pueden atender. Yo creo que está todo relacionado desde arriba, la organización, viene floja, hablando pronto, las direcciones generales, de quien compita, no se mojan, todos ven el recorte de presupuesto, con lo cual implica recorte de personal, lo cual lleva a que no contraten a profesionales, que los colegios no estén atendidos, porque yo creo que la tutora, que es la que da la cara, es la más mal que lo pasa porque no tiene recursos, pide a la de P.T., la de P.T. no la puede atender, mira, sí, sí, María tienes problemas con el niño, sí, sí, este niño tiene problemas, te lo aseguro, pero no lo puedo atender porque no tiene ni horas de apoyo, y tiene que estar en Primaria, porque Preescolar está abandonado a las manos de Dios, yo sigo manteniendo eso, infantil está abandonado a las manos de Dios, lo primero que te dicen en cualquier institución es que no es obligatorio, entonces claro, ¿Qué vamos a hacer si no es obligatorio? ¿Esperar a 1º que el niño no hable? ¿A qué sea un fracasado? ¿Para qué queremos el apoyo después? Las cosas hay que recuperarlas desde abajo, desde que la semilla se empieza a ver, entonces, gracias a que también los padres, juntos con los tutores hacemos peso, para poder trabajarlo, si en casa no hacemos, lo que tú decías, la maestra tiene 25 niños o 20 niños, depende de la edad, entonces no los puede atender a todos, con todas las dificultad que tienen, yo, como madre, obligatoriamente me tengo que sentar, obligatoriamente, buscar el tiempo de donde sea, con mi marido, para que pueda atender, para que el niño hable, para que se relacione, todo lo que ella me orienta, porque si encima ella se ve con pocos recursos, pues es la unión de nosotras 2,

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:112 [- Yo creo que es primordial po..] (304:304) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Yo creo que es primordial porque, por lo que yo veo, es que la logopeda que sea diferente, yo tengo la suerte de que ha sido los 3 años es la misma con el niño, yo creo que eso también es muy importante, porque el cambiar ya no sabe cómo está ese niño, y cómo

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:120 [- La función sí, pero que no l..] (388:388) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
Memos: [ME - 21/06/05 [2]]

- La función sí, pero que no lo hace, eso también es verdad, porque no tiene tiempo por lo que sea, vale, pero no lo hacen como deberían de hacerlo,

Memos:
MEMO: ME - 21/06/05 [2] (Super, 21/06/05 19:14:22)
Type: Commentary

SE REFIERE AL LOGOPEDA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: grupo de discución padres de infantil.rtf - 4:148 [pero es eso, una vez cada, 15 ..] (530:530) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

pero es eso, una vez cada, 15 minutos cada 10 días o cada 12, si fuera fijo, estaría mucho, mucho mejor,

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:2 [- El mío también, pues tenía 2..] (10:12) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- El mío también, pues tenía 2 añitos así, y estamos desde los 3 añitos con él, a ver si se le asigna una logopeda particular ¿sabes? Por el seguro, pero sin, que esté más tiempo con él, y tiene 6 años, llevamos 3, no me doy por vencida, por eso estoy aquí a ver si se saca algo.

- Lleva 3 años, desde el colegio, intentándole asignar un logopeda con más tiempo porque es muy poco tiempo el que está con los niños, es un logopeda solo para 20 centros, según me informaron.

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:6 [lo llevamos al médico a ver si..] (19:19) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

lo llevamos al médico a ver si era un problema de audición, y el niño perfecto, y el médico lo mando a la, y lo remitió a la logopeda del centro que, por lo visto, está de baja, no sé que problema hay, y no se le ha atendido

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:14 [tuve que ir a un particular, p..] (21:21) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

tuve que ir a un particular, pagarle las clases de particular para que atendieran a mi hijo, esperando, porque yo eché todos los papeles, para lo que es el foníatra de Las Palmas, yo venía aquí al foníatra de Las Palmas, por medio de unas amistades, pues conseguí agilizar ese tema y ya luego, lo metí al seguro, pero siempre me lo atendieron fuera los recursos, en el centro no, la logopeda, la logopeda habló bien conmigo ¿sabes? Me dijo lo que había, pero no me dio la oportunidad de que ayudaran al niño, ni nada,

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:21 [- Sí, sí, es que te salen más ..] (35:35) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

No memos

- Sí, sí, es que te salen más problemas, el niño llegó un momento en que no hablaba, no hablaba, y decía que esto no podía ser, por eso eché lo que eché por el hospital, que me fui a su médico, lo eché todo lo que pasa es que eso tarda su tiempo, pues pagué unas clases particulares porque no quería que mi hijo fuera a peor

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:22 [- El mío, por ejemplo, es que ..] (40:53) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- El mío, por ejemplo, es que no hablaba, y tenía problemas de adaptación en el colegio, por cualquier cosa hasta para ir al baño, como no pedía permiso porque no hablaba, no sé, a los otros niños les quitaba los juguetes en vez de pedírselos, y la maestra me lo comentó, que el niño tenía un problema y me pasó lo que a ella, me decían que tenía preferencia para que los viera la logopeda los que pasan de 5 años a 1º que tienen preferencia los que van a 1º de E.G.B., a los pequeños no le dan importancia hasta que no cumplen los 5 años.

- Y a mí me han dicho todo lo contrario

- Pues entonces, me moví por mí, me moví, y lo he estado llevando durante 3 años a 2 logopedas, 5 sesiones semanales, 3 sesiones eran el niño solo con la logopeda, ellos 2 solos, y las otras 2 sesiones eran niños, otros niños y otra logopeda.

Pero particular, no en el centro

- No, todo es por el seguro y a través de la Seguridad Social, no tuve que gastarme nada, la pediatra me hizo un pase, me mandó al foníatra y el foníatra a rehabilitación a una logopeda

- Y el otro por el ayuntamiento

- Y el otro por el ayuntamiento

- Lo llevaba 3 veces a la Seguridad Social, y 2 al otro

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:26 [- Yo puedo decir que conozco u..] (55:55) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Yo puedo decir que conozco un poco del tema, como esto es anónimo, no me van a conocer de nada, pero conozco del tema porque trabajo en la enseñanza y es verdad que se le da prioridad a los niños que están en Primaria, pero todo tiene una razón, aunque después cuesta comprenderlo, y es que la educación obligatoria empieza en 1º, y el preescolar no es obligatorio, y como no es obligatorio, 1º son las enseñanzas obligatorias, que es a partir del

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

1º curso de Primaria, es verdad que lo que están diciendo es cierto, la zona norte, que es la nuestra, hay una logopeda pues también, para toda la zona, la pobre no puede, no puede, es que va 2 horas a un colegio, y el mismo día tiene que ir otras 2 horas después del recreo, aprovecha las 2 horas primero del recreo y las 2 horas después del recreo, va a otro colegio, normalmente todos los años cambian la logopeda de la zona, 1º que llega, al principio, no se entera de nada, nos puede pasar a cualquiera, 1º tiene que conocer a los niños, quiénes son, en qué cursos están, qué han hecho, por dónde van, qué es lo que han aprendido, qué es lo que les queda por aprender, se le pasan el 1º trimestre y no, y no hacen prácticamente nada, cuando lo viene a conocer ya estamos a mediados de curso, lo coge una vez a la semana, todos somos humanos, nos ponemos enfermos, faltan de vez en cuando, otra dificultad muy grande que tiene la Consejería y es que no nombrar sustituto, una logopeda, la orientadora, se ponen enfermos y no nombran sustituto, como a cualquier profesor que tiene una enfermedad y va a tardar una semana o 15 días, nombran a un sustituto, yo recuerdo hace 3 años que la logopeda del centro estuvo creo que fueron 3 meses, porque tuvo un esguince, se calló en fin, y no nombraron a nadie, y ¿me comprendes? Si necesitan un trimestre para conocer a los niños y después otros 3 meses que estuvo de baja, ¿qué hacen? Nada.

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:29 [que faltan logopedas, por su p..] (55:61) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

que faltan logopedas, por su puesto, es que no se puede permitir actualmente que haya esto, uno para 8, para 9, para 10, 12 colegios, es que no sé,

- El de mi centro es uno para 20 centros

- Para 20, pues peor todavía, allí son para 8,

- Son 20 minutos para cada niño, y al mío le interrumpe la clase al llevárselo está en gimnasia, y es hiperactivo, al llevárselo tiene que dejarlo que él mismo se centre y se tranquilice un poco para empezar la clase, es decir, que la relajación durará unos 5 minutos, y 5 minutos de clase es muy, muy poco tiempo

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:31 [- Para ti, primero es tu hijo,..] (95:105) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Para ti, primero es tu hijo, y si tu hijo tiene 4 años, pues para ti es lo 1º y no lo que él plantea. Un niño ya en 1º, es verdad, es la enseñanza obligatoria y por regla general, tiene más tratamiento que lo que va a tener un niño que no está en la enseñanza obligatoria, pero si tú lo tienes escolarizado por tu propia cuenta, lo normal es que se le de atención también a ese niño, pero es lo que se debería de hacer, pero es que falta personal, que no tenemos nosotros la culpa, pero es que es así, o sea, yo no quiero que tampoco el trasfondo sea el centro en sí, lo que opino yo, vamos a ver,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Problema de la Consejería

- Problema de la Consejería, porque no nombran a nadie más, porque no aumenta la cuantía económica para los colegios

- Exactamente

- Si es ahora mismo en la actualidad, hay 100 logopedas en toda la isla, pues que nombren a 200 ¿por qué? Porque hay niños con necesidades y están ahí, y están contabilizados, si cuando se hace el parte de los niños que van a educación especial, va especificado los que son de logopedia y eso lo tiene la Consejería puntualmente en Julio, todos los años lo tienen, y saben quiénes son, con nombres y apellidos, en el curso que están, y el año, entonces, para el curso que viene, la Consejería sabe perfectamente cuántos niños hay que necesitan una logopeda, y no hace nada porque los mismos logopedas, por lo menos en la zona norte, que había hace 10 años, siguen la mismas, o sea, no hemos evolucionado para nada, para nada, en ese sentido, no sé porque, entonces, preocúpate de solucionar problemas porque vamos, un desastre

- Yo llevo desde Septiembre solicitando un foníatra y me dijeron que me tenía que esperar por lo menos como mínimo, hasta Mayo, es decir, que termina el curso y no me aprobará lenguaje, porque él la r me la pone por la x.

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:39 [- A mí, es que en mi caso, por..] (160:160) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- A mí, es que en mi caso, por ejemplo, a mi hijo en el centro es que no lo han tratado, fui yo que quise ir a hablar con esa señora y tal, la profesora sí que se daba cuenta, yo hablaba con ella y hablábamos y me decía mira tu niño me falla en esto, es que es esto, sí, y lo hablábamos entre ella y yo, y mirar e intentar decirle a ella pues que no participe, a lo mejor, si ve que los niños se ríen que no participe mucho, intentaba yo hablar con ella, hasta que hablé con el foníatra y él me explicó todo como era y las cosas que tenía que hacer, pero todo se hizo particular, porque en el centro a mí, en su caso, le prestaron la atención, en mi caso es que no me prestaron

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:47 [por ejemplo, es mi caso, lo qu..] (178:182) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

por ejemplo, es mi caso, lo que pasa es que yo veo un inconveniente que vaya 2 veces a la semana porque le resta de las demás asignaturas, o sea, el niño pierde pues 2 horas de matemáticas, o 2 horas de lenguaje, o 2 horas de conocimiento para ir al logopeda, o sea, adelanta en una cosa y atrasa otra, no es el caso de mi hija, porque no tienen ningún problema pero,

- Pero, en eso se basa la atención del logopeda en un centro, es preferible que se

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

pierda esas 2 horas y el niño tenga un buen lenguaje, que ya puede recuperar lo otro

- Es que yo lo entiendo así también porque nos quejamos de que no hay logopedas,

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:49 [- Es mi opinión, que habrá niñ..] (192:192) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Es mi opinión, que habrá niños que eso les perjudica para avanzar en las clases

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:50 [- Que no me gustaría que mi hi..] (202:202) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Que no me gustaría que mi hijo se atrasara, porque lleva clases atrasadas, porque no coincide siempre con la misma clase, a lo mejor, le sacan de gimnasia un día, de matemáticas en otra, ya el niño no va al nivel, nunca ha ido al nivel

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:51 [- Es que es verdad, nos quejam..] (210:210) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Es que es verdad, nos quejamos de que no hay logopedas, pero también nos quejamos de que no van a clase, eso es que traumatiza porque dices los niños van muy rápidos

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:72 [- Los míos son esos, que inter..] (299:305) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Los míos son esos, que interrumpen clases, poco tiempo y la coordinación entre él y yo porque él, por ejemplo, me podía decir

¿Entre quién?

- Entre el logopeda y yo, por ejemplo, mandarme un ejercicio para hacerlo en casa, mi hijo lleva 3 años en logopedas, tiene 6, y jamás y nunca a mí me ha dicho ponte a hacerle esto, y ahí está, en logopedas particulares y nada

- Yo lo mismo, el curso pasado el niño tenía una logopeda, pero la logopeda está de baja y lleva como 6 meses, y el otro día fui a una reunión, y le pregunté a la profesora, le dije, me dijo ¿cómo está Alex en casa y tal? Pues bien, va así y tal, yo misma en casa

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

intento estar pendiente de él cuando trae deberes, hay deberes que enseguida como las matemáticas, son sus preferidas, y el inglés, porque un niño que está un poco atrasado y tal, pero inglés, ahora le han cambiado de libro, él está a un nivel más alto que los demás niños, pero en el caso de lenguaje, está un poco así, y las matemáticas vamos, ya está en la multiplicación, y todo y va más avanzado que otros niños, y yo digo, ¿cómo puede ser? El curso pasado, el niño tenía logopeda, y este curso no hay logopeda para los niños, ahora no hay logopeda, es que yo no lo entiendo, y digo, ahora que el niño iba tan bien, y ahora está fallando en algunas cosas

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:75 [la falta de coordinación, si y..] (345:345) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

la falta de coordinación, si yo me pongo con el chiquillo, mis compañeros se ponen con el chiquillo, ahí a ¿sabes? A que aprenda y va al centro y no hacen nada, no puede adelantar

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:79 [- El mío sí ha mejorado un poc..] (378:394) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- El mío sí ha mejorado un poco

- En el mío sí, pero una pasada,

- En el mío, ha mejorado bastante

- El mío, como no lo han cogido en el colegio, ahí no,

- Ha mejorado fuera

- Es lento el proceso

- Perdón un momento, si no lo han cogido en el colegio, ¿Cómo es que te citan para una reunión de beca si tú no?

- Porque lo tengo ahí

- Porque este año está en 1º, cuando llegan a 1º los niños vienen con su estudio, se incorpora a su expediente y cuando llegan a 1º, ya saben los niños que vienen de preescolar con problemas, y entonces, en 1º podrían cogerlo pero claro, 2 veces porque el niño, ya tiene aparato, es que ya se la ha solucionado el problema, se le ha solucionado el problema, pero fuera del colegio, cuando había que cogerlo ahora en 1º, el niño ya no tiene problemas para nada, puede confundir "praya" con "playa", pero eso es pasajero, sabe pronunciarla,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:88 [- Tu tutora, la tutora de tu h..] (439:462) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Tu tutora, la tutora de tu hijo, en este caso, no sabe del problema de tu hijo, lo que puede hacer

- Sí lo sabe, porque entre ellos tienen orientaciones

- Bueno, sí lo sabe, pero no sabe, por ejemplo, ella no va a estar en la clase especializándose con tu hijo, ¿entiendes? Ella tiene que dar clase y tiene que llevar un nivel, que ella tiene que seguir un nivel, estoy hablando de la comunicación con tu logopeda, para que, entre las 2, ayudar a tu hijo, en este caso, a nuestros hijos, que es lo que nos interesa, esa comunicación, tú me ayudas a mí y yo te ayudo a ti

¿Y eso no existe, eso no se da?

- No

- Que va, eso no se da, yo me enteré de que mi hija iba a logopedia porque mi hija llegó y me dijo hoy fui con una señorita para enseñarme a hablar,

- El mío no, a mí me mandaron a buscar y hablaron conmigo personalmente, yo le comenté a ella que tenía poco tiempo, en ese tiempo me podía permitir el lujo, entre comillas, de llevarlo a un particular, que iba 3 veces en semana, y tenía que pagar 18 €, cada vez que iba si quería que lo cogiera a él solo, y sí no, compartido con más niños, y eran unos 10 niños con él, que no se lo comenté al logopeda del centro, por lo menos, subvencionar eso, o que te lo dejen más económico, o que pongan más logopedas, nada, al final, ahora lo tengo en el seguro, no tiene ese privilegio, y lo único que tiene son 10 minutos en el colegio, 10 minutos escasos

- Ustedes saben que hay una beca ¿no? Para logopeda y bastante buena, ¿no? No le han informado del centro ¿no? Pues desde hace mucho tiempo

- Pues debería de ser porque es un lujo llevarlo a un particular, yo, en este caso, lo hacía

- Pero no te dan, es decir, te mandan a pedir, a lo mejor, un papel, lo que gastas, y después te subvencionan, no creo que te den el 100%, no te dan el 100% ¿no?

- No, no, esto es una beca son de educación especial que te da una cantidad, se solicita pues, aproximadamente, creo que son ahora, en Mayo, Abril, Mayo, creo que son, y eso es una buena beca para Educación Especial, y dentro de Educación Especial hay pues muchas clases de ayudas ¿no? Para dificultades del aprendizaje, si es psíquica, si es física, o si es para problemas de logopeda y las becas yo te puedo decir, que son, aproximadamente, de entre 700 y 900 €, te lo dan, lo único que después tú tienes que justificar a través de la logopeda que te has gastado ese dinero en logopedia, para que después puedas seguir

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

solicitándola otro año más, si el niño sigue, ¿condiciones que tienes que tener? Pues aparte de solicitarla tiene que haber un informe de la logopeda del centro y tiene que rellenar dentro de la beca un apartado, que es para ella, diciendo cuál es le problema del niño y que está de acuerdo, que está haciendo logopedia y que necesita, que el centro no puede atender la demanda tan grande como hay, y que ese niño pues necesita atención fuera del colegio ¿no? Porque si el centro pudiera darte la atención, el gobierno no tendría porque darte dinero, ¿no? Para que lo atiendan fuera ¿no?, pero sí, te puedo decir que 700 y pico €, 800 y hasta 900 € se ha recibido con este tipo de beca

- Ahora en Mayo son, tienes que recoger el impreso en Consejería

- Y eso tan ahí, vamos, todos los años en el colegio siempre han dado, mínimo, 2, 3, o 4 becas, han dado ¿qué pasa? Si tú no justificas que te has gastado ese dinero en logopedia, al año siguiente no te la dan.

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:89 [- Pero eso, por ejemplo, porqu..] (470:492) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Pero eso, por ejemplo, porque usted está informando aquí, porque yo he ido al centro, he hablado con la logopeda, con la tutora de mi hija, le he dicho que si necesita ir a otro sitio a logopeda, yo la llevo, aunque lo tenga que pagar y nadie me ha dicho, no he tenido que ir ¿no? Pero nadie me ha dicho, si tú quieres ir, puedes pedir esto, que tienes esto, o sea, la información es nula total

- Pues hacía muchos años que existe, pero muchos años

- Pero no, yo no digo que no exista pero el que no sabe es como el que no ve

- Pero es lo que dice ella, es un problema de comunicación, es lo que estábamos hablando ¿cuál es el problema? La falta de comunicación

- No hay información ninguna

- Porque ellos no te van a dar información, es decir, a su manera,

- Si ellos ahí, ni ganan ni pierden, bueno, ganarían porque van más avanzados, no tendrían que atrasar la clase por atender a otro niño que tiene un problema

- Yo no creo que saquen beneficio ellos por ningún lado, no creo que lo saquen, pero, vamos

- En beneficio me refiero a que van todos al mismo nivel

- Es que hay muchas veces que los profesores, hay algunos profesores que van a lo suyo, van a quitarse el problema de encima y ya está, nosotros tenemos que ser los que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

estemos erre que erre, oye pero mira, y movernos ¿sabes? Muchas veces también creo que parte de culpa la tenemos nosotros en que nos dormimos un poco en los laureles ¿sabes? Tenemos un centro, que ellos nos dicen que no, pues ¿haber lo que podemos hacer? ¿Me entiendes? Es muchas veces, la mayoría de las veces es culpa nuestra la falta de información y de interés porque al alcance tenemos información, meternos en Internet, buscar muchas cosas puedes sacar ¿me entiendes? Y a parte la coordinación, si no tenemos coordinación en el centro

- Pues yo lo de las becas me enteré el año pasado, y no lo sabía y me enteré de que eran en Mayo, pero los impresos a, el plazo acababa el 30 de Mayo para presentarlo, y el 28. Los impresos no habían llegado al colegio, vine directamente a Las Palmas, a la Consejería, los cogí, los rellené, y la beca me vino

- Es que se acabaron los impresos en la Consejería, al principio, se acabaron los impresos, ¿por qué? Porque los logopedas eran los encargados, se encargaban de venir aquí, a la Consejería, a recoger los impresos, se los llevaban para los centros, y tal, pero lo que está diciendo ella es verdad, hay una falta de información muy grande, es una labor del logopeda o la orientadora, sobre todo, de la orientadora, el decir a esa gente, oye mire, usted tiene esta posibilidad, esta visto que su hijo tiene un problema y que necesita una atención más especializada, con más tiempo, tal, tal, bueno, más especializada, pues mira, hay esta posibilidad, pidan la beca, tal, tal, necesitan estos requisitos y más información y si quieres, la pides, que 700, 800 € da para unas cuantas sesiones ¿No? Si te da para 2 meses, 3 meses, lo que sea, pues es una ayuda que tienes ¿no? Y eso está ahí, está ahí, o sea, que a la gente no le va a costar dinero decírtelo ¿no? Pues no, no sé lo que pasa

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:110 [- Pero por muy preparados que ..] (608:608) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Pero por muy preparados que estén, el poco tiempo que tienen para dedicarle ya es algo que le influye, que los atasca, hace falta más tiempo

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:113 [- Es que yo ni sé cuál es el t..] (612:616) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Es que yo ni sé cuál es el tiempo que le dedican a cada niño, si los cogen juntos, si los cogen individual, no sé exactamente como funciona el centro.

- En el mío los cogen juntos, y hacen juegos, con una tablita me ha dicho él, me ha dicho él, el niño

- Hombre, yo creo que la información que sabemos es por lo que nos dicen los niños, no porque nadie te haya informado

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:116 [- No, nada de eso, estaba preg..] (639:651) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- No, nada de eso, estaba preguntando si los logopedas cuentan con materiales adecuados en los centros para dar las clases

- El vibrador ese no lo tiene el mío

- Porque, yo no sé, yo creo que no disponen de mucho, de materiales digamos, modernos en los centros

- Pero eso no lo llevaba el centro, lo llevaba ella, que ella era la que en verdad quería, no que el centro tenga el vibrador para cuando ella venga y tenga el vibrador para los niños, sino que ella misma traía sus cosas para los niños, y me estuvo diciendo que iba a traer de la casa unos folletos que me iba a traer para el niño, no que el centro le haya preparado todo ¿sabes?

- No, no, es la Consejería la que debe de mandar material adecuado

- Está claro, está claro

- Porque el centro, igual que manda para Educación Especial, y se ha mandado bastante material, y, por ejemplo, para los niños que están en un aula enclave, tú lo sabrás, que son los niños que tienen los problemas más graves ¿no? Digamos y han mandado mucho material y bueno para todas las clases, y no sé, para logopedia también ha mandado, pero como te iba diciendo, yo no lo he visto nunca

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:118 [yo, por lo menos, a la mía le ..] (653:653) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo, por lo menos, a la mía le veo una voluntad, de lo mejor, ya te digo, que por lo menos, los 2 míos, todo lo que han aprendido lo han aprendido ahí, no han ido a ningún particular, ni nada,

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:124 [- Bueno, yo puse un ejemplo pe..] (727:727) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Bueno, yo puse un ejemplo pero son muchísimos niños y van nada más de 12 menos cuarto a 1 y veinte

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:129 [- Y los padres son los que tie..] (749:749) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Y los padres son los que tiene que saber en todo momento que es lo que está haciendo la logopeda, que es lo que falla, y lo estamos viendo todos, que es lo que falla, que no se le explica a la familia realmente, cuáles son los pasos a seguir, que está haciendo en el colegio para que haga lo mismo en la casa, si en el colegio lo está haciendo media hora, una hora a la semana, que no llega, en toda la semana, en la casa pasa en la semana, imagínate, pasa 100 horas en la casa, a la semana, 200 horas, pues y que es ahí donde tiene que aprender realmente

P 5: GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES DE PRIMARIA.rtf - 5:130 [- Es igual que cuando llegan l..] (753:789) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Es igual que cuando llegan las vacaciones, ahí se queda, y ahí se paró todo hasta que empiece,

- 3 meses parado

- Hay que preocuparse, hay que darle de todo, porque tú en el tiempo que están ahí, que hagan deporte y todas esas cositas, que tiene que estar con ellos 24 horas, no puedes depender de que el profesor saque a tu hijo para delante, a tu hijo lo tienes que llevar tú, el profesor ya está 5 horas

- Pero una ayudita, que tú

- Información, que nos informen, que nos comuniquen cosas es lo que le noto que le falta a esto

- Porque esté problema no es igual a que si fuera un aprendizaje de las matemáticas, no puede haber un paro de 3 meses en el verano, un niño que está con dificultades para pronunciar una sílaba, no puede estar 3 meses sin atención, y sin que los padres estén bien informados, desde que acaban las clases, después son 3 meses, y en esos 3 meses no aprende nada, o sea,

- A lo mejor empeoran

- Sí, empeoran

- De su problema no aprenden nada, no

- Mi hijo que es súper olvidadizo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y cuando empiezan el curso, después ya se han olvidado desde atrás, y todo eso

- Por eso ahí los que tienen que estar son los padres, estar con ellos

- Ten en cuenta que el logopeda en el colegio va nada más que miércoles, y viernes y ya tú le preguntas el viernes qué es lo habían hecho el miércoles, y ya no se acuerdan

- Sí tú dices de los padres, sí, yo estoy pendiente de que mi hija en los tres meses de verano pronuncie bien, porque el caso de mi hija es un problema pasajero, pero, por ejemplo tu hijo, si lo hubiesen atendido en el colegio, cuando llega Junio, se acabó y vuelve en Septiembre

- Y empieza de cero otra vez

- ¿Entiendes lo que te quiero decir?

- Que para, sí, sí, que para los meses de verano

- Lo para por eso

- Por eso ahí lo que ya, si no me dan eso, pues yo moverme, yo como madre, por ejemplo, no soy de las que voy a parar, si yo tengo que ir, como en este caso, mi hijo tiene el problema y vi, para mi punto de vista, que era un problema grave, porque yo el tartamudeo no lo encuentro una tontería, por eso me moví yo por mi cuenta, yo fui en este caso, a hablar con la logopeda del centro, yo me quise informar, yo quise que trataran a mi hijo, ¿no me lo aceptaron? Pues bien, yo me muevo por otro lado pues por eso fui a un particular, y luego, estando en el particular, eché los papeles para el seguro, que tuve al niño varios meses atendiéndomelo el particular, hasta que luego llegara el seguro y luego me lo atendieron por el seguro, pero en este caso, yo no recibí ninguna ayuda, que es a lo que me refiero, que busquen ayuda y que nos den comunicación y cosas a los padres, tenemos que saber los problemas que hay, tanto por parte de ellos, que nos lo comuniquen, y tanto por parte de nosotros que nos preocupemos, desde las dos bandas, está clarísimo, pero en este caso yo te digo, no que sea yo ni mucho menos, pero es que yo fui a preocuparme, yo fui a hablar con esa señora, entonces, me parece de muy de mal gusto en este caso, que me digan sí, tiene un problema pero vamos a dejarlo porque es de infantil. Pues no, para mí eso no es una solución, y por lo menos, dame una alternativa, mira preocúpate de que el niño haga esto, estos movimientos, el niño el problema el que tiene es este, a mí en ningún momento me dijo esta señora que el problema era el tartamudeo, me enteré cuando lo voy el foníatra que es el que determina el problema que tiene el niño, yo, a lo mejor, puedo entender que la logopeda no sepa en ese momento que tiene y porque tiene que verlo 1º un foníatra, que es el que detecta los problemas, y después la logopeda que es el que trata, el que te ayuda, pero en mi caso, yo no he recibido esta información,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO VIII. CATEGORÍAS REGISTRADAS EN CADA ENTREVISTA (un ejemplo ilustrado en papel y en CD en todas las entrevistas)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

All (100) quotations from primary document: P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf (C:\Documents and Settings\Celia\Mis documentos\TESIS\TRANSCRIPCIONES\documentos rtf\4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf)

HU: backup of entrevistas semi
File: [C:\Documents and Settings\Celia\Mis documentos\TESIS\ANALISIS ENTR...\backup of entrevistas semi.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 20/09/06 14:02:58

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:1 [Pues lo fundamental del lengua..] (14:14) (Super)
Codes: [1. 1 CONCEPTO DE LENGUAJE]
No memos

Pues lo fundamental del lenguaje para mí es la comunicación, es decir, que las personas seamos capaces de comunicarnos unos con otros y nos sepan entender y convivir y desarrollarnos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:2 [Hombre innato por supuesto que..] (26:26) (Super)
Codes: [1. 1 CONCEPTO DE LENGUAJE]
No memos

Hombre innato por supuesto que lo tiene y luego la interacción es fundamental porque el niño que está aislado no lo desarrolla.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:3 [Las dificultades de lenguaje ..] (30:30) (Super)
Codes: [1.2 CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE]
No memos

Las dificultades de lenguaje son, entiendo que son las trabas que encuentra el individuo cuando va a hablar, a expresarse, a comunicarse con los demás y no tiene los recursos necesarios para hacerlo, bien porque le falte vocabulario, bien porque falta habilidad en sus órganos fonatorios, bien porque tenga un déficit físico que le impida comunicarse.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:4 [Bueno en la escuela, lo más qu..] (37:37) (Super)
Codes: [1.2 CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE]
No memos

Bueno en la escuela, lo más que te encuentras son dislalias y retrasos evolutivos y falta de estimulación de muchos alumnos en... Con el vocabulario, pero que... Una vez y ya entran, a medida que van pasando los cursos pues con los aprendizajes que tienen van avanzando en ese aspecto.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:5 [Mira, haber protocolo hay, pru..] (47:47) (Super)
Codes: [2.4 VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA]

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

No memos

Mira, haber protocolo hay, pruebas hay, lo que no hay es tiempo.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:6 [llegas a la escuela a la reali..] (47:47) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

llegas a la escuela a la realidad y te encuentras que es el mes de septiembre los niños entran en la segunda semana a clase, la tutora lo tiene que conocer y saber donde están las dificultades para que nos las pueda comunicar y antes del día 24 hay que entregar el plan de trabajo, con lo cual tenemos desde el día 10, 11, 12 hasta el 23 para evaluar a todos los niños de la zona porque evaluar significa, empiezo un curso y tengo que saber como se encuentran en este momento la competencia actual, ¿no?, aunque lo hayas trabajado anteriormente, en el verano ha podido haber variación y tal, siempre tienes que valorar el niño desde principio de curso. Qué pasa, que en esos 15 días no podemos ir con esas pruebas que sabemos que están, en todo momentos, a pasárselo a toda esa población infantil que tenemos a nuestro cargo porque como somos itinerantes y tenemos toda una zona, imagínate lo que supone todo el infantil y primer ciclo de primaria en cada uno de los centros.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:7 [¿Pero hay algo estipulado, una..] (49:55) (Super)
Codes: [2.5 POLÍTICAS DE EVALUACIÓN]
No memos

¿Pero hay algo estipulado, una circular de referencia...?

No

¿Algo que esté legislado?

No, gracias a Dios no, porque imagínate que estuviese legislado entonces esto nos da pie a nosotros que con la experiencia, ya, yo cojo al niño, me pongo hablar con él y en 5 minutos puedo detectar cuales son sus necesidades, si yo empiezo a pasar pruebas estaría a final de curso y todavía no los habría acabado de evaluar

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:8 [Pues para las necesidades del ..] (59:59) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

Pues para las necesidades del lenguaje, por lo menos en la zona mía, te hablo de la experiencia mía, actúo yo, la Maestra de Audición y Lenguaje del centro, bien porque el compañero orientador, pero claro ellos no tienen el conocimiento de cada niño porque su campo está como más limitado, no limitado, sino por el tiempo también que tienen, entonces, las tutoras, nosotros pasamos por todas las aulas y vamos recogiendo pues necesidades que plantea el tutor, es decir, esté niño habla mal el otro, entonces cuando ya tenemos ese listado lo vamos sacando y hablando con el niño, pues intento recoger o

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

anotar, es que no me sale la palabra

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:9 [Sí, darme cuenta de cual es la..] (63:63) (Super)
Codes: [2.2 PROCEDIMIENTOS]
No memos

Sí, darme cuenta de cual es la dificultad que tiene, normalmente si te encuentras con dislalias y tal, ya sabes a determinadas edades cuales son los fonemas que más dificultad tiene e incides en eso, vas directamente a localizarlos, ¿no?, que, observas que el niño la dificultad es mayor, que no son simples dislalias ni eso, pues entonces ya requiere hacer otro tipo de preguntas, para ver, por ejemplo la estructuración que tiene del lenguaje en la frase, cómo hace las concordancias y tal, y siempre un poco en la conversación, que observas que ese niño tiene otra dificultad que no es solamente eso, entonces ya tenemos que pasar a una prueba más, ya nos meteríamos por ejemplo en una prueba de vocabulario, de vocabulario no, de articulación, yo las utilizo y después si ves que hay un déficit muy grande en el vocabulario pues, si vas a hacer un informe ya como más serio para, porque el niño necesita hacer una adaptación curricular o hay que hacerle dictamen, entonces ahí ya se pasan por ejemplo el PEABODY o el TSA o ya me meto con el ITPA,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:10 [normalmente lo que hago es eso..] (63:63) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

normalmente lo que hago es eso, detectar el problema donde está, si vemos que es más fuerte, que no son una cosa evolutiva o son simples dislalias funcionales, ya nos metemos a una valoración un poquito más,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:11 [Con respecto a la otra compañe..] (67:71) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

Con respecto a la otra compañera de la zona, sí, con los orientadores la coordinación pues es intercambio de conocimiento que tenemos del alumno, ¿no? y de las capacidades que observamos. El orientador valora a una niña o a un niño y dice, mira he notado que este niño tiene mucha dificultad en ese aspecto en la comprensión y tal, mira a ver tú que opinas y tal, entonces ya pasaríamos a una prueba de comprensión o de vocabulario, algo más específico y lo miramos, pero claro eso son lo que te comentaba 5, 6, 7, 8 niños en el curso que son los que requiere la intervención de la orientadora, pero el resto de los 80, 90 niños de la zona la orientadora es que no llegan a ellos, entonces no hay esta colaboración.

¿En qué contexto se realiza la evaluación del lenguaje normalmente?

Hasta en los pasillos, porque en los 15 días, si el niño es muy pequeñito y a lo mejor se pone un poco reacio a salir, pero si no hasta en la clase me siente al lado de él, me pongo a hablarle, le pregunto por su familia, por si fue a la playa, el brazo, el color que tiene la blusa y entonces yo le voy tentando los sifones con L, los sifones con R, si dice padre, si pronuncia la camiseta roja y ahí voy detectando sentadito con ellos allí a un ladito y corre,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

corre, corre, corre.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:12 [En el aula o llevándolo aquí a..] (75:79) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

En el aula o llevándolo aquí al aula de logopedia, son, si requieren de una atención más concentrada, más individual porque yo también la discriminación mía a veces no es muy buena ya con la edad. Y entonces necesito que haya silencio para... Pero hay cosas que están como muy claras. Entonces sí está clarito, mira, si él necesita esto, y esto yo lo apunto y ya lo tengo en lista, que, estoy viendo que se está trabando en algunas cosas que hay algo más por ahí que el lenguaje muy infantil, que hay cositas pues a lo mejor, cojo retraso de habla con algo que yo haya detectado, lo pongo en la lista y cuando yo empiezo a tratarlo entonces ya voy descubriendo más cosas.

¿Y los padres participan en la evaluación del lenguaje?

No, no. Los padres participan, no en la evaluación sino luego en las sugerencias, las orientaciones, cuando se detecta que un niño que tiene problemas al comunicarse con sus iguales o con la timidez, que les falta vocabulario, que el niño no está articulando bien, pero una cosa... Que notes que ya hay un poquito más serio el tema ¿no?

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:13 [convocas a los padres y les da..] (79:79) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

convocas a los padres y les das orientación de cómo deben hablarle en familia, los juegos que les vendrían bien...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:14 [No tampoco. Bueno el tutor lo ..] (87:91) (Super)
Codes: [2.2 PROCEDIMIENTOS]
No memos

No tampoco. Bueno el tutor lo único que... En algunas ocasiones, no siempre, me dice, mira este niño que no pronuncia tal fonema o este niño que esta fallando en tal cosa, esa es su colaboración, el aportarme sus apellidos y la fecha de nacimiento.

¿Y de qué tiempo estás, del que dispones para coordinarte con otros profesionales para realizar la evaluación?

Bueno, a ver, ni conmigo misma, no tengo tiempo ni conmigo misma. Ya te digo que desde el día 10 de septiembre hasta el 23, en ese tiempo tienes que ir a todos los colegios de la zona, a todos los niños de infantil, a todos los niños de primaria, segundo y si alguno hay por ahí perdido.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:15 [Teniendo en cuenta los recurso..] (95:95) (Super)
Codes: [3.5 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO]
No memos

Teniendo en cuenta los recursos que tenemos y el tiempo de que dispongo y tal, intento por ejemplo sí, a criterio del E.O.E.P. S., los tenemos como criterios prioritarios, tenemos una serie de pasos y cuando son niños de infantil procuramos que tenga salida fuera de lo que es la escuela, entonces los remitimos al IMSERSO o bien al foníatra, si los temas son más clínicos, si vemos por ejemplo trastornos de voz o alguna cosas de esas o fisuras o tal... Al foníatra, por medio del foníatra de la Seguridad Social. También en los centros donde no podemos llegar a una atención directa con los niños porque es imposible por la zona, le solicitamos becas, las becas de educación especial que se convocan a final de curso y luego ya con los niños de primer ciclo infantil de 5 años, primer ciclo dependiendo del número de casos graves que haya en el centro, primero se le da prioridad a los casos graves y después los que no se consideran tan graves los vamos entrando siempre, por ejemplo, de primer ciclo porque ya las oportunidades van a ser mínimas y están aprendiendo a leer y escribir y después a los de 5 años, casi de 5 años

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:16 [Menos niños, menos niños, ya e..] (104:104) (Super)
Codes: [2.4 VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Menos niños, menos niños, ya está, no hay, menos alumnos a evaluar, es decir, yo no tengo que ir en 15 días, 20 días a evaluar 80 niños, a mirarlos, a mirarlos porque no los evalúo, eso no es evaluar, a mirarlos. Entonces si yo tuviese menos, la mitad o la cuarta parte de esos niños pues, entonces se podría hacer una cosa en serio.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:17 [materiales tenemos, hombre, a ..] (108:108) (Super)
Codes: [2.4 VALORACIÓN Y ACCIONES DE MEJORA]
No memos

materiales tenemos, hombre, a veces echas en falta una prueba determinada y tal, pero vamos no... Se puede hacer un diagnostico sin necesidad de esas pruebas tan grandes.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:18 [Mira la respuesta después de l..] (118:118) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Mira la respuesta después de los años que llevo en la zona, la respuesta es la mínima que se le puede dar o la máxima que se les puede dar a los niños. Centrados en la respuesta, porque intentamos siempre remitir si no lo vamos... Lo que te comentaba antes, si no le puedo yo atender directamente pues procuro que venga beca, si no lo mando al IMSERSO, si en el IMSERSO no lo atienden, pues a ver si lo puedo poner yo en un grupo y tal... Y van avanzando y se ven resultados, está bien, la que se vuelve loca es la logopeda, ¿no?, porque son muchas presiones de tiempo y de responsabilidad, es una responsabilidad grande porque sabes que esos niños, si tú no los estás atendiendo esa dificultad no va a salir por sí

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

sola, entonces hay ahí unas presiones muy fuertes que hacen que el programa a lo mejor no, no... A mí me encantaría programar para cada niño en individual, según sus dificultades y decir pues este niño está aquí, vamos a seguir ahora el paso siguiente porque el desarrollo del lenguaje es así, ¿no?, Yo tendría que ir dando... Pasito a pasito y me veo imposibilitada. Yo tengo grupos, tengo que hacer grupos de niños, no los puedo poner individual porque si los pongo individual solo atendería a 4 grupos en algunos colegios y a 3 en otros, a 3 niños y tengo que coger a lo mejor a 7 o a 9, entonces tengo que hacer grupos. ¿Qué pasa? Que en esos grupos unos tienen dificultad con unos fonemas, otros con otros, unos con un tipo de concordancia, otros con otros, o el uso del lenguaje, ¿no?, y estos programas que los tienes... Como si digamos el modelo, no lo puedes desarrollar con cada niño porque estás en grupo, entonces vas parcheando un poco, vas parcheando.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:19 [Número de alumnos por Maestro ..] (121:121) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Número de alumnos por Maestro de Audición y Lenguaje. La ratio.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:20 [Pues mira el plan de trabajo s..] (125:125) (Super)
Codes: [3.5 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO]
No memos

Pues mira el plan de trabajo se planifica por medio del acuerdo con las directrices del real de la resolución que sale cada año que, o la que ya está establecida de cursos anteriores, que la logopedia varía un poco. Nosotros tenemos que hacer evaluación de los alumnos, tenemos tratamiento, atención directa, asesoramiento a tutores, asesoramiento a padres, pues procura organizar el plan de trabajo teniendo en cuenta esos aspectos y la valoración...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:21 [Pues en este caso como en inte..] (129:133) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Pues en este caso como en intervención del lenguaje solo participa la Maestra de Audición y Lenguaje, pues es ella sola la que se lo hace. De todas formas luego cuenta con el visto bueno del equipo y de la inspección porque nosotros presentamos el plan de trabajo al equipo, el equipo le da el visto bueno y después el inspector lo rectifica si lo cree oportuno, que normalmente siempre. ¿Después del trabajo de la logopeda? No, la orientadora tampoco participa, es la logopeda.

¿Se ajusta el Maestro de Audición y Lenguaje al plan de trabajo propuesto inicialmente?

Sí, bueno, yo por lo menos sí.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:22 [Sí, sí, son actuaciones indivi..] (137:137) (Super)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Sí, sí, son actuaciones individuales para cada centro, para cada centro es diferente, es decir, nosotros para cada centro valoramos a los niños, hacemos una relación de los niños con mayor dificultad, de esa relación expresamos o señalamos cuales van a ser atendidos y que tiempo semanal van a ser atendidos, si hay muchos alumnos con dificultad pues a lo mejor los de rotacismos van a ser atendidos una vez en semana, pero el que tenga un problema más serio pues va a ser atendido 2, ¿sabes? Entonces todo eso va en función de los alumnos y de las características que tenga cada uno de ellos, la problemática de cada centro. Y hay unos centros que tienen más alumnos y otros menos, entonces puedes un poco jugar más, con las dificultades siempre le das prioridad a los casos un poco más serios y si puedes abarcar y por ejemplo el Pintor Manolo tiene montones de niños de dislalias pero muchísimos, pero claro porque a lo mejor los casos graves son menos aquí hay mas casos graves en este centro y tengo que coger a ellos de una forma mas individual o en grupitos mas reducidos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:23 [Pues un poco de todo, dependie..] (147:147) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Pues un poco de todo, dependiendo de cada niño, si un niño lo que tiene es una dificultad, un rotacismo, pues lo importante que hay es que el niño mueva bien la lengüilla y lo pronuncie para evitar la problemática del habla y todo eso que no repercute y ahora, sino que el problema del niño es que no se relaciona en su aula o que no sabe pedir las cositas, pues hay ya el enfoque es más de, de generalizar los aprendizajes y hace falta la coordinación con la tutora, si le niño el problema que tiene es de construcción de frases y tal, pues hay que exigirle luego a los padres mira acostúmbralo o de vocabulario pues mira trabájale siempre cuando lo bañas, todas esas pautas que se le dan a los padres.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:24 [Es que depende de cada niño, d..] (151:151) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Es que depende de cada niño, depende, por eso decía antes si es un niño que tiene poco recursos lingüísticos y, pues se llama a la familia y se pide mucha colaboración pero para unas dislalias a lo mejor pues no pido colaboración a los padres eso lo vas sacando aquí en, con el trabajo nuestro

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:25 [Es trabajo de la logopeda, sí,..] (157:157) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO] [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

Es trabajo de la logopeda, sí, sí, sí, exclusivo. Bueno perdona, en el centro donde hay P.T. y algún alumno es compartido que está yendo a P.T., la profesora colabora muchísimo y hay coordinación entre nosotras, yo estoy trabajando pues cualquier aspecto del programa y para refuerzo, cuento con la colaboración de la de P.T. y las observaciones, mira he

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

observado esto tú observa a ver si pasa esto, o ella a mí me mira, te has dado cuenta que "fulanito", ¿sabes?, siempre hay una coordinación en los casos que compartimos, eso sí. Pero claro la mayoría de los niños son niños normales que no tienen atención de pedagogía terapéutica.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:26 [Sí, venga, vamos a ver, vamos ..] (161:161) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Sí, venga, vamos a ver, vamos a ir por las dimensiones del lenguaje, en las formas, por ejemplo, para lo que es todo lo de la forma, la articulación me gusta trabajar con, con el material de Cicerón,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:27 [para praxias y eso el de Inés ..] (165:165) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

para praxias y eso el de Inés Busto, tenemos la pizarra ortofónica, tenemos las láminas para motivar para las praxias y luego para recursos de soplo pues lo que tenemos de la Consejería, desde el carrito de soplo a pipas, velas, pelotas y todas esas cosas, para respiración pues bueno de los que está, de lo que hay, tenemos unas colchonetas también por si algún niño necesita algo mas especial eh... Para estructurar la morfosintaxis utilizo el material por ejemplo" ven a leer" o "enséñame a hablar" el enséñame a hablar y me gusta mucho también para ello, para trabajar todos los aspectos morfológicos, también el "material de SM" de la etapa infantil que es de lectoescritura trae una unas imágenes para formar frases con pictogramas y dibujos y entonces ellos, a pesar de que no saben leer, pero vamos leyendo con imágenes y pictogramas y eso me proporciona material suficiente para trabajar todos los aspectos de los artículos, de los plurales, de los colores, ¿sabes?, de muy bien, es un material que me gusta mucho, lo trabajo mucho, eso para las formas, para el contenido suele ser menos los niños que tienen este problema para vocabulario, para razonamiento y tal, entonces hay algunas publicaciones del ICCEN creo que es la editorial y tal, algunos libritos que le ayudan a eso, hay material elaborado por grupos de trabajo de logopedia y tal para desarrollar el léxico a base de preguntas y tal, los lotos fonéticos, imágenes, ahora encargué también a una editorial SM las láminas con que tienen un diccionario de estos, que tienen todas las imágenes y buscarlas de comentarlas para formar frases y conceptos espaciales y tal, después cuentos, también para la comprensión de los cuentos, hacer preguntas y para ese aspecto semántico, no sé, siempre uno va buscando de aquí y de allí y... En el aspecto del uso pues bueno, más que nada, para la intención comunicativa siempre fomentando, muchas veces los niños el problema que tienen es por vergüenza porque sabes que se han encargado alguien de decirles que hablan mal y entonces pues irles dando confianza y seguridad para que se sientan mejor,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:28 [habilidades de la conversación..] (165:165) (Super)
Codes: [3.6 ESTRATEGIAS]
No memos

habilidades de la conversación, el respetar turnos,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:29 [hay algunas fichitas por ahí q..] (169:169) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

hay algunas fichitas por ahí que algunas veces se utilizan pero vamos en casos muy determinados y tal, pero normalmente siempre es en la dinámica de clase aprovechando cualquier actividad de juego de tal, pues ahora toca esto y al otro.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:30 [Sí, siempre en logopedia, no, ..] (177:177) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Sí, siempre en logopedia, no, yo no tengo tiempo de ir al aula que va, imposible, porque si voy al aula ya no puedo ir a 4

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:31 [un problemita, uno más en la o..] (177:177) (Super)
Codes: [4.6 MOMENTO PARA LA INTERVENCIÓN]
No memos

un problemita, uno más en la organización que como tenemos que agrupar a los niños por alteraciones o por dificultad, coincide que luego tienen ellos especialidades porque son de diferentes niveles no todos salen del mismo, de la misma aula y entonces me encuentro con la dificultad que cuando tiene inglés, el otro tiene educación física, el otro está en música y ellos por ejemplo educación física no los puedes sacar nunca porque si no, ya los matas, ¿no?, aparte la necesitan es una... Entonces siempre tienes que estar haciendo los agrupamientos de forma que no los saquen de esas materias que son fundamentales para ellos y te encuentras una dificultad muy fuerte también.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:32 [agrupar a los niños por altera..] (177:177) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

agrupar a los niños por alteraciones o por dificultad,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:33 [Hombre, los medios los pongo y..] (184:184) (Super)
Codes: [4.6 MOMENTO PARA LA INTERVENCIÓN]
No memos

Hombre, los medios los pongo yo en el sentido que mira tengo aquí los horarios y entonces tengo que ir viendo cada niño a esa hora donde va estar, si lo saco a esa hora, ¿no?, entonces tengo que buscar ponerlo en otro grupo pero que en ese grupo tenga la dificultad de él, porque no lo puedo traer con un disfémico a..., Entonces tengo que estar haciendo esa, y es difícil porque a esta altura del curso todavía lo hacen, luego cambian a veces por los apoyos o se están en apoyo y no quieres sacarlo de apoyo y es una dificultad que tenemos también en la organización.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:34 [Recursos materiales, sí, hay n..] (188:188) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Recursos materiales, sí, hay no veo problema ninguno, bueno, porque nos están dando medios, hombre, me encantaría tener un ordenador en cada aula, en cada centro que voy, no lo tengo, mira ahora mismo me acabo de traer uno de mi casa viejo que quitó mi marido y la pantallita como es barata, a ver, esa sí la puedo comprar, y... Así voy poniendo, pero en este centro, en otros centros no tengo, una cosa es que la Dirección General, no se si es la dirección general pero por lo menos el coordinador nuestro nos ha dicho que ahora, a principio de curso hagamos un informe justificativo de cada uno de los niños que hemos visto, no solamente de los que atendemos, sino de los que hemos visto, yo habré visto unos 90 niños en toda la zona, como voy hacer yo, cuando hago un informe justificativo de cada uno de los niños, dice, bueno empieza este año, tal, pero cuando llegue ahora a marzo me van a pedir meterlo en plantilla a los niños para necesidades educativas especiales hay que poner los de logopedia y esos niños necesitan un informe justificativo pero con una fecha, entonces yo no me puedo inventar una fecha de un informe que no he hecho, entonces o meto a los niños o no meto a los niños, si... Intento hacerlos, dice, los vas haciendo poco a poco, pero poco a poco dónde en mi casa porque en el colegio no tengo ordenador y yo no puedo, tengo atención directa, no me puedo ir a la secretaría a meter información de los niños, que la tengo la información pero no la puedo meter porque necesito un tiempo para meterme en el ordenador, en las clases aquí a ratitos o cuando un niño falle yo podría eso, en este estoy consiguiendo montarme uno pero para hacer la información de 80 niños no, e irlos metiendo, entonces, lo que pasa que bueno yo espero que a la cárcel no me manden si no los tengo hechos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:35 [Pues mira, las logopedas, hay ..] (192:192) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Pues mira, las logopedas, hay unos programas muy interesantes para trabajar con los niños, aunque antes dije que materiales no pero sí se me olvidó lo de la cuestión del ordenador, los logopedas deben tener un ordenador en cada, y no me vale decir el de la secretaría o el de la orientadora y tal, tienes que tenerlo cómodo que cuando llegue la época de hacer informes o llegar la hora de hacer pruebas que tienes que mandar un niño al IMSERSO, etc, tienes que tener un recurso cercano porque si me voy a secretaría y allí está un compañero utilizándolo, tengo que correr para arriba y ya pierdo 15 minutos en lo que voy y vengo y programando otra cosa, y cuando estoy programada y llego no puedo porque como la fotocopiadora, pero claro no puedo tener una fotocopiadora para mí sola, entonces aprovecho las exclusivas y el viernes a última a hora para, nos vamos remediando estamos en la escuela del red ¿no? Y, y bueno nos vamos remediando pero lo ideal sería eso, tener el ordenador. Sí que no está porque lo informe se los escriben. Nos han dado unos modelos que son informatizados donde tú vas metiendo informes para eso no los puedes hacer a mano. Yo de aquí para atrás siempre los he tenido, me he hecho unas plantillas y a mano los relleno y voy poniendo todo lo que considero, eso, ahora te dicen: "No, en el ordenador porque así después vas modificando cuando llegue al final de curso,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

cuando avances" en el ordenador yo no puedo meterme en el ordenador a hacer la evaluación de tantos alumnos. Imposible, no puedo, aparte que no tengo ordenador, ya te digo que no estoy buscando y ya están tardando con él.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:36 [Pues todo, depende de los niño..] (198:198) (Super)
Codes: [3.6 ESTRATEGIAS]
No memos

Pues todo, depende de los niños. Cuándo los ves así, que no vienen con muchas ganas de participar y tal pues tienes que empezar a motivarles y a presentarles cosas y por medio de la inducción ir a ver si ellos van llegando, otras veces cuando ya veo que eso falla pues empiezo ya con la imitación, pero siempre previo juego para que la imitación no se haga rutinaria y cortada, porque ellos a veces se cortan porque entienden que no lo están haciendo bien, y la imitación si ves que el niño está predispuesto es lo más rápido ¿no? Porque llegas enseguida pero depende de cada caso.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:37 [cuando son muy pequeñitos, aho..] (202:202) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

cuando son muy pequeñitos, ahora no es el caso, pues tengo unas muñecas ahí o usaba muñecos que traigo, los títeres y después también, yo que sé, cositas que a las niñas les gusta de pintura, de ponerse collares y tal para sacarles conversación,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:38 [Se supone que el plan de inter..] (206:210) (Super)
Codes: [3.3 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN]
No memos

Se supone que el plan de intervención, la Comisión de Coordinación Pedagógica cada trimestre tendría que hacer una evaluación, no sólo de la labor logopédica sino también de la orientación del centro, así está recogido en eso, pero normalmente la CCP, igualmente la inspección también creo que tiene que evaluar una vez al año y tal. Como todos estamos en la misma línea de corre, corre, corre, corre muchas veces esa evaluación no se hace. Ahora, lo que sí hacemos nosotros es que a final de cada curso se hace una memoria, yo hago una memoria en cada centro y presento, antes lo hacía trimestral pero, ya te digo, me paso desde el ordenador y no, ahora lo que hago siempre es a final de curso, en cada centro presento una memoria de todas las actividades y resultados que hemos revisado a lo largo del curso ¿si quieres ver alguna?

¿Para cada niño?

No, para cada niño no, en general. Es decir para cada niño se hace un informe.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:39 [Al final vamos observando todo..] (214:218) (Super)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Codes: [3.3 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN]
No memos

Al final vamos observando todo el desarrollo, qué es una evaluación continua ¿no?, y al final de curso hacemos un pequeño informe del niño donde exponemos las dificultades que vimos al principio y cómo ha evolucionado y cuál es su nivel competencial actual al final del curso.

¿Se le pregunta a los tutores, a los padres?

Hombre, a los tutores, prácticamente no porque ellos muchas veces no lo detectan, lo detectas tú más porque estás aquí con él de forma individual o en pequeños grupos y vas viendo como avanza, entonces yo soy la que les comunico a ellos mira, fulanito ya lo hizo, a ver, venga, y bien, todo el mundo lo aplaude ¿no?, es decir que ellos muchas veces con la dinámica de clase es imposible detectar los pequeños pasos, ¿no?, entonces, o en algunos sitios te dicen mira está hablando mejor y tal, pero para evaluar así de forma más, más concreta pues somos nosotros, si tengo dudas al final que de todas formas mira, yo voy anotando allí en la pizarra los grupos y las dificultades que tienen y a medida que ellos van superando un poquito, los voy marcando y les estimulo porque van viendo que ya lo están logrando. Cuando ya lo tienen todo les rodeo la, el fonema por ejemplo de la dificultad que tenía y le das un aplauso y tal, ya lo haces bien, entonces te quedan nada más que 2, entonces ellos a mí me queda 1 seño, a mí me quedan 3, entonces así se van estimulando. Al final cuando voy a hacerle el informe individual pues yo miro y digo, pues mira, de tantos que tenía ya han logrado tanto y en el otro le falta por conseguir solamente, entonces ya coloca bien, ya tiene una buena posición de órganos y tal, ¿sabes? Y eso se queda reflejado en un informe final, pero a principio de curso tienes que volver porque como son niños que están en unas edades muy tempranas, las variantes, las variaciones pueden ser bastantes buenas y entonces en septiembre tengo que volver por si acaso a ver si eso todavía lo tiene o no lo tiene y si lo ha logrado, si lo mantuvo, si lo generalizó o no.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:40 [Mira, las propuestas que yo ha..] (222:222) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Mira, las propuestas que yo haría es; tener un campo de actuación, la logopeda, mucho más corto del que hay ahora, pero muchísimo más corto, a lo mejor como está la orientadora, 2 centros máximo para poder desarrollar actividades de prevención para entrar más de lleno en la etapa infantil y aportarle ánimos porque no, muchas veces no es darle los materiales porque yo se los doy o las orientaciones que hay dárselas, eso no, es el soporte a lo mejor, un poco el implicarle, el motivarle para que todo este tipo de cosas. Mira, la conciencia lingüística. antes mismo me estaba diciendo una compañera mira que hay un niño que tal, que cual, mira es un problema de conciencia lingüística, está en primero ahora, eso desde la etapa de infantil hay que trabajarlo, desde los 3 años empezar con la palabra para llegar luego al fonema, el niño ahora no está discriminando eso porque él no tiene conciencia de que ahí hay un sonido que tiene una representación gráfica, entonces, y eso yo se lo comentaba a las compañeras, lo hablamos y tal, dicen sí, sí, sí yo lo trabajo pero en los libros, las editoriales te trae, pero no de una forma programada y sistemática sino de vez

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

en cuando te trabaja en eso, y todo el mundo va a que el niño sepa leer, pero no a que el niño comprenda lo que va a hacer antes de iniciarlo y luego soy yo, los de primero y segundo están los niñitos ahí parados. Esta profesora que ahora tengo que buscarle yo material por cierto está preocupada y entonces le comenta de que va el tema, le va a proporcionar material y puede que si lo ponga en práctica aunque ella encontraba la dificultad en que cómo lo hacía en el grupo, pero es que hay otras que ni siquiera se preocupan, entonces aunque tú le digas, mira, es fundamental esto, que el niño tiene que tener conciencia de que hay unos sonidos, que tienen una grafía y que están en unos sitios determinados y que si se juntan forman. Entonces eso tiene que entenderlo el niño porque si no él está repitiendo lo que tú le dices, esto es una S, A pero cuando la ve en mapa no sabe que la misma A de antes es aquella, es decir, todo eso es un proceso, es un proceso y, y eso es lo que es fundamental y se ha descubierto que eso es, no es ya los conceptos espaciales y temporales que también son importantes y el esquema corporal, hoy día ya... Se sabe que hay otros temas pero no les entra, porque si nosotros tuviésemos mayor permanencia en el centro y más tiempo, no tanto de dedicación, tuviésemos más tiempo, una parte de nuestro trabajo podría ir a, dedicado a eso, a concienciar, a proporcionar materiales, a meternos en el aula y ponerlo en funcionamiento pero si no... Es imposible.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:41 [Esta profesora que ahora tengo..] (222:222) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Esta profesora que ahora tengo que buscarle yo material por cierto está preocupada y entonces le comenta de que va el tema, le va a proporcionar material y puede que si lo ponga en práctica aunque ella encontraba la dificultad en que cómo lo hacía en el grupo, pero es que hay otras que ni siquiera se preocupan

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:42 [Exactamente, ahora no te podrí..] (232:232) (Super)
Codes: [4.2 ACCIONES EN EL PEC]
No memos

Exactamente, ahora no te podría decir porque no los he mirado todos, no sé si se contempla o no en, pero yo imagino que cuando se está elaborando son aspectos que son fundamentales y que se tiene que contemplar, no sé.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:43 [en la realización cuando se es..] (236:236) (Super)
Codes: [4.2 ACCIONES EN EL PEC]
No memos

en la realización cuando se están haciendo esos proyecto, esas cosas, la orientadora sí incide, colabora, que es una de las misiones que tiene pero nosotras ¿no?, entonces ya, si encima, es que muchas veces incluso ya me he cansado de dar material y comentar cosas con las compañeras que luego te lo meten en el cajón y no lo vuelven a sacar más o no te lo fotocopian o lo que tengan lo usan, y entonces digo yo, pero bueno porque tengo yo, yo no soy profesora de profesores, yo soy una maestra más y entonces la persona que hizo una

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

especialidad y se supone que está en infantil o está en eso tiene que tener una formación igual que la tuve yo, entonces yo no tengo porque enseñarle a ella que es lo que tiene que hacer.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:44 [Cuando se habla del asesoramie..] (236:236) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Cuando se habla del asesoramiento porque me veo desbordada y no tengo tiempo y encima me lo ponen como una responsabilidad mía, es decir me siento culpable de que mis compañeras no hagan esas cosas, y después para tranquilizarme digo yo no tengo porque enseñarle a ellas cual es su obligación, ellas saben que hay un programa, un, currículo en primaria, en infantil por ejemplo, y que en infantil en el currículo entra la estimulación del lenguaje oral y que en el currículo para la estimulación del lenguaje tienen que trabajar frases, tienen que trabajar respiración, tienen que trabajar la conversación, tienen que trabajar la intervención comunicativa, todo eso lo tienen que trabajar ellos porque tengo yo que ir ahora a explicárselo o enseñárselo, cuando después encima no me hacen ni caso, y que no tengo tiempo, entonces es una responsabilidad que me dan a mí cuando yo entiendo que esa es una formación que tienen que tener

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:45 [ellas saben que hay un program..] (236:236) (Super)
Codes: [4.3 ACCIONES EN EL PCC]
No memos

ellas saben que hay un programa, un, currículo en primaria, en infantil por ejemplo, y que en infantil en el currículo entra la estimulación del lenguaje oral y que en el currículo para la estimulación del lenguaje tienen que trabajar frases, tienen que trabajar respiración, tienen que trabajar la conversación, tienen que trabajar la intervención comunicativa, todo eso lo tienen que trabajar ellos porque tengo yo que ir ahora a explicárselo o enseñárselo, cuando después encima no me hacen ni caso, y que no tengo tiempo, entonces es una responsabilidad que me dan a mí cuando yo entiendo que esa es una formación que tienen que tener ellos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:46 [Yo creo que sí, si no la tiene..] (240:240) (Super)
Codes: [4.8 CONOCIMIENTO DE LAS FUNCIONES DEL LOGOPEDA]
No memos

Yo creo que sí, si no la tienen porque no quieren porque siempre estamos abiertos a sugerencias, a consultas, a explicaciones, es decir que el que tiene interés, la persona que, que no tiene interés sino que está abierta a cosas nuevas, y se quiere implicar, sí,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:47 [no tengo para trabajar, "ah!! ..] (240:240) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

no tengo para trabajar, "ah!! Tú quieres ejercicios de esos, yo tengo" e inmediatamente

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

voy, fotocopio, se lo doy y tal, pero cuando tú ves que no son receptivas o eso, entonces, se lo comento porque es mi obligación, "mira estos materiales están" pero, ya no, al principio si me mataba y me quemaba y era una lucha y era una responsabilidad,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:48 [Pues no te lo sé decir, no lo ..] (244:244) (Super)
Codes: [4.3 ACCIONES EN EL PCC]
No memos

Pues no te lo sé decir, no lo sé.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:49 [Pero bueno como desarrollo del..] (248:248) (Super)
Codes: [4.3 ACCIONES EN EL PCC]
No memos

Pero bueno como desarrollo del lenguaje normal, pero no con dificultades, es decir, el desarrollo del lenguaje como desarrollo y como currículo que esta establecido si se contemplará, ahora si hay una dificultad cómo se trabaja eso, ya ahí no creo que entre.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:50 [¿Y en las programaciones de au..] (250:252) (Super)
Codes: [4.4 ACCIONES EN LA PA]
No memos

¿Y en las programaciones de aula?

No, porque se supone que está la logopeda y es la logopeda la que lo trabaja.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:51 [A bueno sí, sí, sí, esas orien..] (256:260) (Super)
Codes: [4.4 ACCIONES EN LA PA]
No memos

A bueno sí, sí, sí, esas orientaciones sí, pero porque entiendo que están dentro de su programa de trabajo.

¿Ellas lo incluyen o lo trabajan cómo algo aislado?

Algunos lo trabajan de forma metódica, algunos sí.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:52 [En esta zona, ahora mismo, ate..] (266:266) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

En esta zona, ahora mismo, atender vamos, hay creo que 18 centros, me parece que estamos repartidos 9 y 9, o hay 17, ahora mismo no sé exactamente, lo puedo mirar si quieres.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:53 [Atiendo en el sentido general ..] (271:275) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Atiendo en el sentido general de atenderlos, a todas las necesidades a 2 I.E.S. y a 5 centros.

¿O sea, a 7 centros?

5, 6, 1 más 8 porque uno es de infantil, de primaria nada más, pero luego de esos se hace una selección de los que hay casos más graves y más necesidad y se seleccionan 4, 4 centros nada más para la atención directa, lo que es atención directa, ahora atiendo al otro en el sentido de que surge un problema, me avisa la orientadora o me avisa alguien, ayer mismo por ejemplo, en el Batería San Juan, que es un centro que no es de atención directa..

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:54 [¿La atención indirecta no exis..] (281:291) (Super)
Codes: [2.3 CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS]
No memos

¿La atención indirecta no existe?

Eso no tiene, es un término que no...

¿Pero se usa, no?

Pero está mal utilizado, está mal utilizado porque tú atiendes, yo atiendo ahora, no trabajo directamente con los niños, es otro tema.

¿Cómo se hace, es decir, esa atención indirecta, en qué consiste?

Pues, te avisa por medio de la orientadora o la directora del centro, alguien, que normalmente por medio del orientador, que hay unas dificultades de lenguaje en ese centro y que hay que trabajar respuesta, entonces vamos, valoramos a los niños, vemos que dificultades son y según los recursos que hay en la zona pues se les, se les atiende y se les orienta. Por ejemplo, ayer mismo que era día de evaluación conjunta porque, de evaluación a centros atendidos que... Que era el segundo jueves de mes, fuimos las 2 compañeras al Batería de San Juan que es un centro que no se atiende directamente a los alumnos y valoramos a los niños de una clase, entonces, según observamos este niño, mira, tiene mucha dificultad como tiene 4 años se debe remitir al IMSERSO para que lo valores y le den allí tratamiento, este niño la dislalia, otro niño o otra niña tiene es evolutivo como todavía está en infantil de 4 y le queda infantil de 5 esto va a salir, casi seguro que sale con un estímulo, un buen trabajo en clase y tal.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:55 [Por ejemplo, ayer mismo que er..] (291:291) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

No memos

Por ejemplo, ayer mismo que era día de evaluación conjunta porque, de evaluación a centros atendidos que... Que era el segundo jueves de mes, fuimos las 2 compañeras al Batería de San Juan que es un centro que no se atiende directamente a los alumnos y valoramos a los niños de una clase,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:56 [¿Qué le dan orientaciones al t..] (293:295) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

¿Qué le dan orientaciones al tutor?

Se le dan orientaciones al tutor, sí. Mira te dejo este material y tal para que lo trabajes a diario y habla con la familia que le quite la chupa, porque esos niños tienen chupas y tal, a pero las familias, hay que incidir, enfadarse porque chupas y biberones a estas edades ya no se utilizan y tal, se le dan orientaciones, mira este niño tiene un problema de voz, tiene un tal no sé que, mira, al foníatra, hay que remitirlo al foníatra porque allí lo van a atender bien y tal, este tiene una dificultad, becas, cuando lleguen las becas de educación especial se les solicita beca y le da un gabinete. Entonces no atendemos directamente al niño pero el centro de alguna forma se atiende porque si no se atiende queda desatendido, entonces,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:57 [Pues, vamos a ver mira, la, no..] (303:303) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Pues, vamos a ver mira, la, normalmente atendemos a los 4 colegios, cada día a 2 colegios, hasta las 11 de la mañana, mitad de la jornada a un colegio y después del recreo al otro colegio. ¿Qué pasa? que el primero de la mañana pues hay más tiempo y puedes hacer 4 grupitos y en el de después del recreo, como entras a las 12 menos cuarto, pues hasta la 1 y media sólo da tiempo de hacer 3 grupitos de media hora, cada sesión es de media hora. Entonces yo sé ya según el colegio que, donde hay más casos y tal, pues los pongo a primera hora de la mañana porque sé que tengo 4 grupos y los que hay menos pues los pongo a ultima hora, o que son casos de menos dificultad o lo que sea, ¿no? Una vez tengo que hacer 4 grupos, cojo el listado de niños, veo las dificultades que tienen y digo, éstos tienen que ir juntos porque esta dificultad es para tratarlos juntos, éste tiene que ir solo, éste tiene que ir máximo 2, y entonces sabiendo que tengo 4 grupos que puedo trabajar, digo pues éste lo cojo a esta hora, éste a otra,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:58 [miro los horarios de ellos, és..] (303:303) (Super)
Codes: [4.6 MOMENTO PARA LA INTERVENCIÓN]
No memos

miro los horarios de ellos, éste está en gimnasia a esta hora, y el otro se va a música, bueno la música puede perder 10 minutos tal, y entonces así después de muchos tal...

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:59 [¿O sea que utilizas un criteri..] (305:311) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

¿O sea que utilizas un criterio para agruparlos?

Sí, sí, sí claro

¿Qué no siempre va relacionado con las dificultades que tienen sino con los aspectos organizativos del centro?

Pero siempre por comodidad mía y mayor rendimiento de la media hora que dura la sesión, entonces procuro que sean de las mismas dificultades porque si estoy trabajando dislalia o morfosintáctica que sean los niños que, porque si no el otro, mientras que estoy con uno el otro se me, está perdiendo el tiempo, entonces procura que sean con las dificultades y también las edades, los más pequeñitos que no vengan con los más grandes, sino hacer grupitos por ejemplo de los mayores y otros más pequeñitos, con las estrategias que siempre son más lúdicas entre más pequeñitos son y los otros aguantas más, es otro tipo de eso, lo que sí procuro siempre es que las sesiones de media hora sean de media hora y la media hora desde que el niño entra hasta que el niño sale del aula mía, no cuando voy a buscarlo, entonces, a la hora de organizarte no depende tanto como que los colegios tienen escaleras y algunos están muy alejados, que, de entre el primer grupo y el segundo a lo mejor tengo que dejar 10 minutos, si son niños pequeños que tengo que ir al aula a buscarlos, que tengo que darle la mano para subir, que tengo que ir al otro lado del colegio a buscar al otro que es del mismo grupo, entonces yo calculo el tiempo que puedo tardar para que la media hora sea de tratamiento, eso sí se procura.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:60 [Nosotros en el EOEP tenemos un..] (315:315) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

Nosotros en el EOEP tenemos unas sesiones que están programadas para los primeros, terceros y cuartos jueves del mes, el segundo jueves y parte del cuarto lo dedicamos a evaluaciones en centros que no estamos atendiendo directamente. Con el EOEP, en las sesiones de los primeros y terceros tal, hay un plan de trabajo y esas sesiones están organizadas según el plan pues a lo mejor para trabajar las necesidades educativas especiales, para trabajar evaluaciones conjuntas con otros compañeros, por ejemplo, si hay que hacer un dictamen a un niño y tiene dificultad en el área del lenguaje, yo tengo que hacer una evaluación de ese niño y ajustarlas al informe psicopedagógico que se le va a hacer para tenerlo en el dictamen, también recoger las necesidades educativas que tenga en el área del lenguaje, entonces todas esas cosas las vemos allí, se evalúan a los niños, vamos preparando, cada una expone, después se expone por comisiones el informe que se ha hecho, se valora entre todos que efectivamente esas decisiones que ha visto las comisiones de evaluación son las que le conviene al niño, se aprueba.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:61 [¿El orientador hace algo espec..] (317:319) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

¿El orientador hace algo específico para la evaluación del lenguaje?

No, para el lenguaje no, no. Hombre, vamos a ver... Las pruebas que ellos pasan siempre hay pruebas que tienen componente del lenguaje y algo recogerán y tal pero... Ah sí, nosotros nos dedicamos, hay un acuerdo en la zona y en muchos sitios por el tiempo y por, por la falta de recursos humanos que hay, que somos pocas, nos dedicamos nada más al lenguaje oral, nosotros no trabajamos el lenguaje escrito, las logopedas de la zona, solamente el aspecto oral, entonces cuando hay dificultades de lenguaje en el plano de la escritura, y de la lectura eso ya se ocupa de dar las orientaciones las orientadoras y en el informe del niño, la competencia curricular en el aspecto de lectoescritura y eso lo hace también la orientadora.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:62 [Pues los apoyos que hay en el ..] (323:323) (Super)
Codes: [5.3 ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS]
No memos

Pues los apoyos que hay en el centro, las tutoras, las de P.T. si las dificultades son muy grandes. Eso no quita para que si en algún momento en el que estoy trabajando con un niño observo cualquier problema y tal, pues lo comento con la orientadora, mira este niño le encuentro tal, este material y tanto ella como yo, ¿sabes? Pero es una faceta que le, lo asumen ellos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:63 [Me la veo por el pasillo y cua..] (326:326) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

Me la veo por el pasillo y cuando no estamos como locos, corre, corre, corre, corre y con las evaluaciones, después, encima de centros concertados que tenemos montón de niños que nos vienen para evaluar y luego los que ya hemos evaluado en años anteriores tenemos que hacer seguimiento, estamos todo el día, pero vamos, a tope. Yo ayer creí que me daba algo, corre pa`ca, corre pa`ya fuimos al León a valorar a un niño, cuando llego allí preparo todas las pruebas, preparando todo el material, el ambiente, subo a la clase a buscarlo a la clase y el niño no estaba. A recoger todo, marcharme otra vez de allí, corriendo, corriendo a ver si llego al Batería, llego al Batería y buscando el sitio donde ubicarme para.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:64 [las condiciones físicas de los..] (330:332) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

las condiciones físicas de los centros, ¿son las adecuadas para llevar a cabo una respuesta logopédica adecuada?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

En el caso mío, sí porque me lo he currado

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:65 [Te lo digo porque otras compañ..] (337:337) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Te lo digo porque otras compañeras me comentan que no, pero yo sí, porque yo tenía clara que yo soy una maestra igual que cualquier otro como parte de la plantilla, soy una profesional que necesita un mínimo de espacio y de materiales y de respeto, ¿no?

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:66 [No, son aulas específicas que ..] (345:345) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

No, son aulas específicas que suelen ser habitáculos pequeños como tutorías o espacios que estaban destinados a otras cosas pero los he ido acondicionando para que el aula presente unas mínimas condiciones de trabajo.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:67 [No, bueno, vamos a ver, si cua..] (349:349) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

No, bueno, vamos a ver, si cuando estamos trabajando problemas de los temas de articulación de praxia y tal, nos vamos a una parte de la clase donde esta la pizarra ortofónica y donde tengo las imágenes para eso, si vamos a hacer ejercicios de soplo, como requiere un espacio más largo, nos vamos a mi mesa, estamos en mi mesa, si hacemos programas de ordenador en el aula, que hay un ordenador que es algo especial esa, nos vamos a allí, nos metemos en le ordenador aquél.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:68 [Pero siempre dentro de la mism..] (353:353) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Pero siempre dentro de la misma aula, pequeñita.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:69 [Siempre tengo un aula, sí siem..] (357:357) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Siempre tengo un aula, sí siempre

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:70 [Pero perdona, lo que te digo q..] (361:361) (Super)
Codes: [4.9 APOYO DE LAS DIFICULTADES DE LENGUAJE]
No memos

Pero perdona, lo que te digo que yo por ejemplo no admito, a lo mejor he tenido suerte, ¿no? y si me llego a encontrar otra situación me hubiese tenido que aguantar que me metan en un rincón de un lado y todo lleno de cajones y tal, como hay gente trabajando por ahí, eso no, yo soy una profesora, si tú pides un trabajo un servicio en tu centro porque tienes medios para darlos, si no tienes ese servicio no lo pidas, entonces si lo vas a dar tiene que ser con dignidad y no permito eso de estar en un pasillo, ni estar en una cocina ni nada, igual he tenido suerte eh

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:71 [yo lo que veo es el gran numer..] (365:365) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

yo lo que veo es el gran numero de centros a atender y que eso, es demasiado, demasiado a mal, la capacidad, a lo mejor también estoy un poco mayor y no tengo capacidad para abarcar tanto, pero es mucho, es que es demasiado, son demasiados niños, demasiadas problemáticas, demasiados grupos, demasiados horarios...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:72 [reducir el, el ámbito de traba..] (369:369) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

reducir el, el ámbito de trabajo, reducirlo.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:73 [¿Están en los objetivos de tú ..] (377:387) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

¿Están en los objetivos de tú trabajo orientados a que los alumnos puedan desenvolverse mejor en el aula?

Sí por supuesto, siempre el tema de la integración ha sido fundamental, a lo mejor, por la experiencia anterior que he tenido, ¿no? Igual que les digo mira si una "r" está atravesada y no sale, no te preocupes que esto por ahora no es importante y tal, pero siempre procuro que el niño esté lo menos desfasado con respecto a sus compañeros y le estimula pues ser uno igual, y entonces en ese sentido sí, y si tiene una dificultad por ejemplo en la lectoescritura por la discriminación auditiva o por la conciencia lingüística, voy haciendo, si me lo permite el centro, en el sentido de tiempo, voy introduciendo pequeñitas cosas o trabajando con ellos en esos temas, ¿sabes?

¿Se parte del currículo de la etapa para seleccionar los contenidos a través de los cuáles se abordan las dificultades de lenguaje que presentan los alumnos?

Bueno

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

¿Suele partirse del currículo de esa etapa?

En general sí, porque por ejemplo te explico, si un niño para tener un habla normal, entre comillas, en la etapa en el nivel, en cierto nivel de cierta etapa, ¿sabes?, que tiene que tener logrado esto, si no lo tiene, lo tengo como referencia de que hay una dificultad, no sé si me estoy explicando, yo un niño que tiene dislalia mas allá de los 6 años, tengo como referencia que a esa edad ya tiene que tenerlo logrado.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:74 [O pero sí en el currículo, eso..] (391:391) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

O pero sí en el currículo, eso lo contiene, es decir, porque los criterios evolutivos están introducidos en el currículo supongo que lo habrán hecho con esa finalidad y entonces sí tengo en cuenta de que un niño está trabajando por ejemplo los sifones a, en segundo, primero, le pregunto a la compañera para el refuerzo y para que no tenga esa dificultad en ese momento.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:75 [Sí, es lo que comentábamos ant..] (403:403) (Super)
Codes: [4.6 MOMENTO PARA LA INTERVENCIÓN]
No memos

Sí, es lo que comentábamos antes a la hora de formar los grupos, los momentos de la jornada al sacarlo se tiene en cuenta que no pierda materias fundamentales, eso esta concertado con la tutora, dice mira ahora esta el niño haciendo tal, procura sacarlo a otra hora, entonces yo a la hora lo tengo en cuenta, en el agrupamiento, muchos días, me dice mira ahora está haciendo tal tarea, lo puedes coger más tarde pues mira pues sí, y lo cojo más tarde con otros grupos para que ese día no pierda esa tarea que es importante, que considero ella que es importante, en otros momentos vas a buscarlo y te dice no mira es inglés, el no se entera en español pues en inglés imagínate, pues entonces no lo pierde todo, pero bueno a lo mejor son 10 minutitos nada más, enseguida vuelve y se incorpora al aula, o si está haciendo una tarea de música o de algo y le quede, te dice él termina después o un compañero le pasa, pero siempre procuramos que no pierda, hombre algunos algo tendrán que perder pero normalmente no son materias y además, como es en los primeros ciclos, tampoco son, hay cosas que no son muy fundamentales o que las repiten después, más tarde que se siguen trabajando, que no es una cosa que se haga un día y no se haga ya más.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:76 [Pues mira prácticamente, bueno..] (411:411) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

Pues mira prácticamente, bueno vamos a ver, vamos a puntualizar qué tipo de problemas ¿no?, si son dislalias pues a lo mejor puede repercutir en la lectoescritura, que muchas veces, pues ellos, como no la tienen como muy bien... Todavía

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:77 [Mira en el área, de todas form..] (415:415) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

Mira en el área, de todas formas eso a lo mejor la tutora lo puede ver más, porque tiene la experiencia del día a día, yo te puedo dar la opinión de lo que creo y es que en el lenguaje, por supuesto en el área de comunicación, de lengua y comunicación, en el inglés en el idioma extranjero porque si no hay una buena discriminación o un vocabulario o una articulación allí también repercute, incluso luego en sociales todos los aspectos de sociales por el vocabulario y por la expresión de las ideas, cuando tienen que hacer un comentario, cuando, razonamiento en todo le va fallando, es que es fundamental el lenguaje.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:78 [En matemáticas, yo no sé si en..] (419:419) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

En matemáticas, yo no sé si en el lenguaje matemático a la hora de trabajarlo, porque es el razonamiento, lo que es un razonamiento numérico tal cual puro pues no, pero cuando hay problemas que tienen que leer para resolverlos, que le vienen o bien de forma oral la propuesta o por escrito, el niño si no tienen una buena comprensión o una buena expresión le puede desvirtuar el, la pregunta y la respuesta no es la correcta.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:79 [En algún otro, dependiendo tam..] (423:427) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

En algún otro, dependiendo también del ambiente familiar porque muchas veces la familia incide negativamente en esas dificultades y entonces el niño se acompleja y se retrae, no colabora, entonces tienes que estar primero una temporada consiguiendo que se relaje y que entienda que aquí todos somos iguales y que

¿Tú encuentras relación entonces entre dificultades de lenguaje y problemas de conducta?

No he apreciado, bueno en un niño que tenía un trastorno específico del lenguaje, al principio sí le costaba mucho integrarse, lloraba, no quería, pataleaba y tal, pero luego fue entrando y bueno, está bien insertado.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:80 [Cuando el niño tiene falta de ..] (435:435) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

Cuando el niño tiene falta de vocabulario pues le están hablando y no sabe de que le

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

estás hablando, luego si no discrimina bien auditivamente pues puede confundir unas cosas con otras.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:81 [La logopedia, cuando está y si..] (439:439) (Super)
Codes: [5.3 ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS]
No memos

La logopedia, cuando está y si la dificultad ya está afectando mucho a la lectoescritura, se suelen hacer grupos flexibles en el centro, se hace ya una intervención más individualizada, con grupos de apoyos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:82 [Vamos a ver en una época yo lo..] (448:448) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Vamos a ver en una época yo lo intenté y me puse a hacer unos proyectos y unos programas que tengo ahí en medio, entonces estaba cogiendo todo lo que era el currículo ordinario y buscando todos los aspectos del lenguaje y como los iba introduciendo y diciendo, bueno esto sería la forma, esto sería el contenido y tal, pero luego empiezas que los contenidos procedimentales, los no sé cuanto, los, y al final era tal cacao y era tal eso, que sola o, tal cómo esta organizado, es decir, el tiempo que disponemos, era ya meterse en la boca del lobo, si a lo mejor ya trabajara lo que te digo en un centro o 2 centros, se podría hacer maravillas o cositas, no maravillas pero cositas se podrían hacer, pero al ritmo que coges a un niño que sueltas al otro, que te quedan 10 minutos para que termine, que, venga, eso o te lo dan dado pero, como lo intentes...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:83 [pero después si hay unas dific..] (458:458) (Super)
Codes: [2.2 PROCEDIMIENTOS]
No memos

pero después si hay unas dificultades, lo que comentaba en las entrevistas de padres, las visitas de padres, los martes que están programados, los citamos, hablamos la de P.T. la orientadora, yo...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:84 [Verbalmente y a veces también ..] (466:466) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

Verbalmente y a veces también con el refuerzo de algo publicado, de fotocopias, de publicaciones que vemos interesantes que a ellos les puedan convencer, de trabajos que se han hecho, pues mire, se lo comentamos, lo hablamos y luego como recordatorio se les da unos papelitos para que, como recordatorio.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:85 [¿Y de qué manera intervienen l..] (468:470) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

¿Y de qué manera intervienen los padres en el proceso de evaluación y en el de intervención?

No, en el de evaluación no intervienen,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:86 [siempre le damos orientaciones..] (470:470) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

siempre le damos orientaciones desde que sabemos que hay un niño o una madre que está preocupado en este tema y directamente le damos orientaciones, le decimos eso es normal, no le da, ¿sabes? Lo que hay que decirles no, que no se fíe, que es mejor tal, que lo mire a los ojos, que se tranquilice, que tal y cual. Todas esas orientaciones que también se dan por escrito para que sepa como hacerlo y alguna los hace y otras su ansiedad no se lo permite, pero bueno, por lo menos uno lo intenta y, con el trabajo, pues hay familias a las que les puede pedir más colaboración que otras.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:87 [Normalmente los niños que, bas..] (470:470) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Normalmente los niños que, bastante afectados es porque el ambiente familiar no es estimulante y claro, así tú no puedes pedir colaboración tampoco, ¿entiendes? Pero, a mí particularmente no me gusta que los padres sean educadores de los hijos, los padres son padres y estas cargas que muchas veces estamos tendiendo por él, no se hace de mala fe sino por el exceso de trabajo y la falta de tiempo pues lo padres que trabajan en casa que le refuercen eso, que le enseñe a leer por la tarde, le dice al niño esto es una L y la madre lo que tiene que decirle que con la A dice LA ¿no? Yo no soy partidaria de eso si, Bastante carga tienen los padres con las dificultades que hay hoy en día en la sociedad, para que tú seas encima, sean los maestros de los hijos.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:88 [En el lenguaje sí. Un niño que..] (478:478) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

En el lenguaje sí. Un niño que está inhibido, que no se comunica y tal, se le recomienda que vaya a actividades donde el niño esté jugando con otros alumnos, con otros niños, que los lleven al parque, que tal, que por las noches le lean cuentos, que cuando los estén bañando, que los bañen con las palabras, todo este tipo de cosas se lo recomendamos y tal, pero meterles la carga a ellos de la responsabilidad de que por su culpa, el niño no habla bien...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:89 [el concepto de cuál es la misi..] (484:484) (Super)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

el concepto de cuál es la misión del logopeda o cuáles son las líneas de trabajo, que no quiero meterme a valorar a otros profesionales no, pero en algunos casos sí he detectado que no hay una idea clara de cuáles son, a qué se llama una alteración evolutiva, qué es un trastorno, qué diferencia hay entre una cosa y otra y entonces puede surgir, puede surgir en algún momento que se solicite por parte de algunos componentes de una intervenciones que nosotros, los profesionales de esto, entendemos que no son oportunas.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:90 [Sí, de un lenguaje común o de ..] (488:488) (Super)
Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

Sí, de un lenguaje común o de unos conocimientos, porque no es el lenguaje común sino el saber, por ejemplo, es normal que un niño con 4 años todavía, la mayoría, un porcentaje, el 80 lo tiene, pero un 20 todavía no tiene una "r " y no tiene un sinfón adquirido, entonces no comentes con la tutora, este niño es un niño para logopedia, porque no es un niño para logopedia, ese niño va a ir evolucionando, si advierte que tiene otra cosa sí,

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:91 [No, no, no, la formación es en..] (492:492) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

No, no, no, la formación es en la universidad cuando están estudiando. Que lo tengan claro, que cuando salgan de allí sepa el desarrollo evolutivo del niño, cómo es y qué se requiere y lo que se debe contemplar en un sitio y en otro

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:92 [los programas de trabajo el cu..] (492:492) (Super)
Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

los programas de trabajo el currículo por lo menos se lo lea o sepan, que esto es lo que hay que trabajar aquí y esto es lo que hay que trabajar aquí, porque por ejemplo a mí muchas compañeras de infantil, no de este centro, de otro, no te, te hablo en general no, le dice por ejemplo, mira estos ejercicios que son muy buenos para las praxias, por ejemplo, un ejemplo dice no, yo no soy especialista, yo no tengo tiempo de hacer eso, es decir, desconoce que en su currículo tiene que contemplarse eso y que es una función de la tutora, del día a día y no lo saben, y no te hablo de personas mayores, sino te hablo de gente joven, es decir, que están saliendo y no saben que eso hay que trabajarlo, que es fundamental para que el niño evolucione.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:93 [Es tan difícil porque las moti..] (496:496) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

Es tan difícil porque las motivaciones del profesorado una vez él ya está, tiene que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ser personas que sientan esa necesidad.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:94 [Algunas personas sienten la ne..] (500:500) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

Algunas personas sienten la necesidad y se informan y la buscan y la atienden pero un curso a los que no lo ven oportuno, o no tienen ganas de eso, es una perdida de tiempo.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:95 [Pues a lo mejor, mira, podrían..] (504:504) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

Pues a lo mejor, mira, podrían hacer cursos pero en el mismo centro, a lo mejor charlas o una coordinación de las especialistas con los asesores del CEEP, o de universidad que pudiera darle esa formación concreta y específica, no un rollo sino cosas muy puntuales, esas dificultades que nos estamos encontrando y que están agravando todo el tema. Pero tienen que ser cosas que no les, que no les repercuta en el sentido que tengan que desplazarse, que tengan que perder por las tardes, dejar las familias de cuando uno ya está establecido y tiene la vida más complicadilla es difícil que, que la profesión se lleve a tanto ¿no?.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:96 [Pues yo que sé, me encantaría ..] (520:520) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Pues yo que sé, me encantaría tener más tiempo para dedicar más tiempo a aquellos niños que tienen una dificultad más seria en el lenguaje y trabajar con ellos de una forma más metódica, más secuenciada y con más profundidad. Con algunos niños que tienen verdaderas dificultades, porque el tema de dislalias y tal, mira a veces se trabaja unas más que otras, los vas sacando, los retrasos de habla cuando son evolutivos, la propia naturaleza te ayuda ¿no?, pero cuando están esos casos ahí de mayor dificultad, sí, me gustaría pues, disponer de más tiempo para elaborar unos programas más individualizados, un material, unos recursos elaborados, a lo mejor sino están hechos por mí para conseguir más objetivos. Con esos niños sí me veo, me entra remordimiento porque además sé que el aspecto ese del lenguaje está casi localizado en mí y gracias a la colaboración de P.T. ¿no? Y entonces es ahí cuando te queda un poquillo...

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:97 [Hombre, ahora mismo por ejempl..] (524:524) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Hombre, ahora mismo por ejemplo la colaboración con otros compañeros, intercambio de experiencias con otros compañeros de logopedia, porque te sientes muy sola, es decir, en el

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

sentido que estás haciendo la evaluación de un niño y tienes dudas, este niño qué tiene, dudas y si es algo más serio o no es tan serio, yo, ya llega un momento que por mucha experiencia que tengas y eso siempre hay cosas cómo que dudas, entonces con la orientadora comentas y entre las 2 intentas sacar también lo remites al foníatra a ver si él te da la clave y, en lo que llega y no llega, pues.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:98 [A mí, yo echo en falta tener p..] (528:528) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

A mí, yo echo en falta tener profesionales de Audición y Lenguaje con los que compartir experiencias o dudas.

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:99 [Ahora últimamente con la compa..] (528:528) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

Ahora últimamente con la compañera que tengo actualmente nos estamos dedicando a los niños que son de otros centros, que no son los que atendemos directamente y juntas, hacer las evaluaciones conjuntas y entonces la observación de ellas o la mía te das como más, te da una seguridad y cuando tienes dudas pues no sé, siempre 4 ojos ven más que 2 ¿no?

P 4: 4. ENTREVISTA LOGOPEDA 4.rtf - 4:100 [Casos graves es cuando no es s..] (100:100) (Super)
Codes: [3.5 PLANIFICACIÓN Y DISEÑO]
No memos

Casos graves es cuando no es solamente los trastornos del habla, sino ya el lenguaje ya en la parte de la semántica o en la parte del uso del lenguaje en la pragmática, cuando ya nos meteríamos, ya en el niño con unas alteraciones ya,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO IX. CATEGORÍAS REGISTRADAS EN CADA GRUPO DE DISCUSIÓN (un ejemplo ilustrado en papel y en CD en todos los grupos de discusión)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

All (149) quotations from primary document: P 2: grupo de discusión profesores de Educación InfantiL.rtf (C:\Documents and Settings\Celia\Mis documentos\TESIS\TRANSCRIPCIONES\DOCUMENTOS RTF\GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf)

HU: GRUPOS DISCUSIÓN
File: [C:\Documents and Settings\Celia\Mis documentos\TESIS\ANALISIS GD\grupos discusión.hpr5]
Edited by: Super
Date/Time: 20/09/06 15:36:18

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:1 [- Es insuficiente - Yo, la pri..] (8:16) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Es insuficiente

- Yo, la primera respuesta es que no están atendidos, eso lo abarca todo, para mi punto de vista, no están atendidos, en ningún aspecto, ese es el problema, y es una labor que estamos haciendo el propio maestro en la clase para que los niños avancen en el lenguaje y tal, pero atendidos por la Administración, en mi caso, no están atendidos.

- Yo pienso lo mismo, es insuficiente, pienso que por parte de los profesionales que lo hacen hay un montón de voluntad, y en el poco tiempo del que disponen, hacen, a veces, maravillas, pero no disponen prácticamente de tiempo, la logopeda nuestra, por ejemplo, está compartida, ahora conseguimos que otra esté más tiempo con los niños, pero hay niños que siempre quedan fuera, y que tú valoras que ese niño también necesita ayuda, pero que queda fuera porque no hay suficiente espacio en el horario para que lo atienda.

- Nosotros tenemos una logopeda compartida, y esta logopeda compartida tiene bajas, entonces, con lo cual, los niños llevan meses, a lo mejor, sin atenciones, porque no ponen sustituta cuando la logopeda enferma.

- En mi centro pone mucha voluntad el chico, pero eso es lo que pasa también, es compartido, o sea, tiene varios centros, y cuando viene al centro sólo se ocupa de los casos más graves,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:2 [pienso que por parte de los pr..] (12:12) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

pienso que por parte de los profesionales que lo hacen hay un montón de voluntad, y en el poco tiempo del que disponen, hacen, a veces, maravillas, pero no disponen prácticamente de tiempo, la logopeda nuestra, por ejemplo, está compartida,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:3 [- En mi centro pone mucha volu..] (16:16) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Memos: [ME - 21/06/05 [2]]

- En mi centro pone mucha voluntad el chico

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:4 [- En mi caso por ejemplo, lo m..] (18:22) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- En mi caso por ejemplo, lo mismo de ellas, insuficiente y tal, es compartida la logopeda, y para mayor INRI, en mi zona hay un aula enclave, en otro colegio, al lado del mío, y el mío es un colegio de preferente de motóricos, con lo cual los problemas se agravan muchísimo, porque son niños con problemas muy, muy graves, y por otro lado, vamos, en mi centro se atiende los problemas muy graves, graves, graves, es decir, que hay muchos niños que tienen dislalia, que tienen muchos problemas de logopedia sin tener ningún problema intelectual, y esos, vamos, normalmente, ni se atienden, no porque el logopeda no quiera, ni porque la orientadora no se preocupe, sino porque es imposible, vamos, imposible, o todos los problemas que yo veo, es que, un poco la línea que decía ella, en este caso no son sustituciones, pero sí que cada año hay un logopeda distinto, y se pega a lo mejor el primer trimestre, sólo en valorar a los alumnos, con lo cual se pierde mucho tiempo, y ya luego eso, empezar, yo no sé cuanto tiempo atienden a los niños, en mi caso, por ejemplo, son 2 niños lo que atiende ella, y van los 2 juntos media hora, no pueden ir más, hombre, ya, te digo que tenemos una profesional este año que, vamos, encantadora y que espero siga para el año que viene, pero vamos, que es un agobio, ella misma se siente muy estresada, porque claro, un centro con un aula enclave, que es el otro colegio, y el nuestro, pues, que tiene unos problemas muy, muy graves.

- En mi centro, por ejemplo, pasa lo mismo que el tuyo, es preferente de motóricos también y resulta que claro, resulta que hay tantos niños, con problemas motóricos que también vienen asociados con problemas lingüísticos, entonces, ellos tienen una serie de preferencias, y de prioridades, esos casos, al igual que si los comparas con los demás niños, son prioritarios, pero coincide que son los niños que tienen necesidades educativas, y luego, el resto del alumnado del ordinario, no es atendido porque no tiene hueco, también es una logopeda compartida, que viene 2 días en semana, también está de baja, igual que la tuya, y no le ponen sustituta, entonces, nos vemos que hace ya, desde hace un mes o dos, si yo no llevo mal la cuenta, no viene nadie, y de hecho, no sé a quien hay que quejarse, a quien, pues no sé, referirse para que pongan a alguien, porque logopedas hay, y teniendo en cuenta que, el centro no puede quedarse sin un especialistas, porque los niños tienen que seguir avanzando, no se pueden parar, porque la logopeda esté de baja, y eso que pasa también con las maestras, que tardan en mandar a alguien, pero la logopeda yo creo que es exactamente igual, que está de baja, porque está mala, que todo el mundo se puede poner malo, que manden a alguien, porque es incoherente, es incoherente que dejen a los niños sin clase,

- Bueno, mi centro, es también un centro preferente de motóricos, se ha dado los casos estos, como dice ella, la dificultad motórica unida a la dificultad lingüística en el mismo alumno, ahora realmente no hay niños de dificultad motórica, muchos de allí, en este centro, son unos 500 y pico alumnos, y entonces, el tema está en que aparecen los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

problemas de comunicación, incluso pues, en los de completamente normales, o sea, no son problemas demasiado graves, pero claro, el mismo problema que ellas dicen, tenemos una logopeda, 2 logopedas este año, porque hasta ahora era Sonia sola, y este año tiene otra chica que le está ayudando, pero claro, el tema está en que son demasiados niños, tienen que hacer una selección, queda el niño fuera, que serían de interés de cogerlo, y que no puede ser, no lo pueden coger, y a mí, lo que me parece es que la Consejería lo que está haciendo con todo esto, con la figura de la logopeda, no por parte de ellos, los profesionales, sino la propia Consejería, es un pariré, es decir, a mí me exigen tener a alguien, y lo pongo, pero no miran la funcionalidad que eso puede tener, entonces, estos centros, por ejemplo, lo que tienen que tener en cuenta, es el número de alumnos afectados con problemas de habla, y entonces, tenerle una logopeda a tiempo completo, porque a mí me parece muy importante esta fase del desarrollo de la comunicación en los niños, para poderse, cuanto antes, comunicar con sus iguales, entonces, esto lleva a que, como no se puede recuperar, esto lleva a viciarse el habla, el niño empieza a tomar conciencia de que él no habla bien, y entonces, a negarse a hablar con los otros porque los otros se ríen, y eso se pudiera acortar, teniendo a una logopeda a tiempo completo, atendiendo a ese niño, o a esa niña como debe ser, durante los días, y con colaboración de familias, con colaboración de tutoras y todo, como actualmente, pero una logopeda a tiempo completo sería lo fundamental, nuestro centro nunca ha tenido ningún caso de logopeda de baja, y todo eso, algún día se ponen enferma, falta algún día y tal, pero problemas de baja.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:5 [hay muchos niños que tienen di..] (18:18) (Super)
Codes: [2.3 CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS]
No memos

hay muchos niños que tienen dislalia, que tienen muchos problemas de logopedia sin tener ningún problema intelectual, y esos, vamos, normalmente, ni se atienden, no porque el logopeda no quiera, ni porque la orientadora no se preocupe, sino porque es imposible,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:6 [cada año hay un logopeda disti..] (18:18) (Super)
Codes: [2.1 PRÁCTICAS EVALUADORAS]
No memos

cada año hay un logopeda distinto, y se pega a lo mejor el primer trimestre, sólo en valorar a los alumnos, con lo cual se pierde mucho tiempo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:7 [estos centros, por ejemplo, lo..] (22:22) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

estos centros, por ejemplo, lo que tienen que tener en cuenta, es el número de alumnos afectados con problemas de habla, y entonces, tenerle una logopeda a tiempo completo, porque a mí me parece muy importante esta fase del desarrollo de la comunicación en los niños, para poderse, cuanto antes, comunicar con sus iguales, entonces, esto lleva a que,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

como no se puede recuperar, esto lleva a viciarse el habla, el niño empieza a tomar conciencia de que él no habla bien, y entonces, a negarse a hablar con los otros porque los otros se ríen, y eso se pudiera acortar, teniendo a una logopeda a tiempo completo, atendiendo a ese niño, o a esa niña como debe ser, durante los días, y con colaboración de familias, con colaboración de tutoras y todo, como actualmente, pero una logopeda a tiempo completo sería lo fundamental

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:8 [porque a mí me parece muy impo..] (22:22) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

porque a mí me parece muy importante esta fase del desarrollo de la comunicación en los niños, para poderse, cuanto antes, comunicar con sus iguales, entonces, esto lleva a que, como no se puede recuperar, esto lleva a viciarse el habla, el niño empieza a tomar conciencia de que él no habla bien, y entonces, a negarse a hablar con los otros porque los otros se ríen,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:9 [- Bueno pues, en mi centro ati..] (28:28) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Bueno pues, en mi centro atiende en infantil a 6 niños, en primaria a otros tanto, es compartida, con lo cual, en infantil coge a los niños de 2 en 2, 10 minutos, un total de media hora, es insuficiente totalmente, vamos, porque con 10 minutos, en lo que llegan y salen, se les va los 10 minutos, el trabajo, no por parte, no hay problema por parte de la logopeda, que la pobre, está siempre agobiada y tratando de darnos trabajo a nosotras para que sigamos y a los padres, pero que es insuficiente totalmente el trabajo que les dedica.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:10 [no por parte, no hay problema ..] (28:28) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

no por parte, no hay problema por parte de la logopeda, que la pobre, está siempre agobiada y tratando de darnos trabajo a nosotras para que sigamos y a los padres, pero que es insuficiente totalmente el trabajo que les dedica.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:11 [- Por lo general, sí - Hombre,..] (31:33) (Super)
Codes: [2.6 CONOCIMIENTO PROBLEMAS ALUMNOS]
No memos

- Por lo general, sí

- Hombre, yo creo, yo no hablo sólo por mí, sino por mis compañeras y tal, yo pienso que sí, que tendríamos que tener un poquito más, que los problemas son graves, o sea, que no emiten sonidos, incluso, no sólo que no emiten sonidos, sino que no tienen

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

intención de comunicarse, y entonces, claro, yo pienso que ahí, nosotras sí que solicitamos un poquito más de información y de cómo tratarlo.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:12 [- En mi caso, la verdad, es qu..] (35:35) (Super)
Codes: [2.3 CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS]
No memos

- En mi caso, la verdad, es que la logopeda nos ayuda un montón en ese sentido, porque me quedo asombrada, que hay 6 niños en infantil, en mi colegio hay una media de 5 niños, por clase, hay 7 clases, 35 niños de infantil, pero con estudio hecho, y los ve a todos, porque la logopeda piensa que es más importante empezar de abajo, que no de arriba, porque querían que en primaria, o sea, prioridad a primaria antes que a infantil, entonces, hicimos una reunión y nos negamos en rotundo, que creemos, lo que tú consideras, que los primeros años del lenguaje, es básico, y va a beneficiar al centro cuando estos niños vayan a primaria

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:13 [ya te digo, que es bueno, y es..] (35:35) (Super)
Codes: [2.9 INFORMACIÓN A LOS PADRES]
No memos

ya te digo, que es bueno, y es tanta la demanda, y es tanto el tiempo de disponibilidad que le falta, que ella nos ha dado unos informes previos que le damos a los padres, o sea, bien hechos, porque en la valoración, se hacen esos informes, se le da a los padres, y a la ves, va acompañado de un trabajo que se realiza a nivel de clase

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:14 [nosotros, los de infantil, hem..] (35:35) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

nosotros, los de infantil, hemos decidido hacer unas asambleas, por la mañana, trabajando el lenguaje, lo que la logopeda nos da, pero, ya te digo, que es un implicación total del profesorado, y que la Administración no es la que está aportando nada, sino somos nosotros los que estamos llevando a cabo una labor que la tendría que hacer profesionales.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:15 [- Yo me encuentro informada de..] (37:37) (Super)
Codes: [2.6 CONOCIMIENTO PROBLEMAS ALUMNOS]
No memos

- Yo me encuentro informada de la problemática de mis alumnos, cuando tienen problemas del lenguaje

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:16 [se los llevan, los diagnostica..] (37:37) (Super)
Codes: [2.9 INFORMACIÓN A LOS PADRES]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

se los llevan, los diagnostican, y luego, me dan orientaciones a mí, y también a los padres, eso sí, nunca falta, vamos pareja, la información a la tutora, y a los padres, siempre, yo, por esa parte, estoy bastante tranquila,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:17 [yo, por esa parte, estoy basta..] (37:37) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

yo, por esa parte, estoy bastante tranquila, en cuanto que yo hago caso a las pautas que me diga la logopeda para insertarlas dentro del aula, y yo, luego, en conjunto, con todos, para que esos niños tampoco no se sientan discriminados

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:18 [lo que sí está claro es lo que..] (37:42) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

lo que sí está claro es lo que ella dice, aquí la Administración no se está mojando para nada,

- No, lo que comento es que, con respecto a los pocos niños, es que no tiempo material para cogerlos, a los de 3 años, esos ni los tocan, esos ni los tocan, o sea, 3 años, esos cuando pasen a 4 años

- Salvo niño que tenga estudio
- Que tenga estudio, que ahora mismo hay un niño con estudio otra clase, otro tipo, aparte de la logopedia, tiene otro tipo de dificultad, y entonces, ese niño se le está valorando y probablemente se le cogerá antes de finalizar el curso, pero mira por donde vamos y no lo han cogido todavía, y prácticamente entre el centro de primaria, que tiene también bastantes niños, y el tiempo en que dispone, 3 años ni los tocan

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:19 [- Que ha nosotras se nos ha pr..] (44:44) (Super)
Codes: [2.3 CRITERIOS PARA ASIGNAR PROGRAMAS]
No memos

- Que ha nosotras se nos ha presentado el caso también, de esos niños que se descartan porque supuestamente no tienen gravedad, y por los que insistimos mucho, que llega a primero y dicen ¿qué es lo que ha pasado con este niño que no ha recibido apoyo?, como si en realidad fuera que nosotras que no prestamos atención, pero estaba ese niño entre los que habíamos propuesto, pero no había espacio para él, y en primero, ya lo comentaba ella, ya en primero el lenguaje ya lo tiene más viciado, y ya es más mucho más difícil trabajar con él.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:20 [- Yo pienso que la Administrac..] (47:47) (Super)

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Yo pienso que la Administración tendría que poner más medios humanos, más recursos humanos,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:21 [- Tanta calidad de enseñanza q..] (49:49) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Tanta calidad de enseñanza que se habla y desde luego, yo creo que poco se hace, muchas reuniones de calidad de la enseñanza para llenar papeles para debates, pero, en realidad, en donde está el gran problema, ahí poco se trata de averiguar ese problema para buscar soluciones.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:22 [- La logopeda tiene que estar ..] (51:51) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- La logopeda tiene que estar por colegio, o sea, por centro, 1 o 2 como mínimo, según el número de alumnos que haya, es que y, esto de compartido, vamos es que no, es sobre el papel todo, sobre el papel que haya logopedia

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:23 [- Es que además, el lenguaje e..] (53:53) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

- Es que además, el lenguaje es fundamental, yo pienso que todo lo demás es sustentado por el lenguaje, el lenguaje es pensamiento, y es todo, todo está ahí, y es el pinar, entonces, si ya estás fallando desde abajo, y no se le presta la atención suficiente, ya estamos fallando,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:24 [- Pues lo que te decía, que el..] (57:63) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

- Pues lo que te decía, que el lenguaje es todo, porque pensamos en función del lenguaje, todo, la programación, las matemáticas, todo lo hacemos en función del lenguaje, porque contamos, porque

- Es la comunicación,

- Es que es eso, la comunicación, es fundamental

- Pues es la comunicación, es lo más importante, es el comunicarse, lo más básico para que

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

la educación se plantee, porque sin un lenguaje básico, vamos, no hay nada

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:25 [- Además, yo también pienso qu..] (70:75) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

- Además, yo también pienso que le coges hasta serenidad, porque un niño que no sabe comunicarse, no sabe expresarse es un niño agresivo, porque todo lo que tiene dentro no sabe hacérselo llegar a los demás, el lenguaje es todo, es comunicación.

- Es una herramienta básica para el individuo relacionarse con los demás, en principio, en la etapa que estamos trabajando, pues a nivel oral, lógicamente, y luego será a nivel escrito, pero que es fundamental, y es lo que ella está diciendo, lo de la agresividad,

- No, en la expresión, el pensamiento, porque lo que piensan lo expresan, ¿sabes? Lo que piensan lo expresan a través del lenguaje, si no, si el lenguaje anda mal, porque la articulación y todo, pero no, no puede, y muchas veces son inteligentes, y no lo pueden expresar,

- Aparte es que también hemos visto casos, que cuando aprenden a escribir, escriben igual que hablan, entonces, una palabra que no sabe pronunciar la va a escribir igual que la pronuncia él o ella, entonces, yo pienso que la principal herramienta del lenguaje, o sea, la principal herramienta para la comunicación es el lenguaje,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:26 [un niño que no sabe comunicars..] (70:70) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

un niño que no sabe comunicarse, no sabe expresarse es un niño agresivo, porque todo lo que tiene dentro no sabe hacérselo llegar a los demás

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:27 [- Antes, cuando estamos hablan..] (77:77) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Antes, cuando estamos hablando, voy a retroceder un poco, cuando estábamos hablando de las logopedas en los centros, nosotros, el año, yo repito en Agua dulce por el 2º año, entonces, vimos a partir de las evaluaciones, no sé si en la anterior reunión Feluca lo comentó, en las anteriores reuniones, que había un apartado que el lenguaje siempre, en todas las tutorías, era un problema ¿no? Y parecía que era constante, el lenguaje, porque no hablan bien, no construyen bien, les cuesta pues un montón de cosas, ¿no?, entonces pues, nos planteamos pues elaborar un proyecto

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:28 [entonces, elaboramos un proyec..] (77:77) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

No memos

entonces, elaboramos un proyecto, que lo presentamos, éramos 8 personas, bueno, 8 personas constituíamos lo que es el ciclo de infantil, luego estaba también la especialista de inglés, bueno, y otras especialistas, y claro, nosotras llevamos poco tiempo trabajando, y tenemos pues ideas, pues, un poco así, sabemos las necesidades, y sabemos lo que queremos conseguir, entonces, los medios, muchas veces, pues no,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:29 [yo, que acabo, un poco, de sal..] (77:77) (Super)
Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

yo, que acabo, un poco, de salir de la escuela, hay veces que yo no me siento con capacidad, ni conocimiento para afrontar las problemáticas del lenguaje, y puede que lo tenga hasta más fresco, sé lo que es una dislalia, un dislexia, sé que actividades puntuales se pueden hacer, pero a la hora del día a día, cómo integras, en qué hueco, entonces vimos que eso es un problema, no sólo sentarte en la asamblea y venga, vamos a hablar todos, porque luego tienes que controlar el respeto, el turno, un montón de cosas que niños pequeños no aguantan, o sea, que, es el pez que se muerde la cola, entonces, se vuelve más complicado y no lo haces

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:30 [entonces, nos planteamos lo de..] (77:77) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

entonces, nos planteamos lo del proyecto, porque era una manera de decir, bueno, vamos a hacerlo y de un poco obligarte, y vamos a ver que sale, vamos a ver que necesidades tenemos, vamos a plantearnos unos objetivos, y unas metas, pues lo presentamos, y lo estamos llevando como díos nos pone ahí, como nos ha dado a entender

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:31 [vemos que no tenemos tiempo de..] (77:77) (Super)
Codes: [4.1 CULTURA ORGANIZATIVA]
Memos: [ME - 21/06/05 [1]]

vemos que no tenemos tiempo de reunirnos, porque no es tan fácil de llevar a cabo una cosa que sólo afecta a infantil con la organización del centro, porque hay una serie de reunión, hay visitas de padres, hay una serie de cosas que ya la organización, por muchas ganas que quieras, no puedes, hay que echarle horas fuera, un montones, porque no es tan fácil, porque es sentarte, es buscar, es leer bibliografía, todos los problemas del lenguaje no son los mismos para todos los niños, unos tienen una cosa, otros tienen otra, tienes que ver que características tiene la familia

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:32 [a lo mejor, la familia se sien..] (77:77) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

a lo mejor, la familia se sienta con el niño y trabajan con él, y el niño adelanta, otras familias no se sientan, de boca para afuera te lo dicen, y ves que ese niño no adelanta, y tú te estás partiendo el lomo en la clase trabajando, y le mandas, tenemos unos dípticos que mandamos para casa para que practiquen, los hacemos en clase, y mucho niños lo pierden, los padres saben que lo tienen que hacer, otros te lo vuelven a pedir, otros no saben ni para que es, y otros que, ni siquiera, les importa, nosotros decimos, bueno, vamos, nosotros nos lo hemos propuesto, vamos a ver que se consigue como en todas partes, habrá padres que trabajen, padres que no trabajen, y los resultados se verán al final, y que no es una cosa de un día para otro

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:33 [sobre todo, si lo dejas pasar ..] (77:77) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

sobre todo, si lo dejas pasar de infantil hacia delante, pues no puedes hacer milagros, entonces, infantil es la etapa principal para que eso surja, ni tantos números, ni tantas letras, ni fichas, sino que hablen, que jueguen, que aprendan a expresar lo que sienten,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:34 [porque el lenguaje, como decía..] (77:77) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

porque el lenguaje, como decías, pues es pensamiento, es saber interpretar, es saber razonar, y todo eso va construyendo todo lo que tengan dentro, todos los conocimientos, todas las áreas cognitivas que están en el cerebro, que funcionan, que no sabemos cómo, pues a través del lenguaje, el lenguaje es la herramienta fundamental.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:35 [Y después están los niños que ..] (77:77) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Y después están los niños que tienen problemas, pues más complicado se los pone, si los niños que no tienen les cuesta, pues imagínate los que tienen, y ¿con qué profesionales contamos? Nosotras, logopedas que, vamos, que prácticamente están ahí, que no pueden, porque no lo abarcan, ¿sabes? un montón de problemas que se te hace muy cuesta arriba

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:36 [- Pues yo, bueno, mi centro, e..] (82:82) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Pues yo, bueno, mi centro, el colectivo de infantil llegó a una reflexión en el mes de diciembre, cuando estábamos realizando el acta de evaluación, de que, que esto pasara, o sea, porque cada vez recibimos alumnos con mayor problemas del lenguaje, y nosotros no sabemos si es nuestro centro, si es idealizado, lo que sí se lo estábamos planteando el otro

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

día al claustro de nuestro centro, y el claustro, con la gente de primaria, decían, pero si ustedes no tienen ni una remota idea, y digo bueno, tenemos una idea, pero lo que pasa es que no sabemos si decirla, porque siempre le estamos achacando el problema a la familia, pero lo que estamos recibiendo un montón de niños que no mastican, que no hacen caso para nada de los padres

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:37 [cuando los niños van a entrar ..] (82:82) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

cuando los niños van a entrar en 3 años que todavía no los tenemos, no los conocemos, sino tenemos nuestra lista delante, nosotras, en el mes de mayo, al final, hacemos una reunión con esos padres para que nos conozcan a nosotros, para que sepan qué es el período de adaptación, para que sepan lo importante que es que le quiten los pañales que no queremos problemas después, y la logopeda se presenta allí, y entonces dice, miren señores, es importante quitar la chupa, biberones, por esto, esto, esto, le explica todo eso,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:38 [pero lo cierto es que llega se..] (82:82) (Super)
Codes: [7.3 NECESIDADES PADRES]
No memos

pero lo cierto es que llega septiembre, y los niños no han masticado, yo he recibido ya este ya es el 2º alumno en 2 años sin masticar nada absolutamente, todo molido y biberones, y así, gordos, gordos, y entonces, lo que nos estábamos planteando era eso, que vale, que nosotros, a partir de los 3 años, nos encargamos de ellos, pero antes está la familia, y que la familia está descuidando, de alguna de las maneras, el tiempo, el poco tiempo que tienen, que disponen para tal, yo trabajo en una zona donde muchos niños no son traídos por sus padres, ni llevados por sus padres, sino por chicas que pagan, porque ellos tienen un ritmo de trabajo muy acelerados, o pagan el proyecto canguro, y entonces, eso, de alguna manera, estamos viendo, algo está pasando, porque vienen, ya llegan, ya llegan al colegio, y el caso que yo he tenido grave este año, nos hemos tenido que poner de acuerdo logopeda, padres, cuidadores de comedor, y yo, todos a una para hacer que ese niño empiece a masticar,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:39 [- Normalmente, en la reunión c..] (87:87) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

- Normalmente, en la reunión con la logopeda, como comentabas tú, les comento un poco lo de el masticar, lo de quitar biberón, los pañales, y todo eso,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:40 [y yo creo que la imitación tam..] (93:93) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

y yo creo que la imitación también es fundamental a la hora de adquirir el lenguaje

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:41 [entonces, que ven muchísima te..] (93:95) (Super)
Codes: [7.3 NECESIDADES PADRES]
No memos

entonces, que ven muchísima televisión, que no se comunican con sus padres, que sus padres no se paran a hablar con ellos, a repetirle o lo que quiera que, y luego, está el otro lado, tenemos casos, vamos, no los he tenido yo, pero sí se han dado el caso de hermanos que hablan, vamos, con un lenguaje, infantil, infantil, infantil, que ya ni siquiera la logopeda ni los coge, incluso en primero, y se repite, esa familia, vamos, todos los niños que han pasado por infantil, incluso en 1º, ya te digo, con ese tipo de lenguaje, totalmente viciado, viciado,

- Pero es que ha pasado, incluso, con padres, que no se paran a escucharlos, sino que como ya conocen todo lo que el niño necesita y cómo se lo pide, les parece suficiente, entonces, el niño tiene problemas del lenguaje y ella no es capaz de reconocerlo hasta que un día, el niño, llega a casa a cantarle una canción del cole, y no se la sabe cantar, entonces, ella viene y dice, mira, déjame las letras de las canciones porque es que no sabe cantarla, y es cuando reconoce que, efectivamente, el problema del lenguaje que tú le habías dicho que tenía el niño, lo tiene. Hasta ese momento, como ella se manejaba con todo lo que el niño decía y con todo lo que el niño pedía, ella creía que el niño hablaba perfectamente y te lo decía, no, es que mi niño, yo en casa entiendo todo lo que dice, habla muy bien, entonces, cuando después reconocía que no, que, efectivamente, que el niño tenía un problema que había que trabajar en ello, ¿sabes? Que, a veces, no se paran a escucharlo, a veces, sino que, el niño le hace una seña, pues, ya le da ella, le da lo que entiende que demanda y con eso es suficiente

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:42 [- Por imitación,] (100:100) (Super)
Codes: [1.3 ADQUISICIÓN Y DESARROLLO]
No memos

- Por imitación,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:43 [- Y la necesidad también que l..] (102:102) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

- Y la necesidad también que los empuja a comunicarse

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:44 [- Sacamos la conclusión de que..] (106:108) (Super)
Codes: [1.3 ADQUISICIÓN Y DESARROLLO]
No memos

- Sacamos la conclusión de que los educadores, la televisión, los medios de comunicación, sí porque, sí

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Hombre, depende de lo que vean y lo que oigan

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:45 [- Y también que no están estim..] (110:110) (Super)
Codes: [6.2 PROPUESTA MAYOR IMPLICACIÓN]
No memos

- Y también que no están estimulados en ningún aspecto, por ejemplo, yo pienso que el padre que, vamos a ver, yo concibo la familia que, a lo mejor, el padre, cuando llega sábado o el domingo, sin trabajo y tal, se lo tendría que coger y llevarlo al campo, pues enseñarle a hablar con él y tal, no, los niños son niños que ahora, pues si la madre tiene que limpiar la casa, le enchufa el video, la misma película que se sabe de súper memoria, o bien, van al centro comercial, ¿sabes? Al centro comercial, y es lo que hacen, y van como máquinas autómatas allí, que se meten, compran y tal, y lo vuelven a dejar en el mismo sillón para colocar lo que han comprado, o sea, no tienen una relación personal de padre e hijo, ni hablan, ni dialogan, ni nada, de nada, entonces, esos niños no están estimulados en el lenguaje, yo tengo una niña en clase que es todo por gestos, y por sonidos guturales, pero lo más curioso de esa niña, es que esa niña es la más abierta de toda mi clase, esa niña llega a mi clase con un juguete y es capaz de explicarle a los niños que ha traído ese juguete y los niños juegan con ella, ¿entiendes? Y no sabe pronunciar su nombre,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:46 [¿Ustedes conocen alguna teoría..] (111:119) (Super)
Codes: [1.3 ADQUISICIÓN Y DESARROLLO]
No memos

¿Ustedes conocen alguna teoría, algún autor, que explique los mecanismos de adquisición del lenguaje que lo tengan como referencia, o que hayan estudiado o con el que se identifiquen para su práctica diaria?

- No

¿Haría falta tener un conocimiento?

- Yo creo que el conocimiento tiene que estar, pero luego hay que saber utilizarlo, luego te olvidas del autor, tú sabes

Alguna teoría en general

- Es que Celia, yo he aprendido más en la escuela en estos 25 de experiencia, que en todo lo que estudié y tal, y la experiencia es lo que yo ahora mismo sé, de hace 20 años, por ponerte un ejemplo, vamos, ni en ningún libro lo tengo, ¿sabes? he sabido capear temporales yo sola, y he sabido salir adelante con problemas y tal, sola, a base de trabajar, y de experiencia

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:47 [- Nosotras, en nuestra zona, h..] (121:123) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

- Nosotras, en nuestra zona, hemos tenido la suerte de tener una logopeda que nos ayuda muchísimo, en cualquier problema que tengamos, siempre busca un hueco para infantil, la verdad es que en ese sentido, e incluso, en esta etapa que tengo yo ahora, en 3,4,5, que he estado con esta tutoría, en la anterior, ella entraba en mi clase que tenía muchos problemas, y contaba cuentos, onomatopeyas y demás, y trabajaba lo que era todos los fonemas, y me ayudó mucho, la verdad es que me ayuda muchísimo, la verdad es que yo ahí me siento muy apoyada,

- Las logopedas, yo pienso, que están muy sensibilizadas con la etapa de infantil, hacen una gran labor, están muy sensibilizadas, yo pienso, las logopedas con la etapa de infantil, con las necesidades, además que es el momento ideal para

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:48 [¿No decíamos que la etapa de i..] (130:140) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

¿No decíamos que la etapa de infantil estaba un poco descuidada?

- No, lo que decíamos era por parte de la Administración, estamos hablando de cosas diferentes, una cosa es que la Administración no de respuesta, y otra es que los logopedas que están, que con el poquito tiempo del que disponen, están muy sensibilizadas e intentan ayudar, ahora es que no llegan a lo que tendrían que llegar

- Ahora, es algo voluntario, no es porque lo tengan que hacer

- Por eso

- Es algo voluntario, porque primaria tiene mucho trabajo y mucha demanda, y ellos buscan un hueco, ¿entiendes? Entiendo yo que es así, ella nos lo dicen un poco de favor, cojan a este niño.

- Yo pienso que lo dicen de favor porque, en realidad, tienen un gran cuadro de un montón de niños y, de repente, cuando ya se encuentra un problema en primaria, es un problema severo que hay que prestarle atención, pero, yo pienso, lo que hablamos antes, una cosa son los logopedas y otra cosa es la Administración, los logopedas, yo pienso, que como todo lo que pasa en toda la educación, hay un montón de buenas voluntades y lo que se resuelven los problemas son por buenas voluntades, no porque la Administración dé respuesta ni pongan medios, y lo mismo pasa con ellos, son pocos medios, pero los pocos que hay, la verdad, es que ponen mucha voluntad.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:49 [- Yo he notado, en estos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

últim..] (142:142) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Yo he notado, en estos últimos años, este es el número 24, que he visto cómo la gente, o sea, se está tomando más conciencia de que este problema se tiene que resolver en educación infantil, no se pude dejar pasar para delante, porque es más tiempo el que se tarda para la recuperación, entonces, se está tomando conciencia, al principio, nosotros hablábamos, hablábamos y gritábamos, y decíamos, señores, que los nuestros, que los nuestros, ahora ya se está tomando conciencia, pero el tema está en que se necesita más recursos humanos, porque si no, no llega, no llega a dar el tiempo suficiente, tiene que ser algo con paciencia, algo que, no es a lo loco, corriendo, por los pasillos, y por otro, ahora voy a soltar aquel, y voy a coger al otro grupo, ¿no? Tiene que ser más paciente, incluso, hay dificultades que se tienen que trabajar individualmente, y se están viendo obligados a mezclar, a mezclar a niños, y yo, con respecto a esto, me da una pena, de lo que ella decía antes, cuando, que son niños con altas capacidades, y no se pueden comunicar

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:50 [Servidiu, es una venezolana, y..] (142:142) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

Servidiu, es una venezolana, y la niña no puede hablar nada, o sea, se van a hacer estudios de tipo físico, porque ya está preocupando, y estábamos dando en lectoescritura el constructivismo, entonces, estábamos todos aprendiendo a reconocer visualmente los nombres de los compañeros, entonces, ella, rápidamente, empezó a reconocer el suyo, esto que, cuando a ella le tocó ser la responsable del aula, pues tenía que reconocer el de los demás, yo no pensé nunca que la niña llegara a reconocer los 23 nombres, o los 22, con ella 23, del aula, y ¿Y cómo me los pudo? Como no me los podía decir, porque además, no me puede decir el nombre de nadie, que tú le puedas comprender, no se puede comparar lo que ella dice con el nombre real, entonces bueno, vamos a hacernos la idea de que es muda, y digo me lo señalas, entonces, me iba señalando las cabezas de los niños, veía el nombre, le enseñaba el rótulo y sabía ella que aquel era Oliver e iba y señalaba a Oliver, que el otro era Adrián, e iba y lo señalaba,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:51 [- Yo, pienso que lo mismo que,..] (145:155) (Super)
Codes: [1.2 CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE]
No memos

- Yo, pienso que lo mismo que, como el lenguaje es comunicación, cuando el niño no es capaz de comunicar sus deseos, sus necesidades, cuando no es capaz de hacernos saber lo que quiere, ni a nosotros, ni a sus compañeros, a sus iguales,

- Sí, desde que tiene problemas para comunicarse, que no lo entienden los demás y los demás, Amada qué dice, mire y qué está diciendo Amada, yo ya veo que eso es

- Yo creo que, a veces, esas diferencias suelen aparecer cuando los niños ya son más

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

consientes de su propio lenguaje, porque ellos hablan para dentro de una forma, ellos están hablando bien, y a veces, yo me he dado, has estado con niños, y yo no lo entiendo, y haces el esfuerzo, y tú amoldas el oído a ver qué está diciendo, luego ves al compañero que dice, dijo coche, ¿sí?, pues yo no oí coche,

- A veces, no es así, es frustrante, él se frustra, cuando ven que no lo entiendes

- Claro, cuando ellos están que lo entienden, bien, pero llega un momento que el otro ya no sabe descifrar, que tiene un problema, ¿sabes? Que no lo entienden los demás compañeros, ahí es cuando el niño es conciente de que habla mal, y el problema ya

- Y se retrae

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:52 [- Y se retrae] (155:155) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

- Y se retrae

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:53 [- A veces, no es así, es frust..] (151:151) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

- A veces, no es así, es frustrante, él se frustra, cuando ven que no lo entiendes

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:54 [otro problema es que el niño y..] (157:157) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

otro problema es que el niño ya empieza a darse cuenta que habla mal, que eso ya, a los 4 años, pues ya también es un problema interno que van como asociando, asociando, y van integrando como si eso fuese así, y también es una cosa que habría que valorar a la hora de ver los problemas, que no es sólo lo que se oye de fuera, sino lo que ellos también van construyendo dentro,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:55 [- Eso después también depende ..] (159:159) (Super)
Codes: [1.2 CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE]
No memos

- Eso después también depende del problema del lenguaje, llamamos problemas dependiendo también del estadio en que esté el niño, de la etapa, en 3 años llamamos problemas cuando no sabe comunicarse, cuando no sabe expresar palabras, que lo entendamos, ya yo creo, pienso, que en 5, cuando ya hablamos de fonemas que no dice bien, o de construcción de frases anormales, entonces, hablamos de problemas ahí de otra

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

forma diferente supongo que, cuando hablamos de problemas también tenemos que remitirnos al estadio en que está el niño para llamarlo problema, yo, por ejemplo, si un niño no pronuncia la r, no pronuncia la f en 3 años, no voy a llamarlo problema, no voy a llamarlo problema del lenguaje me refiero,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:56 [- Primero cuando habla y en la..] (165:171) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Primero cuando habla y en la forma de articular, ahí es donde te das cuenta, cuando no articula bien, es el primer síntoma, ¿no? Luego ya cuando no se expresa, cuando no habla en la asamblea, se retrae muchas veces, el niño que no quiere hablar, ¿entiendes?, o cuando los lunes, les decimos, bueno, ¿qué has hecho este fin de semana? Ese niño siempre te dice que no sabe, siempre te dice que no sabe qué ha hecho, porque como no sabe expresarlo, no quiere comunicarse, entonces, se retrae y se calla, y siempre te dice, no sé, no sé, ese es uno de los primeros síntomas y también lo de la articulación, que te das cuenta de que es que hay un problema,

- Pero lo grave ahí es cuando te dice no sé, es que ha tomado conciencia de que

- Es la comodidad, es más cómodo

- No, y es que los demás tal vez, se rían, alguien se ríe de su familia de él, ya siente vergüenza, o papi y mami no me entienden, repite, y entonces, ya ahí ya yo me mosqueo, porque es cuando ya está tomando conciencia de que él no habla bien.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:57 [- Pero sí, sí suele ser un bue..] (178:185) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Pero sí, sí suele ser un buen indicador, que no entienda, porque, a veces, pensamos que entienden todos los mensajes y hay niños que tienen muchos recursos, hay un niño que ha aprendido a entender una cosa porque ha visto que lo repiten los demás, entonces, tú te das cuenta cuando, en alguna ocasión, le cambias el mensaje, y no es capaz de resolverlo

- Me refiero a cosas sencillas, cosas cotidianas, no conceptos sino cosas cotidianas, y bueno, pero si cuando lo hacen los demás lo hace y ahora que él está solo no lo hace, eso también son indicadores

¿Y qué hacen ustedes cuando detectan?

- Normalmente los remitidos a la logopeda y le pedimos que lo observe y le haga un estudio, porque pienso que por mucho que podamos saber nosotras por la experiencia, como dice ella, nadie sabe más que una persona que tiene un conocimiento específico del problema, del tema, entonces, por eso, muchas veces los remitimos a ella, niños, incluso,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que tenemos una sospecha, una duda, que son de esos niños que se van quedando aparcados porque no hay tiempo para ello,

- Yo, cuando son problemas, que se me han presentado 2, de que veo que les doy una orden, como dijo ella, coloca la maleta, o buenos días, y el niño no me los contesta, pero reiteradamente, un día y otro, pues le hago alguna pruebita pues de estar frente a mí, mirándome a los labios y después lo giro y tal, y digo ¡Oh!, pues aquí puede haber algún problema de oído, entonces, ya se lo digo a la logopeda, digo mira, yo he hecho esto, mira a ver tú y tal, entonces, inmediatamente ellos, lo primero que hace la logopeda, lo que yo he visto que hace, es mandar a hacer una audiometría, haber si tiene tapones,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:58 [- Hombre, también antes, a vec..] (188:192) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Hombre, también antes, a veces, de entrar con la logopeda, a veces, lo comento con la familia a ver cuál es la valoración que ellos hacen, a ver si es una apreciación mía o si compartimos que, realmente, el niño tiene un problema para comunicarse o para, que a veces,

- Pero normalmente, muchos padres te vienen diciendo, no habla nada, a ver si le entiendes, nada más entrar, a ver si le entiendes tú porque no habla nada, ¿no os dicen eso?

- Sí, hay veces, que es al revés, que dicen que sí, que habla perfectamente y tú dices que no, pero también, a veces, como comentaba ella, de la comprensión, estamos siempre hablando del lenguaje como comunicación, pero que también es comprensión y caí en la cuenta ahora que lo dice ella, y es verdad, que a veces, para detectar a un niño que tiene problemas del lenguaje también, el recurso es ver si nos entiende los mensajes, y por eso es bueno, también la historia de la logopeda, me he dado cuenta con un niño que tiene problemas del lenguaje, pero que además es un niño, como todos los niños que tienen problemas que, muchas veces, tiene un montón de recursos, y a veces no caes en la cuenta de que realmente no comprende hasta que hablas con la compañera que tiene estimulación temprana con el niño y contrastas opiniones y valores, porque ellos en la clase se manejan tan bien en un mundo que ya conocen y que es suyo, que te da la impresión de que conocen todo perfectamente, entonces, como están acostumbrados de que las señales y los mensajes sean los mismos, él se maneja muy bien, ahora, le cambias la orden en un aspecto, pues ya no, entonces, cuando valoras, cuando enfrentas las apreciaciones que tenemos la una y la otra, es cuando, a veces, caemos en la cuenta, porque como son tan espabilados, con tantos recursos, a veces se nos pasa que lo tiene

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:59 [estamos siempre hablando del l..] (192:192) (Super)
Codes: [1.1 CONCEPTO DEL LENGUAJE]
No memos

estamos siempre hablando del lenguaje como comunicación, pero que también es comprensión

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:60 [- Yo creo que hay un factor mu..] (194:194) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

- Yo creo que hay un factor muy importante y que no lo estamos hablando, que es la falta de atención de estos niños, porque la televisión, el encajarles tantas horas a la televisión, no trabajan la atención en ningún aspecto, entonces, en lenguaje también se trabaja muchísimo la atención, o sea, es básico el niño que no atiende, los carteles, ve y no puede expresar, le falta la atención, pues es básico y primordial en el lenguaje, yo creo que ahí también es un problema que, hoy día, el niño trae,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:61 [- Yo tengo ahora, actualmente,..] (196:216) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Yo tengo ahora, actualmente, uno de los 4 que tengo en logopedia, pues resulta que no me atiende para nada, ¿sabes? Tiene una falta de concentración total, falta de ritmo de trabajo, yo sé que los padres están pasando una separación un poco traumática y que él lo está viviendo así, ¿no? Pero hemos descubierto que, la logopeda fue justamente la que me lo dijo, dice ¿y este niño no se pasará toda la tarde con las maquinitas de estas de juego? pues hemos llamado a la madre y, efectivamente, dice que toda la tarde pegado al chisme,

Entonces, ¿Cómo podríamos concretar la participación de los tutores en el proceso de detección y evaluación de las dificultades de lenguaje? ¿Cómo participan los tutores en este proceso? ¿Participan?

- Sí, total,

- Que si nosotros, por lo menos en mi caso, yo creo que todos, que si nosotros no remitimos un niño a la logopeda, yo creo que la logopeda no, vamos, no lo coge,

- Somos los primeros en detectarlos

- Los primeros en detectar

- Después de la familia

Después de la familia

- A veces, yo diría antes,

- Yo diría antes

- Bueno, en mi caso, por ejemplo, a mí, sólo uno de los niños que están en

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

logopedia, me vino la mamá a decirme que podía tener ese problema pero los demás, prácticamente, si uno no lo ve, si nosotros que estamos con ellos no lo vemos y no los remitimos, prácticamente, pasan desapercibidos,

- Yo pienso que sí, que en general, los padres suelen estar más preocupados, incluso los padres de aquellos niños que no pronuncian un fonema, más que los padres de los niños que no se comunican

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:62 [- Yo tengo ahora, actualmente,..] (196:196) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

- Yo tengo ahora, actualmente, uno de los 4 que tengo en logopedia, pues resulta que no me atiende para nada, ¿sabes? Tiene una falta de concentración total, falta de ritmo de trabajo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:63 [- Y que muchas veces, esos pro..] (218:218) (Super)
Codes: [1.2 CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE]
No memos

- Y que muchas veces, esos problemas vienen dados por lo que le han enseñado a decir de esa manera, o sea, el toto, lo típico, el perro, se lo dicen de una manera, pues ellos lo pronuncian así, y así, cantidad de palabras que aprenden por imitación, y que las siguen pronunciando y mientras no les vas corrigiendo y van aprendiendo la palabra nueva, porque para ellos es nueva, no la dicen bien

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:64 [- El filtro, para llegar a, va..] (222:245) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- El filtro, para llegar a, vamos, al problema, nosotros somos el filtro

- Sí,

- Yo tuve un caso de un padre, eso que viene a traer al niño, el niño no habla prácticamente nada con 4 añitos y con una conducta un poco extraña, entonces, llamo a los padres y digo, mira este niño no se comunica, no dice nada, en casa habla y tal, y dice no, el pediatra me dijo que eso, le pregunté al pediatra esta preocupación que tú me estás diciendo, pero el pediatra me dijo que ya la profesora me lo diría, que tranquila, que tal y tiene una deficiencia gordísima, el niño tiene, está dentro de un autismo, y ahora, en estos 3 cursos en que lo hemos tenido, pues habla un montón, le cuesta construir las frases, pero ya se desenvuelve de otra forma, fue criado con los abuelos, los abuelos dicen, ellos aprenden espontáneamente e imitando y tal, pero no se preocupaban de hablarle, ni de comunicarse son él, sino el niño les señalaba aquello, y aquello le daban, y se acomodo a eso

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

¿Ustedes utilizan alguna estrategia, algún recurso, para detectar los niños que tienen dificultades en el aula, la observación, tomar nota, algún registro?

- Sí

- Tomar nota no, pero la observación, la observación,

- Y un diario de clase, yo suelo anotar, ¿no? Las dificultades con las que me encuentro

Sueles hacer un diario para apuntar las dificultades, qué más, qué más recursos,

- Yo, es que sobre todo, en 3 años, porque es el año así, como no conozco bien a los alumnos, en el 1º trimestre yo tengo de cada niño un cuadernillo, vamos, de anilla y voy anotando como una especie de diario, el niño que no controla esfínteres o que se hace pis reiteradamente y tal, pues oye, se le anota, igual, en alguna dificultad del lenguaje, las voy anotando, ¿ por qué? porque en la entrevista de padres, en la reunión con los padres, pues son niños que a veces, se te ha pasado 15 días de lo que tú crees, consideras, importante, y se te pasa, entonces, tú tienes tus anotaciones, lo llevas todo eso mucho mejor, yo voy anotando prácticamente, muchísimas cosas, que me sirven unas, que otras no me sirven, y que a la hora de hablar con los padres en esas reuniones, pues mira lo que anoté aquel día pues creo que es importante, lo que anoté aquel día debía estar yo anotando en exceso, y no lo digo y tal, y lo considero, yo lo llevo todo anotado siempre

- Una especie de registro

- Yo creo que, vamos, que prácticamente todos,

Registros propios o que se los dan otras personas

- No, personales,

- En la agenda misma, en esto que viene en puericultura, sí, sí, personal

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:65 [- Yo estoy dando el máximo, yo..] (248:248) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

- Yo estoy dando el máximo, yo no veo que yo pueda hacer mucho más, ¿entiendes? Porque casi ocuparía el lugar de la logopeda

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:66 [- Yo creo que formación, forma..] (250:250) (Super)
Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Yo creo que formación, formación a los tutores, más formación, y discriminar prioridades, y decir, bueno, ¿qué es importante en infantil? Porque, a veces, yo creo que hasta nosotros, nos engañamos y decimos bueno, que aprendan con 4 años, ójala se conozcan todas las letras, que se conozcan todos los números, que sepan contar hasta tal cosa, que en 5 años, bueno, niños que aprenden a leer, y, a lo mejor, es más importante que aprendan a hablar,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:67 [porque hemos hablado de que el..] (250:252) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

porque hemos hablado de que el lenguaje es la base de todo lo demás, que aprendan a hablar y nos dejemos de tanto objetivos y de un montón de cosas y que prioricemos lo importante, que es la base, y darle tiempo al niño, darle tiempo a que hable, que muchas veces, en las asambleas, porque se nos pasa la hora, porque viene la especialista, no, no, rapidito, rapidito, porque tú no sé que, luego, el otro se le ocurre una cosa, y claro, como ya hablaste, pues ya no puedes hablar, entonces, si no le damos la oportunidad de que hable, ¿cómo lo enseñamos? ¿Cómo se aprende a hablar?, hablando, y escuchando, y haciéndolo, entonces, yo creo que hay que buscarle más espacios para dedicarle al lenguaje,

- Y a la comprensión, a la expresión y a la comprensión, es muy importante

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:68 [- Sí, a la hora de trabajarlo,..] (254:254) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Sí, a la hora de trabajarlo, tú trabajas el cuento, o trabajas cualquier actividad, una poesía, trabalenguas, y demás, un poco, qué es lo que se está diciendo, qué es lo que está cantando, cuál es el vocabulario que estamos manejando en ese momento, eso lo hace en las poesías, como todos, con los pictogramas y demás, y vas desmenuzando un poco todo eso, entonces eso, es lo que comentas tú, que a veces, te agobian que al niño tienes que enseñar a leer, ahora están con la historia esta de que tiene que enseñarles a leer, para que en 1º, ya los niños ya sepan leer, entonces claro, todo se queda ahí, vamos un poco a lo que es el tecnicismo, a que conozcan una serie de habilidades o de técnicas, y después dejamos lo más importante, y luego, están en 6º quejándose, es que los niños leen un texto y no comprenden, ¿entiendes? que nos agobian un poco

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:69 [- Sí, yo, primero que los espe..] (258:262) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Sí, yo, primero que los especialistas, que ya, ese profesor que estaba solo en la clase daba tiempo de hacer un montón de cosa, que la asamblea era muy rica, eran muy grandes, ahora las asambleas se quedan estranguladas por la mañana porque llega el de

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

inglés, porque llega el de religión, la asamblea, que tiene un valor enorme, lo que está comentado ella también, primero está, por un lado, los especialistas, y por otro lado, que vuelve otra vez la corriente de que el niño en infantil tiene que terminar leyendo, para cuando llega a 1º, porque, yo no sé, está volviendo, a infantil está llegando una corriente peligrosa que, la verdad, que a mí me asusta un poquito, pensando en eso, en que todo lo importante que era el lenguaje, todo lo importante que era ahí la expresión, se está perdiendo

- Sí, ese momento afectivo

- Ese momento afectivo, sí, yo hecho, la verdad, de menos este año, valoro que el inglés tiene un valor enorme en infantil, porque es el momento en que empiezan a adquirir toda la pronunciación es mucho más rica que lo que pueda ser cuando van adquiriéndola de más grande, valoro mucho el que la música se la de un especialista, pero por otro lado, hecho de menos ese espacio entrañable que tenías en el aula de que podías aprovechar mucho más la asamblea, ¿sabe? que un poco nos está fallando por ese lado, yo que sé, a lo mejor, tiene que haber alguna forma de hacerlo compatible, pero nos falta todavía rodaje, para que las 2 cosas las sumamos,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:70 [- No, sobre todo, corregirle d..] (268:298) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- No, sobre todo, corregirle delante de los demás, para nada, corregirle individualmente, tampoco, prácticamente tienes que saber manejar la situación de tal manera que el niño no se dé cuenta que le estás corrigiendo, y a la vez, intentar que él cambie su expresión mal dicha, por la que es correcta, ¿me entiendes?

Pero cómo,

- Jugando, a veces, juegas, te inventas cosas en la asamblea, o sea, en ese momento el niño se ha equivocado, entonces, tú te inventas un cuento, o una canción, yo no sé si ustedes lo hacen, tarareas, ¿entiendes? Tareas una canción con lo que el niño ha dicho mal, pero tú lo dices bien, te inventas en ese momento, o buscas juegos,

- Ejercicios de locución, de hablar, de silabear, de todo en grupo, en gran grupo, de tal manera de que el niño no sé de cuenta pero a la hora de pronunciar todos en grupo y tal, pues que él vaya corrigiendo su problema que tiene

- Nosotros estamos dedicando, sí, después del recreo, que descansan un ratito, en el momento de la relajarse, un espacio a contar cuentos con onomatopeyas, para que practiquen también con los sentidos

- De todas formas es que bueno aquí, no va con el tema, pero, ustedes están protestando mucho con la enseñanza de la lectura y de la escritura, pero es que el saber leer enriquece mucho, yo les voy a decir sinceramente, nosotros, en mi colegio, llevamos un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

método de enseñanza de lectura y escritura que, para nada, para nada, repercute en contra de lo que tú estás diciendo, espérate, que te voy a exponer el tema, yo, ahora mismo, tengo niños de 3 años, y yo estoy en 3 años, estoy sentando las bases de lo que voy a hacer en 4 y en 5, entonces, yo estoy llevando un método de metalingüística que nos está favoreciendo a nivel de dicción, de problema de lenguaje, todo, la logopeda interviene con nosotros cuando, la pobre, tiene tiempo, pero una compañera y yo, que lo estamos llevando junto con otras que, yo te estoy hablando de una compañera y yo, porque es de mí del mismo nivel este año, estamos haciendo, pues trabajando en grupos flexibles, que es una maravilla pues trabajar en grupos flexibles, nosotros, yo con mi compañera tengo mucha afinidad, nos llevamos súper bien, y nuestros niños, en 5 años, salen leyendo perfectamente, escribiendo separando las frases, colocando frases, tal y cual, y los niños, vamos, te quiero decir que han trabajado con un preescolar en todos los aspectos y a la vez, hemos trabajado el problema del lenguaje, yo no sé, yo es que también,

- No, yo no quisiera, yo no hablo de la lectura en general, yo hablo de la forma, también quiero trabajar con ellos la lectura de esa manera, hablo de la forma

- Pero para nada es la forma que antes se llevaba de cartilla y de tal, sino los niños los nuestros, por ejemplo, cuando empiezan a leer y se les da un libro que es como un premio, los niños saben leer en la pizarra, a base de trabajo, en grupo y tal y cual, entonces, no es como antes que era la lectura de

- El lenguaje es como todo, si el lenguaje es reflexión y es trabajar, como todo, la lectoescritura sí es reflexión, es diferente

- Entonces, yo soy, desde hace 4 años, la luchadora para que se enseñe a leer y a escribir en infantil, entonces, aquí va a ver una discusión que no viene a cuento, pero yo, por ejemplo, este trabajo, que uno de ellos fue Ceferino, que colaboré con él, yo el trabajo metalingüístico, que trabajé en su proyecto, y para mí es una herramienta de trabajo maravilloso

¿Cómo repercute ese trabajo en el desarrollo del lenguaje? ¿Cómo lo haces en la clase?

- Pues porque son los niños los que crean su propia lectura, ¿me entiendes? Yo no soy la que creo la lectura, la crean ellos, ¿qué ocurre? Que son los niños los que trabajan los fonemas, son los niños los que hacen la lectura diaria, ellos son los que crean

- Pero porque lo van construyendo ellos, es diferente

- Ellos lo van construyendo, yo nada más soy allí, pues la que dirijo un poco el orden y tal, pero ellos son los que trabajan la lectura de cada día, cada día se cambia esa lectura

- No, pero eso me parece precioso, porque, además, están construyendo su propio lenguaje

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Entonces, es una labor que es muy entretenida, después como los niños no tienen la misma evolución, tenemos que hacer grupos flexibles mi compañera y yo, los que están más atrasados, sin que ellos sepan, y es más, que son más atrasados, una u otra los va cogiendo, para que no haya que la profesora tal coge a los menos atrasados y la otra coge a los más adelantados, ¿me entiendes? O sea, y vamos haciendo una labor que cada año van saliendo nuestros niños a 1º, sabiendo leer y escribir, y con una, hombre, se te quedan descolgados los que tengan una inmadurez, una falta de desarrollo evolutivo y tal y cual, pero yo pienso que sí que es una tarea, es que en 3, 4, 5 años, haciendo lo mismo, el triángulo, el cuadrado, el 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, y 10, es que te aburres como una ostra, y los niños te demandan, y los niños te demandan

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:71 [espérate, que te voy a exponer..] (278:278) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

espérate, que te voy a exponer el tema, yo, ahora mismo, tengo niños de 3 años, y yo estoy en 3 años, estoy sentando las bases de lo que voy a hacer en 4 y en 5, entonces, yo estoy llevando un método de metalingüística que nos está favoreciendo a nivel de dicción, de problema de lenguaje, todo, la logopeda interviene con nosotros cuando, la pobre, tiene tiempo, pero una compañera y yo, que lo estamos llevando junto con otras que, yo te estoy hablando de una compañera y yo, porque es de mí del mismo nivel este año, estamos haciendo, pues trabajando en grupos flexibles, que es una maravilla pues trabajar en grupos flexibles, nosotros, yo con mi compañera tengo mucha afinidad, nos llevamos súper bien, y nuestros niños, en 5 años, salen leyendo perfectamente, escribiendo separando las frases, colocando frases, tal y cual, y los niños, vamos, te quiero decir que han trabajado con un preescolar en todos los aspectos y a la vez, hemos trabajado el problema del lenguaje, yo no sé, yo es que también,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:72 [- Nosotros, por ejemplo, traba..] (302:310) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Nosotros, por ejemplo, trabajamos mucho la asamblea, y ahí sí que trabajamos mucho el lenguaje, yo, por ejemplo, para, tenemos eso del encargado de clase y tal, cada día ese niño dice una frase con una palabra que él inventé del tema que estamos dando, o otra cualquiera, depende del día, entonces, esa frase se pone en la pizarra, cada vez pues ellos, como que compiten a ver quién dice la frase más larga, ya los niños de este año son de 5, pues una frase que cuanto más larga para ellos, pues mejor, separamos, lo típico, separamos las palabras de las frases, llegamos a contar las letras, qué palabra es más larga, qué palabra es más corta, y ahí, aprovecho yo mucho, sobre todo, los niños que yo tengo les cuesta mucho repetir frases, repetir palabras y tal, entonces, para ellos, incluso con los demás compañeros, estos 2, Leandro y Daniel, que son los que tienen mayor problemas del lenguaje, cuando ellos llega al que está pasando lista, que ellos tiene que repetir cada uno la frase, pues esperan un poco o ellos mismos le dicen, le inician la frase, y se quedan un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

poquito y trabajan ellos la frase

- Los pictogramas, no sé si la gente

- Sí, nosotros trabajamos los pictogramas

- Todo pictogramas

- La poesía y todo eso, y la carta de los reyes magos la escribieron ellos, por medio de los pictogramas, ya conocen todos esos trabajos, yo, por ejemplo, el problema que me he encontrado casi siempre en los grupo clase que he tenido, es que me he tenido muchas minusvalías, ahora mismo tengo 4 minusvalías, un Down, un medio autista, un niño con un retraso de no sé que, y otro también con niveles de 34 y 40 y pico por ciento de minusvalía, después tengo, al margen de eso, tengo 25 alumnos, al margen de eso, tengo 5 o 6 alumnos con problemas de logopedia, que los coge la profesora de articulación y tal, yo ante eso que me plantee, digo bueno, esto es lo que tengo, y a ver como salgo de aquí, lo que he hecho, primero, es procurar que los niños se respeten entre ellos, el Síndrome de Down, es muy pequeñito, vamos, la estatura de un niño de 2 años, tiene una conducta especial, y los demás también un poco tal, entonces, lo primero que he hecho es eso, respetar, el niño que empieza "la, la, la," se traba y se queda así hasta que suelta la frase, he logrado que nadie se ría, que esperen a que él tal, entonces, ellos saben que a lo largo de la mañana esos niños salen, y dicen, ay lo oigo hablar mejor y no sé que, que Jonathan dijo agua, seño, ay, que Jonathan me llamo, ay que Josua me dijo tal, entonces, participan de ese avance, de ese progreso de esos niños, con una alegría, y los hacen participes y después vienen los padres, mira que dijo fulano que me dijo tal, ¿entiendes? Son cómplices un poco todos de esto, eso me ha llevado un el trabajo, claro, al principio, vamos, y entonces un poco eso, yo lo que trabajo cuando alguien dice algo, que no lo pronuncia correctamente, pues ay mira que hay un ruido horrible en la clase, ¿cómo tal? También hago articulación, trabajo el tema de las onomatopeyas y tal, le dedico un ratito y un poco las orientaciones de la logopeda es lo que hago

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:73 [- Yo lo hago, sobre todo, a pa..] (313:319) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Yo lo hago, sobre todo, a partir de la asamblea, para mí la asamblea es muy importante, entonces, hay 2 momentos al día en que la asamblea, hago más asamblea, más tiempo, quiero decir, que le dedico más, que es al entrar y después del recreo, cuando ya está la relajación y tal, pues nos dedicamos a hacer las praxias, pero las praxias con motivación, vamos a hacer como tal, como cual, todos juntos para que nadie se vea tal, ahora, lo que sí he notado, yo llevo 5 años llevando el constructivismo en lectoescritura, entonces, yo me he dado cuenta, y bueno, la logopeda que nos atiende la zona, me dijo la última vez, ya tú sabes que la gente que ha quedado con un pequeño resquicio de logopedia y tal, cuando pasan a 1º, es que con el método de lectoescritura que utilizan ustedes, ahora se recuperan antes, ustedes nos están ayudando a nosotros en la parte esa, se recuperan antes los fonemas que quedaban y tal, porque cuando terminan, ellos es a partir del análisis

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

de sus nombres y tal, y cuando ya llegan al, o sea, parten del nombre, pero luego llegan a los fonemas ¿no?, y entonces, cuando llegas a los fonemas ya no dices la l, la m, la p, sino el sonido, y ellos ya te miran a los labios, y ya él se va con la ma de María, y con la b de Bárbara, y no sé que, ya, ellos mismos, te captan, entonces eso, nos ha dicho la logopeda que le está ayudando el tema del método lectoescritor

- Es que yo creo, prácticamente casi todas las han dicho

- Las que han dicho, son las básicas

- Nosotros los rincones también, usamos los rincones con lo cual favorecemos que aquel niño, que por timidez, o por tal, no se comunica con el adulto, entre ellos se comunica.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:74 [- Nosotros los rincones tambié..] (319:319) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Nosotros los rincones también, usamos los rincones con lo cual favorecemos que aquel niño, que por timidez, o por tal, no se comunica con el adulto, entre ellos se comunica. Siempre estás atenta a ver si habla entre ellos, este niño no dice nada, ha llegado aquí al aula y ni me saluda ni dice nada, hablará o no hablará, es que no lo sé, entonces, tú te pones atenta en el juego simbólico y ves que sí que se comunica, a lo mejor, con sus iguales, con los adultos, no, luego pasa un tiempo en que él ya se va afectivamente, ya se comunica un poco más con la clase, y ya se habla perfecto

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:75 [- Es que si te pones a pensar,..] (321:332) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Es que si te pones a pensar, el lenguaje es todo el día.

- Es todo el día, todo el día

- No, un poco globalizado

- Yo creo que, a lo mejor, sí, puntual son las técnicas, las técnicas, las praxias no las hacen cuando están comiendo, cuando el momento que te sientas, pues haces determinadas actividades, praxias, vocalizar, etc, en el momento en que están comiendo les recuerdas que se tienen que sentar bien, que tienen que masticar, que no pueden hablar cuando están comiendo, que no pueden levantarse con comida en la boca, hasta que no se termine de desayunar, es todo, no puede haber nada en la boca, cuando están corriendo, pues respira, yo creo que, en cada momento, pues aplicas ciertas cosas, y que se trabajan durante todo el día, pero no todo, durante todo el día

- Pero el de los rincones que ella dijo,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Tener un teléfono en la clase es fabuloso

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:76 [¿Qué recursos utilizan ustedes..] (339:367) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

¿Qué recursos utilizan ustedes para estimular el lenguaje? ¿Buscan cosas, recursos materiales? Cuéntenme un poco

- El juego simbólico

- Marionetas también

- disfraces

- El teléfono

- Los disfraces

- Bueno, en el rincón de la casita tengo un cajón con disfraces, y hay niños que les gusta disfrazarse, hay otros que no, y cuando se disfrazan es como que ya ellos, no son ellos, y hablan, y soy la princesa de no sé cuanto, y de repente pues la niña que no habías oído hablar, pues mira, y todo lo que dice, y todo lo que te cuenta, se transforma en un persona, en un personaje, y a lo mejor, habla mejor de lo que crees incluso,

- Imitan a su padre, imitan a su madre, o a los niños, luego también a nivel afectivo es importantísimo

- Y a lo mejor no disfraces enteros, a lo mejor sólo algunas cosas, una gorra, o un delantal, o un ¿sabes?, también eso muchas veces, funciona para que ellos se transformen en otro personaje

- Y el del teléfono que ella acaba de decir, también,

- Yo, todos los teléfonos que en mi casa se rompen, van para la clase, porque ya puedes tener 10 teléfonos, que les encanta el teléfono,

- Y luego, sí, que otra cosa que se me ocurrió, es hacerles preguntas, preguntas absurdas, a lo mejor, para nosotras, y ¿por qué las nubes son blancas? Esas preguntas puntuales, disparatas, a lo mejor, ¿no? Y Ellos se ponen a cuestionar y eso también estimula que ellos hablen, porque a lo mejor tienen que recurrir a un vocabulario que no usan, o estrategias, o un orden, tienen que ordenar lo que quieren decir, y también eso favorece mucho el lenguaje,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Si llueve ¿qué hacen? Y todo ese tipo de cuestiones

- Y a ver como lo dijiste, es que esto no puede ser primero y esto después, a ver explícalo otra vez, porque claro, luego está el que habla, pues lo obliga que ese niño lo repita, porque a lo mejor, te interesa, ¿no? Ay, que ruido no oigo, por lo que decías tú, mucho ruido en la clase, pues lo repites, pues aprovechas esas cosas

- Que es de cosecha propia, que no es una cosa que te la hayan dicho, por intuición, por pura intuición.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:77 [- No, y también, que yo creo q..] (369:369) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- No, y también, que yo creo que también, entre nosotras, antes habíamos hablado que teníamos problemas y acudimos a la logopeda, yo creo que primero es acudes a la compañera de al lado, mira tú lo que dijo, te ríes, ¿no? Porque te resulta gracioso, mira tú lo que me dijo ¿tú lo entiendes?, yo no lo entiendo, y empiezas a observar, y comparte, le dices a la compañera, la compañera te cuenta casos, y luego, ya, en el último momento, que a lo mejor no tiene que pasar, a lo mejor en el mismo día, ¿no? Si consigues, tienes la suerte de que la logopeda puede atenderte, pues estupendo, si no, pues muchas veces entre las compañeras, como decías tú, que ni libros ni nada, de tu experiencia, del día a día, es como vas trabajando, porque no puedes optar a que la logopeda, porque si no, no tendríamos problemas, bueno, la logopeda lo ve, y no, ¿sabes? Los problemas están y tienen que trabajar un montón de cosas, y hay niños que llegan y niños que no llegan, pero, muchas veces, es cosecha propia y recursos, y equivocándote, por supuesto, y equivocándote,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:78 [- Ella nos da, siempre tenemos..] (375:375) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Ella nos da, siempre tenemos comunicación con la logopeda, por lo menos en nuestro caso, y la logopeda nos deja siempre, además de la valoración, pues una lista de actividades que ella nos recomienda para el caso concreto del niño o la niña que tenga el problema, y nosotras intentamos pues seguir las pautas, dentro del grupo, del gran grupo cuando, generalmente, porque así atendemos a todos, y si tenemos un ratito cuando aprovechamos rebanamos los ratitos que están en los rincones, pues aprovechamos ese ratito para trabajar cosas especificas con esos niños,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:79 [- Ella nos da, siempre tenemos..] (375:375) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Ella nos da, siempre tenemos comunicación con la logopeda, por lo menos en nuestro caso, y la logopeda nos deja siempre, además de la valoración, pues una lista de actividades que ella nos recomienda para el caso concreto del niño o la niña que tenga el problema,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:80 [Es difícil, llevar a la prácti..] (377:387) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

Es difícil, llevar a la práctica en el aula las orientaciones

- Con todos sí,

- Para mí es muy difícil, es, porque son muchas cosas, luego no le puedes dedicar, porque, a lo mejor, en ese hueco, ese niño, está solo, pero claro, tienes a otros veintitantos, entonces, aunque tú quieres, el trabajar el lenguaje es paciencia, tienes que estar calmada, porque luego no lo dice como tú quieres y ya te pones nerviosa, o lo que sea, y el niño está cansado, son muchos inconvenientes también, y tienes que buscar los momentos, que no es tan fácil, venga unos 10 minutitos al día, pues a lo mejor ese día no puedes, y luego se complica con otro, y ya son 20 atrasados, entonces, tienes que buscar los momentos y vitorear pues muchas cosas

- Yo, con todos, con todos, sí, con algunos, no,

- La atención individualizada es muy difícil, tienes que rebanar pequeños ratitos, pequeños ratitos, muy concretos

- Pequeños ratos y decirle a los padres lo que la logopeda te va diciendo para que ellos en casa también trabajen

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:81 [- Pequeños ratos y decirle a l..] (387:387) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES] [6.1 APOYO]
No memos

- Pequeños ratos y decirle a los padres lo que la logopeda te va diciendo para que ellos en casa también trabajen

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:82 [- Yo pienso que en general, en..] (393:397) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

- Yo pienso que en general, en el centro, por lo menos, tenemos la suerte de que las logopedas que han pasado por él, son muy buenas profesionales y que hacen un trabajo extraordinario con los niños que pueden atender, hacen un trabajo extraordinario, y en el tiempo del que disponen lo que estaba comentando la compañera antes, son 2, 2 medias

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

horas a la semana, a la semana, en realidad, tienen una hora, y con 2 niños en la misma aula, ni siquiera un, ese ratito que le está dedicando a un niño de forma específica, sino es compartido con 2 niños, entonces, yo pienso que hacen una gran labor, pero que no disponen de tiempo suficiente, no es suficiente con una hora a la semana, con una hora a la semana y 2 niños juntos,

- Celia, yo querría decir que la logopeda de mi clase, de mi colegio, es una mujer que lleva ya en el colegio no sé si 6 o 7 años, lleva una labor continuada estupenda y tal, lo que pasa es que en mi caso coge 4 niños media hora a la semana, media hora a la semana, lleva 2 meses de baja y no han mandado a nadie, un niño en estas circunstancias no,

- No hace progreso, no hace progreso

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:83 [- Yo creo que, bueno, particip..] (401:401) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

- Yo creo que, bueno, participar con los especialistas, participar de esas dificultades, intentar, pues, darles respuesta, que es nuestra, en el fondo, en el fondo no, es nuestra obligación, lo que pasa es que a veces no puedes, y te ves un montón de limitada, para hacerlo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:84 [- ¡Ay! Las ratios son elevadís..] (405:415) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- ¡Ay! Las ratios son elevadísimas, yo no sé si ustedes están de acuerdo, no se puede trabajar con niños de 3 años, con 25 alumnos,

- 20 de 3, y 25 de 4, y de 5,

- Mira, el síndrome de Down se considera en 3 años, y ya tuve 18 alumnos, pero con 4 y 5, no, y con 4 o 5 minusvalías, ¿cómo puedes trabajar tú y clasificarlas?

- No, no se puede

- Eso no es calidad, yo pienso que es inhumano, eso está quemando a un montón de personas

- Cuando se implantó educación infantil de 3 años se dijo, durante un momento, que iba a haber una auxiliar por clase, esa auxiliar jamás ha venido Celia, jamás, lo de la logopedia es lo mismo, se dice que va a tener una logopedia para que los niños de infantil tal y cual, y la logopedia ¿qué es?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:85 [- Está desbordada, la nuestra ..] (417:417) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

- Está desbordada, la nuestra está compartida en 2 o 3 centros, una cosa bárbara

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:86 [- O sea, y pasa lo mismo, el p..] (419:427) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

- O sea, y pasa lo mismo, el profesional, yo, ya me niego a hacer más

- Es que no podemos hacer más, es que no podemos

- Porque más no sé lo que puedo hacer

- A mí me falta tiempo siempre

- Yo, perdóname, yo quiero decirte sinceramente, y no sé si mis compañeras están de acuerdo, pero ya me voy a negar a que yo solucione las cosas de la Administración, yo creo que lo que hay que exigir es logopedia para nuestros alumnos, y no "a ver la tutora qué puede hacer para solucionar el problema", entonces, yo no voy a dar soluciones, yo ante esta pregunta, yo no voy a dar soluciones, yo creo que yo tengo mi tarea y la logopeda tiene que hacer la suya, yo estoy ahora mismo haciendo en clase un montón de tareas de ella, ¿me entiendes?

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:87 [yo no voy a dar soluciones, yo..] (427:427) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

yo no voy a dar soluciones, yo ante esta pregunta, yo no voy a dar soluciones, yo creo que yo tengo mi tarea y la logopeda tiene que hacer la suya, yo estoy ahora mismo haciendo en clase un montón de tareas de ella, ¿me entiendes?

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:88 [Entonces, tenemos que exigir m..] (427:431) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

Entonces, tenemos que exigir más logopedia, esa es la solución,

- Y disminuir la ratio, y el número de alumnos

- Y las mezclas estas de 3, 4, 5 años, y las mezclas, 3, 4, niños de 3 años con niños de 4, y niños de 4 con los de 5, te vuelves loca, vamos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:89 [- Pero, en el hilo de lo que e..] (435:437) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

- Pero, en el hilo de lo que ella decía, yo pienso que si nosotros asumiéramos más responsabilidades, sería más, sería irresponsable, por, valga la redundancia, porque no podríamos asumir los problemas, no podríamos atenderla, porque no podemos darle la respuesta que necesita

- Yo estoy dispuesta a seguir colaborando como estoy, pero lo que no me puedo es comprometer a más, porque entonces ya no sería yo, y ya otra persona, porque ni puedo suplantar a una logopeda, ni a las labores que tendría que haber hecho una familia, o que estar haciendo y no la está haciendo, es que, de está manera lo que vamos a acabar es quemando personal, pero, vamos, a tontos y a locas, yo creo que cada uno tenemos que ocuparnos de nuestras funciones, y eso sí, colaborar todos por el bien del niño, para delante, en la misma dirección.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:90 [- Yo estoy dispuesta a seguir ..] (437:437) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

- Yo estoy dispuesta a seguir colaborando como estoy, pero lo que no me puedo es comprometer a más, porque entonces ya no sería yo, y ya otra persona, porque ni puedo suplantar a una logopeda, ni a las labores que tendría que haber hecho una familia, o que estar haciendo y no la está haciendo, es que, de está manera lo que vamos a acabar es quemando personal, pero, vamos, a tontos y a locas, yo creo que cada uno tenemos que ocuparnos de nuestras funciones, y eso sí, colaborar todos por el bien del niño, para delante, en la misma dirección.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:91 [- Yo pienso que si hubiese una..] (439:443) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Yo pienso que si hubiese una logopeda por centro, colaboraríamos, incluso, más porque ella estaría más cercana a nosotros, podría ayudarnos, indicarnos actividades, incluso, meterse en la clase, como comento alguien, eso para mí me parece, vamos, eso sería estupendo, cosa que yo nunca he podido disfrutar, para nada, vamos, que yo pienso que colaboraríamos incluso, muchísimo más, sería mucho más efectivo todo si hubiera un logopeda por centro. Y no sólo por centro, tú antes comentaste por cantidad de alumnos,

- De alumnos con dificultades, por lo menos, de logopedia

- Y habría que ver el problema, el problema, porque no es lo mismo que vengan unas dislalias así, que venga un problema serio, serio, o sea, que habrían centros que tendrían

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

que tener 2 logopedas, vete tú a saber

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:92 [- Y hay centros con el mismo, ..] (445:445) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

- Y hay centros con el mismo, con mucho menos número de alumnos a atender que comparte el mismo tiempo, las mismas horas que otro que tiene muchos más niños, y eso tampoco

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:93 [- Yo creo que ese apartado no ..] (451:451) (Super)
Codes: [4.1 CULTURA ORGANIZATIVA] [4.2 ACCIONES EN EL PEC]
No memos

- Yo creo que ese apartado no viene, como tal, no creo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:94 [- Yo creo, de todas formas, cu..] (453:453) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Yo creo, de todas formas, cuando acaba el curso, siempre se nos pasa para la memoria final, y un apartado dice propuestas, nosotros, en infantil, siempre prácticamente o casi siempre ponemos propuestas, que la logopeda, tal, tal, tal, que esté más tiempo atendiendo a los alumnos, que todas las carencias que tenemos las ponemos siempre en el apartado de propuestas para el próximo curso, pero vamos, llevamos años y todos los años lo mismo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:95 [- Es que el problema del lengu..] (455:455) (Super)
Codes: [1.2 CONCEPTO DE DIFICULTAD DEL LENGUAJE]
No memos

- Es que el problema del lenguaje cada vez es más creciente, no es como hace 15 o 20 años que empezamos nosotros, los problemas que yo estoy viendo en la escuela, yo hace mucho años que no lo he visto, y menos en la comunicación de la familia, hay menos tiempo de la familia para estar con ellos, para hablar, y todo eso de el contar un cuento por las noches, eso se pierde, eso se está perdiendo, lo ponen a ver la tele por la noche, lo ponen a ver la tele a primera hora de la mañana, los niños no llegan al aula y ya han visto los dibujos, entonces, traen ya el cerebro, vamos, que no,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:96 [- No, viene, hay un apartado q..] (461:469) (Super)
Codes: [4.3 ACCIONES EN EL PCC]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- No, viene, hay un apartado que es la logopeda, y un apartado que es el aula enclave, un apartado que es educación infantil, y en esos, se trata, pero

- La logopeda es quien recoge

- Sí, me imagino que el de la logopeda sí, yo, personalmente, sinceramente, no me he leído el de la logopeda, me he leído el mío personal, porque es un tocho así de grande

- En el nuestro, personal, yo sí sé que en el área de comunicación y representación se recoge, pues pero como se recoge para los niños de aula normal, ordinaria, ¿entiendes? Pero sí sé que las logopedas tienen su parte donde hacen la valoración

- Hacen una programación, pondrán sus necesidades,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:97 [- Yo, por ejemplo, no las escr..] (476:476) (Super)
Codes: [4.4 ACCIONES EN LA PA]
No memos

- Yo, por ejemplo, no las escribo, no las tengo recogidas, sabes que tienes que trabajarlo, hay una serie de objetivos que ya están en el currículo en relación con el lenguaje, pero no abordas medidas concretas, consecuencias, sabes que tienes que trabajar el lenguaje, y observas al niño, pues este niño esto, tienes actividades, está implícito, pero así por, impreso,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:98 [- Celia, esto se recoge en la ..] (478:484) (Super)
Codes: [4.3 ACCIONES EN EL PCC]
No memos

- Celia, esto se recoge en la junta de evaluación de cada, cuando nos reunimos para evaluar en las

- Sesión

- en las sesiones perdona, hay un apartado final que es la propuesta para el próximo trimestre, nosotros eso, como propuesta para trabajar en todos los niveles en el próximo trimestre, en mi centro siempre se contempla, medidas a realizar, quién va a participar, o sea, ¿me entiendes? Todo eso se contempla ahí, en ese apartado nosotros lo tratamos en todas las evaluaciones

- Que ahí fue donde nosotros hicimos la reflexión que dije antes, de que nosotros estábamos viendo que nos llegaban a infantil cada vez más problemas de habla, que nos estaban llegando mayor número de alumnos con deficiencia, fue ahí, en el acta de evaluación,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:99 [en mi programación trato, como..] (484:484) (Super)
Codes: [4.4 ACCIONES EN LA PA]

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

No memos

en mi programación trato, como dije antes, el área de comunicación y representación como para todos y lo que no olvido en mi programación diaria lo que tengo que hacer, porque la logopeda me lo ha aconsejado, para, con todos, para que salga adelante el grupo ese de 4 alumnos

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:100 [- Normalmente el contexto suel..] (491:494) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

- Normalmente el contexto suele ser diverso, el aula es una actuación importante, la familia otra, y también de forma individualizada tiene que ser otra, porque también necesita cada uno un tratamiento individualizado,

Pero reciben orientaciones acerca de cuál es el contexto

- Sí, de la logopeda, sí

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:101 [En general sí, y ustedes ¿tien..] (495:509) (Super)
Codes: [4.7 DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS (AGRUPAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA)]
No memos

En general sí, y ustedes ¿tienen en cuenta la organización del aula para fomentar las interacciones comunicativas con los alumnos?

- Sí, para favorecer la autonomía

¿Qué hacen? ¿Cómo suelen?

- Yo no los siento individualmente, sino todos en equipo, y voy cambiando los equipos para que se relacionen todos, veo también que no caigan todos los varones juntos, ni todas las hembras por otro lado, tengo más hembras que varones, tienen mucho carácter las hembras, entonces, voy distribuyendo a las hembras de mucho carácter en los distintos equipos, siempre tengo en cuenta la socialización

- Después también la distribución de la clase, a los rincones mismos ya favorece el hecho de que interactúen, de que hablen, la disposición de los materiales, eso también es

- Y la movilidad que hay en las aulas de infantil que no hay en las de primaria, ellos se mueven, van a buscar el lápiz, van a allá a coger la goma, la plastilina, ¿entiendes? Se mueven, archivan, sacan,

- Los talleres mismos que favorecen, los talleres que favorecen que distintos grupos,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

niños de 3, 4, y 5 años estén juntos, hasta 1º y 2º, y tengan e interactúen

- Los talleres es también algo importante, nosotros llevamos ya 7 años haciendo el proyecto y como se mezclan, lo que dice ella, los niños de 3, con los de 4, con los de 5, entonces, ves como esos niños con dificultades de habla tú al principio, en el mes de noviembre cuando empiezas el proyecto, dices me ira, me ira, me ira, porque claro, como no se expresa, ¿qué hará?, pues no, ellos si son de 3, a lo mejor, se quedan un poquito más rezagados, pero cuando son de 4, ya hechas para delante y ellos van solos, con otro, a lo mejor, 2 de cada aula, y van con otras tutoras, y todo a trabajar con otras madres que están colaborando en ese momento, que no, ahí yo he visto que el lenguaje no ha sido problema para estos niños negarse a ir, no, en ningún momento.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:102 [- Los talleres es también algo..] (509:509) (Super)
Codes: [6.5 RELACIÓN CON EL CENTRO]
No memos

- Los talleres es también algo importante, nosotros llevamos ya 7 años haciendo el proyecto y como se mezclan, lo que dice ella, los niños de 3, con los de 4, con los de 5, entonces, ves como esos niños con dificultades de habla tú al principio, en el mes de noviembre cuando empiezas el proyecto, dices me ira, me ira, me ira, porque claro, como no se expresa, ¿qué hará?, pues no, ellos si son de 3, a lo mejor, se quedan un poquito más rezagados, pero cuando son de 4, ya hechas para delante y ellos van solos, con otro, a lo mejor, 2 de cada aula, y van con otras tutoras, y todo a trabajar con otras madres que están colaborando en ese momento

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:103 [- Yo utilizo una rutina normal..] (514:514) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Yo utilizo una rutina normalizada, intentas que todos, pues colaboren igual, participen igual, aquellos que tiene más problemas, pues los estimulas más, hacen que participen más, o sea, que repitan más, que en ese momento sea más protagonista que otros, sin que los demás se den cuenta, pero yo creo que, yo, por lo menos, no individualizo a los niños

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:104 [- Sí, las rutinas también, com..] (520:520) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Sí, las rutinas también, como decía ella, pienso que son muy importantes, que lleguen por la mañana, que pasen lista, que vean el tiempo que hace, todo eso hace que él también, es como lo que decíamos, le damos recursos para que él aprenda a desenvolverse en ese medio, y con autonomía, yo pienso que la autonomía es un valor importante para el lenguaje,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:105 [- Yo, cuando hago los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

trabajos..] (522:524) (Super)
Codes: [4.7 DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS (AGRUPAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA)]
No memos

- Yo, cuando hago los trabajos en grupo, lo que sí tengo, favorece a todos, y lo tengo que hacer para todos, para el que tiene problemas de habla y al que no, pero lo que sí tengo muy en cuenta que si formo, por ejemplo 3 equipos, nunca coincidan niños con problemas de habla en el mismo, ¿sabes? Para que los demás, porque si no hay 2 callados allí a lo mejor, o 2 hablando a media lengua, entonces, los distribuyo,

- Sí, es que la dinámica de trabajo de infantil es mucho de cooperación y de mucho grupo, entonces, no te puedes plantear a ver que voy a hacer hoy, que dinámica voy a seguir, sino que eso fluye solo, tú entras en la clase y haces una asamblea, los trabajos van a hacer compartidos, los grupos se van a hacer, cada día cambian, o sea, es una dinámica en la que te ves metida y de repente, pues sí, a lo mejor, la puedes plasmar en un papel, pero que la llevas tan a diario, tan a diario, que no tienes que estructurarla, o sea, a lo mejor en un momento sí te planteas, dices, fulanito, que necesita tal, lo voy a poner allí, pero en un momento dado, la dinámica es que te va surgiendo, ¿sabes? Es que es una, infantil es muy activo, desde que entras es no parar, no te sientas

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:106 [- Y también cuando ellos se si..] (527:529) (Super)
Codes: [4.7 DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS (AGRUPAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DEL AULA)]
No memos

- Y también cuando ellos se sientan, nunca me gusta que coincidan 2 de problema de habla junto, sino que yo le digo, no le digo que no puede estar con fulanito por tal razón, claro, no se lo voy a decir, digo oye, y no estarías mejor allá, ah mira, tu amigo allí, tal, ¿sabes? Alguna estrategia manejo, pero lo que sí tengo es que 2 de problemas de habla no estén juntos, para que tengan otro modelo diferente ¿entiendes?

- Y que también individualmente a los niños que tienen problemas de habla, no, en un momento determinado, no dejarlo solo, sino siempre estar arropado por algunos compañeros, ¿me entiendes? Porque eso lo noto yo, el niño que tiene una dificultad tú no le puedes, que estén todas las caras de la clase mirándole, y el niño vaya a hacer algo solo, porque entonces sí que no te habla, ni te hace nada, entonces, tiene que estar arropado pues, yo que sé, fulanito, menganito, vengan aquí los 3 y a ver quien me dice tal, entonces ahí él se siente apoyado y ahí funciona, esa dinámica funciona, pero él solo menganito ven acá y dime tal, entonces ya es, como todas las caras y tal, y vamos, yo me veo también en un gran estadio para dar un discurso me sentiría igual, entonces, yo, digo es que el pobre niño, tiene que estar sufriendo muchísimo, entonces, me veo reflejado y digo, que va, que va, apoyada por alguien siempre ayuda y en ese sentido esta estrategia la tienes que seguir con estos niños.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:107 [- A mí también me funciona la ..] (531:533) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- A mí también me funciona la de yo ponerme como la alumna, entonces, yo les suelo llevar fotos de cuando yo era pequeña, para que ellos vean que Amada no es así, como es ahora, sino que ha sido de otra manera y tal, y digo bueno, ahora son ustedes los profesores y yo soy la alumna, y entonces ellos me empiezan a mandar, mira Amada tienes que no sé que, y no sé cuanto, entonces yo, a los niños con problemas de habla, suelen o hablar cuando están hablando todos juntos para que no se le oiga, a ellos en concreto, o calladitos observando, son muy observadores, entonces, yo a veces les digo pero hoy mi profesor va a ser fulanito de tal, entonces, venga fulanito, mándame tú, tú eres el profesor y yo soy la alumna, entonces, también los estimulo un poco a que vaya hablando, a lo mejor te dice por ejemplo, tengo una niña que es muy cortada, muy cortada, además del problema de habla, de la dislalia que tiene, se le ha unido la timidez, pues entonces, a lo mejor esa niña dice 3 palabras, nada más, o una frase y punto, ya con eso me ordenó todo, y los demás dicen, no, pero mándale más, dile que si está bien, que si está mal, que no, que lo borres Amada, que no sé que, pero eso fomenta un montón porque se meten en el papel, se meten en el papel

- La dramatización es también muy importante la dramatización de los cuentos, el personaje, ellos eligen su personaje y todos tienen un personaje, y todos son protagonistas, entonces, eso ahí, favorece mucho, a mí me da resultado, vamos,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:108 [- Con las sustituciones, ahora..] (538:566) (Super)
Codes: [4.5 RELACIONES PROFESIONALES]
No memos

- Con las sustituciones, ahora mismo,

- Si es que no puedes hablar con tus propios compañeros del centro

- Ni de nivel

- A veces, yo veo a compañeros, a los 2 o 3 días, y les digo te has tomado vacaciones en plan de broma, porque no te he visto y tal

- Yo doy los buenos días, a lo mejor, a la 1 y media cuando me voy

- Nosotros, en infantil, tenemos la ventaja de que nuestro centro está separado del de primaria, entonces, tenemos esa ventaja de que sí nos vemos todos los días, incluso en la hora del recreo podemos hablar, tenemos el recreo aparte, o sea, el centro está separado del de primaria.

- El mío también está separado pero nos hablamos en los pasillos, coordinación, para tú sentarte, y exponer y recoger, no,

- Por la tarde los martes,

- Y los martes reuniones, reuniones y reuniones, y de ciclo yo pocas veces,

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y papeleo

- Y papeleo, papeleo, y papeleo, y luego las bajas, que no se cubren, ahora tenemos una compañera 5 días de baja, se incorporo, otra vez la baja, 10 días, otra vez la baja, 10 días, y no mandan a nadie, de 10 en 10, ¿qué pasa? Que mis alumnos de Educación Especial no están atendidos, los tengo yo todos en el aula, estos 10, 15 días que llevo, en el aula con todos, me veo desbordada, y no puedo exponerle nada a mis compañeras porque no tenemos tiempo, no tenemos tiempo ni para ir al baño, yo no sé si ustedes, las cistitis que nos cogemos no son normales, porque ni para ir al baño, no puedes ir al baño

- A mí, la logopeda me comunica cada día cuando me regresa con los 4 que ella se lleva, entonces me dice, pues mira Amada, hay que trabajar más esto, ten en cuenta esto, tú observaste esto, estás viendo esto, tal, tal, o mira cítame a la madre para tal día que soy yo la que a través de quien se cita a los padres

- Perdona, pero te lo hace en la puerta de tu clase y con los 20 niños, 25 corriendo,

- A sí, sí

- Perdona, cuando te das la vuelta, la clase se ha dado la vuelta también, y ya no tienes manera de organizar eso otra vez, entonces, yo a veces le digo por favor, mira, después te veo, y después no la ves, pero ¿qué haces? O la atiendes a ver si el niño les puede solucionar el problema y los demás se están matando todos por allí, el rincón está destrozado, y lo otro que estabas haciendo, o sea, el dialogo es ese, no sé si a ustedes les pasan

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:109 [- La ratio, que disminuya, las..] (572:572) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- La ratio, que disminuya, las sustituciones que se cubran, que haya una auxiliar, que la logopeda, haya una por centro, que en vez de, que nos manden muchos menos papeles, que la burocracia la eliminen, por favor, que si tengo que hacer un curso, pues que me den horas libres para hacer ese curso y no tener que estar sacándolo, y sacrificando mi propia vida personal, de hecho, he hecho así todos los cursos, en fin, y podría seguir así añadiendo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:110 [- Pero si lo que ella acaba de..] (576:580) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Pero si lo que ella acaba de decir se mejora, nuestra situación laboral y el trabajo con los niños mejora

- Repercute en el trabajo de la clase

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y el que los niños sean atendidos por los logopedas más veces a la semana con una tranquilidad, con un tiempo,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:111 [nos olvidamos también del pape..] (590:590) (Super)
Codes: [7.3 NECESIDADES PADRES]
No memos

nos olvidamos también del papel de la familia, de la responsabilidad que tiene, porque la logopeda, puedes tener una logopeda toda la semana en la clase que sacan a los niños, pero si los padres no se conciencian, no le dan la importancia que se merece el lenguaje, porque ellos tate, tito, tal, ¿qué les parece? Ah es que es muy chico y habla tan gracioso, pues no le dan la importancia y no le exigen lo que tienen que desarrollar para su edad, dentro de su estadio, bueno, a esta edad ya, más o menos, los niños tienen que saber todo eso, pues que los padres también colaboren, y los que no sepan cómo, tener unos medios, a lo mejor, una educación familiar que les sirva a ellos para un montón de cosas, los que van más adelantados, pues mira, pues que no se frenen, pues que sigan trabajando,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:112 [a veces la familia está ahí, y..] (590:592) (Super)
Codes: [3.1 VALORACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA]
No memos

a veces la familia está ahí, y dices, ay es que no colaboran, a lo mejor es que no saben cómo, y a lo mejor nosotros, en el centro, no tenemos disponibilidad de atenderlos porque la política de familia es primordial en infantil, porque si no tienes a la familia ahí, olvídate, porque el trabajo no se luce por ningún lado, y a veces no tenemos ni tiempo porque es que,

- Julia, a ti no te ocurre que van a las visitas de padres los mismos, a las reuniones, a la escuela de padres los mismos padres, que hablas de lo mismo, que te sabes la vida de ellos, que tienes que decirle lo mismo, y el niño que tienes problemático, no aparecen los padres

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:113 [- Pero habrá que ver si es, po..] (594:598) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Pero habrá que ver si es, porque a lo mejor viene, habrá los que no vienen porque no quieren, otros porque el horario, oye, que hay padres que trabajan de 4 a 8 ¿sabes? Yo me he quedado, y me supongo que todas, hasta las 9 y pico con padres, ir otro día a las 2, y bueno, habrán padres que no quieran, porque a veces también, eso hay que tenerlo en cuenta

- Yo he facilitado, yo digo, mira a la hora que sea, porque yo comprendo que si tienes un trabajo y tal, a la hora que sea, por el bien del niño, dime que hora, que yo te digo, mira pues tengo estas horas de especialista, que tengo que estar en clase pero yo lo intento

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

arreglar, pero es que no dan señales de vida,

- Pero yo creo que esos son unos pocos, no te digo que no los haya, porque siempre los hay, pero a esa hora a lo mejor, él no puede, ni quiere, ¿sabes? O no sabe cómo, o no le ven el problema, porque a veces hay que hacérselo ver y a lo mejor no eres tú como tutora, a lo mejor tiene que haber otra persona, otra dinámica, un centro más abierto, un centro en que la familia también se sienta participante de esa educación, que a veces son los maestros, y la familia ahí, los padres ahí, y cuando no metan miedo, ahí lejos, y cuando nos interesa, los cogemos, entonces, hay que barajar un poco también las familias,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:114 [- Yo estoy en mi centro, en el..] (600:614) (Super)
Codes: [6.5 RELACIÓN CON EL CENTRO]
No memos

- Yo estoy en mi centro, en el que llevo 10 años y ese centro era pionero de los padres estar dentro, de fiesta, de participación en todos los aspectos, y lo hemos estado hablando y ha sido un debate que hemos tenido, ha ido disminuyendo la participación de los padres,

- Mucho

- Disminuyendo porque el padre y la madre trabajan, anteriormente no trabajaba la madre, pues venía pero ahora trabajan los 2 y porque no lo consideran, o no sé que, y ha ido disminuyendo paulatinamente,

- Nosotros también lo hemos notado mucho en el centro

- Y no sé si será la dinámica de otros centros y tal, pero ha disminuido

- Antes para las salidas, pedíamos 3 madres y resulta que teníamos que hacer sorteo porque teníamos 6, ahora pides 3 y no llegan 3, no llegan a las 3

- Pero eso pasa en todos

- También es que hay muchos matrimonios separados, que vive con la abuela, que se encarga el tío, que el niño pasa la noche no sé que, que es todo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:115 [- Mucha destructuración famili..] (616:616) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

- Mucha destructuración familiar, es lo que no entiendo, pero yo, yo vengo dándole vueltas al asunto desde hace unos años, y yo pienso que si los ayuntamientos, a través de los ayuntamientos, se pudiera crear en cada municipio, una escuela de padres, que por ejemplo, en la nuestra la hubo, y no sé si duró 2 años, o así, y luego la chica se marchó, la psicóloga que la llevaba, entonces, y que vamos a ver, estamos viendo que hay una problemática

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

antes de que los niños caigan en nuestras manos, entonces, claro, pero nosotras no conocemos a esas familias que van a venir, que no sabemos si lo pondrán en nuestro centro o no, entonces, pues tener, aunque sea una escuela de padres que prepare a todas esas madres para lo fundamental, en este caso, lo fundamental, lo importante que es el lenguaje, entonces, yo pienso que se llegaría de otra manera, luego, si dentro de nuestro propio centro, puede haber otra escuela de padres, pues oye, mucho mejor, pero que si no, por lo menos la haya por parte de los ayuntamientos, o no sé de que organismos pudiera ser, antes de que nos lleguen

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:116 [porque lo que está habiendo es..] (616:616) (Super)
Codes: [7.3 NECESIDADES PADRES]
No memos

porque lo que está habiendo es una dejadez total en cuanto a cuidados de los niños, a atención que antes se les daba, que sin saberlo los padres la daban, porque ellos se sentían responsables y ahora hay que decírselo, yo me siento con las chiquitas estas jóvenes, y tengo que decírselo todo, todo, hilo por pabilo, hasta anotárselo en un papel,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:117 [Estoy hasta aconsejando de pro..] (616:616) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

Estoy hasta aconsejando de problemas que yo no tengo porque, porque ¿quién soy yo para aconsejar sobre? A lo mejor estoy hasta aconsejando mal, entonces, haber otros medios, yo sé que estoy derivando a servicios sociales muchos temas, arriba está funcionando muy bien el tema de servicios sociales y, pero está la otra parte que yo pienso que va más allá, se tienen que formar las escuelas de padres don que, que sí, que después hay algunos que asistan, otros que no, y a lo mejor es que van, son los que no lo necesitan, pero algo, hay que moverse,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:118 [¿Quiere decir esto que los pad..] (617:632) (Super)
Codes: [7.3 NECESIDADES PADRES]
No memos

¿Quiere decir esto que los padres tienen que venir mejor formados cuando ya matriculan a los niños con 3 años? ¿Qué hay una laguna, una falta de información antes de los 3 años?

- Sí, antes de los 3 años falta de formación,

- Y algo tan sencillo como las horas de sueño, acuestan a los niños a las 12, me vienen y me dicen: no, es que se acostó a las 12, y el niño quedándose dormido las primeras horas, y ya luego, se despiertan cuando se tienen que ir, dice no, mire que el niño tiene que dormir 10, 12 horas, el niño tiene que estar a las 8 en la cama, o las 9 a estas edades, ¿si?

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

No me diga, asombrados cono si le estuviera hablando y así un montón de cosas

¿Y eso repercute en el lenguaje?

- Sí, claro

- Es que por la mañana están dormidos

- Hay dejadez en todo

- Dormidos, se quedan dormidos

- Sí, sí, a mí se me quedan dormidos

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:119 [- Comunicación y representació..] (636:642) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

- Comunicación y representación, si nos referimos a áreas de infantil

- Todas

- Cuando van creciendo, si en conocimiento del medio no sabes leer, no saber hablar, no saber leer, por lo tanto, no saben memorizar lo que les interesa

- Si no comprende, tampoco sabe lo que tiene que hacer, por lo que yo pienso que afecta a todas las áreas

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:120 [- Y yo he ido notando que los ..] (644:659) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

- Y yo he ido notando que los niños con problemas de habla son también los menos autónomos, son como más protegidos

- La súper protección

- Sí,

- Saben hacer menos cosas, se arriesgan menos

- Yo, por ejemplo, no tengo un problemática especial, son problemas del lenguaje que simplemente, no se comunican bien, no se les entiende bien, y la verdad que puedo decir que mi clase es una clase de niños muy queridos, la verdad que lo digo siempre, que ha coincidido que todos los niños, y los problemas que detecto yo del lenguaje, son como

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

dices tú, de sobreprotección, de niños que a lo mejor no saben ni chupar con la pajita cuando llegan a los 3 años, es todo eso, que a lo mejor, todavía los ven muy pequeños y no lo ayudan a madurar en el lenguaje

- Y que los ven a los padres cayéndosele la baba en la puerta de la clase

- Pero, yo creo que la superprotección viene ahora porque como no están con ellos, el poco tiempo que disponen es a darle todo ¿me entiendes? O sea que consiste en que el niño, el poco tiempo, ay como dejarle, va con su niño una horita de paseo y el niño pide un avión, y se lo compra, pobrecito, porque es el sistema ¿sabes?

- Y el carrito, para llevar al niño al colegio, en un carrito

- Entonces, viven en eso, en el capricho del niño

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:121 [- Es que en infantil, al ser g..] (662:671) (Super)
Codes: [5.1 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y APRENDIZAJES]
No memos

- Es que en infantil, al ser globalizado, es muy difícil estructurarlo en áreas

- Sí, el dividir

- Para mí, se toca todo

- Es que dificultad, en todas las áreas porque el lenguaje es importante es todas las áreas, ya vayas a trabajar, bueno, en infantil no hay áreas, como tú dices, pero bueno, si vamos a hablar del área de comunicación y representación, que hablas el lenguaje oral, el lenguaje escrito, trabajas la plástica, trabajas la expresión corporal.

- **Se nota en todas las áreas**

- A la hora de moverse, un niño que no habla bien, o que no tenga el esquema corporal bien desarrollado, a lo mejor, incluso coincide que es también el que habla mal, o el que se expresa mal, que, a lo mejor, comprende, pero se expresa mal, y tú vas a hacer expresión corporal con él, y lo ves que además es patoso, se va a mover y es como, pero si parece que es un robot, y yo creo que afecta a todo

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:122 [- Yo creo que se vuelven más t..] (674:698) (Super)
Codes: [5.2 DIFICULTADES DE LENGUAJE Y DESARROLLO]
No memos

- Yo creo que se vuelven más tímidos, más tímidos

- La timidez, sobre todo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Incluso agresivo en ocasiones, si son niños que no consiguen comunicarse nada, son niños que pueden

- Se empujan para comunicarse, utilizan la fuerza

- Son niños que a medida que van descubriendo el lenguaje, que van aprendiendo, la actitud cambia completamente, son niños que después se relacionan muy bien

- Un niño que es inseguro

- Sí, inseguro

- Inseguro, que les cuesta porque se dan cuenta, los niños así que destacan por algunas cosas, muchas veces, pueden tener aspectos relacionados con el lenguaje, otras veces no, pero sí que suelen ser así, muy diferentes al grupo, ¿no? Hay una homogeneidad y luego hay casos aislados que coinciden, o no,

- Lo que decías tú, que está relacionada la timidez de esta niña, que casualmente que es tímida, yo sé, muchas veces que son tímidos porque se van replegando, ¿no? Hasta en la escuela, postura corporal, la niña que tiene problemas del lenguaje, hasta la postura del cuerpo, se le repliega por timidez cuando va a comunicarse, le cuesta hasta abrirse de hombros, se

- El niño que tiene dificultades de lenguaje, con el paso del tiempo, tiene muy baja autoestima también, yo creo que es una cosa muy importante, ¿sabes? El niño solo se va haciendo, quizás porque repercute en el lenguaje, que no es bueno, entonces, repercute y tiene la autoestima baja, poco a poco va adquiriendo y hay que trabajársela y hay que darle conciencia, de que él tiene un valor, de que no sólo el lenguaje, oye, que tiene

Y en las relaciones con los demás influye

- Claro, claro

- Yo tenía un niño con 3 años, ahora está en 5º, por lo menos, tenía 3 años, y empezó, era un niño agresivo, que no se relacionaba, era simplemente pegando a todo el mundo, pero con una agresividad, que era incapaz de relacionarse, ni de abrazar a nadie. En 3 años actúa la atención logopédica, por suerte en mi centro, y además por el seguro, y fue un niño que a medida que fue descubriendo el lenguaje, fue aprendiendo, fue cambiando completamente, adquiriendo madurez, seguridad en sí mismo, y la verdad es que se nota, porque yo pienso que el lenguaje es fundamental, una vez que él ya pudo comunicarse, se le abrió un mundo tan diferente, incluso cognitivo, ya no era sólo que pudiera relacionarse con los demás, sino todo ese mundo cognitivo que no era capaz de explotar, de explorar, ¿no? Con las matemáticas, con, con, que en todas las áreas sobresalía luego, simplemente con, y recibiendo ayuda logopédica, de que él iba, además de lo que hacía en la clase, todo lo que hacía con los compañeros, momentitos específicos que le dedicaban solo a él, le sirvió de gran ayuda y realmente llena de regocijo ver, que un niño que, a lo mejor, podían haber tachado de, por no haberle dado ayuda logopédica, de educación especial, se le ha

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

descubierto como un niño con un valor enorme ¿no?

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:123 [- Yo creo que un aspecto que t..] (700:700) (Super)
Codes: [5.3 ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS]
No memos

- Yo creo que un aspecto que también puede derivar en problemas del lenguaje es la inteligencia emocional, ¿sabes? Que muchas veces, parece que la logopedia es la que trata problemas físicos ¿no? La articulación, vocalización, dislalias, dislexias, y a veces el lenguaje emotivo ¿no? E interior ¿no? Que hay veces que los niños no tienen problemas de dicción, hablan bien, articulan bien, pero luego ese aspecto que también es parte del lenguaje, del pensamiento, del sentimiento, también cada vez se nos exige más a los profesionales, ¿no? Pero que también está empezando a tener importancia de peso en el desarrollo de la personalidad de los niños, que ellos puedan expresar sus sentimientos, estoy triste, ¿por qué? Estoy contento, ¿por qué? También el entorno familiar pues ayuda o no, porque esos niños que están todo el día sentados viendo la tele, ¿qué programas ven? Porque creo que los padres no discriminan muchas veces hasta los dibujos porque hay dibujos que tienen valores contradictorios, ¿no? Los malos siempre son malos, y nunca, en ningún dibujo, he visto yo que el malo se vuelva bueno y cómo lo hace, sino que eso no se hace, los buenos siempre son buenos y ellos le dan su castigo a los malos, cuando estamos nosotras diciendo todo el día que hay que hablar, que no se pega, que tal, pero él le da la paliza porque es el bueno y entonces, ¿cómo los niños van interrelacionando eso? Y niños, a lo mejor, sin problemas del lenguaje físicos, pero que es también forma parte de su personalidad y va a hurgar en su autoestima, en su personalidad futura, que también es una cosa que está teniendo mucho peso en infantil.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:124 [- Sí - Es que se - Se discrimi..] (704:718) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Sí

- Es que se

- Se discrimina ¿no? Tú te planteas una programación y luego pues vas adaptando, según el grupo que tengas ¿no? Vas flexibilizando ciertos contenidos, pero que luego se trabaja tan global, que, a lo mejor, tú piensas que por escrito, lo escribes, piensas que este niño no va a llegas hasta aquí, porque ya lo conoces, y luego te sorprendes, entonces, tienes que estar continuamente modificando y evaluando lo que ellos van

- Yo, lo que pienso, es que en infantil es inicial, estamos iniciando en todo, para ellos es todo nuevo, entonces, en primaria es, yo pienso, cuando se nota más, infantil es una iniciación que tenemos continuamente, podrán desarrollar, o sea, avanzar más, avanzar menos, pero es un mundo nuevo que se le abre, después de la familia, la escuela es el 1º contacto.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Y además, parte de que la salida de cada alumno es diferente, porque vamos a ver, yo pienso que un niño de 2 años, 3 años, que cumple en Enero, al niño que cumple en Diciembre, hay un año de edad cronológica que es, hay una diferencia bestial, que cesa cuando tienen 6, 7, 8 años ya no se diferencia, entonces, ¿qué ocurre? Que en infantil cada uno tenemos que verle una meta, pero cada uno parte de una línea distinta ¿comprendes? Entonces, aunque los contenidos y los objetivos a alcanzar son estos, el camino de cada niño es diferente

Por eso, yo pregunto si ustedes hacen una organización de los contenidos en función de los niños que tienen dificultades de lenguaje, o es la misma organización de los contenidos para toda la clase

- Vamos a ver, partes de que es los mismos contenidos para toda la clase, pero después, cuando ya llevas una evolución con esos niños, esos contenidos tú a la hora de evaluar, a lo mejor, no ha alcanzado los objetivos que tendría que haber alcanzado, pero el niño ha progresado y a la hora de tú evaluar, ese niño ha progresado ¿sabes? O sea, la evaluación, es que nuestra evaluación es totalmente de observación, no está plasmada en un papel como puede ser en primaria, ¿sabes? Esta evaluación que nosotras hacemos a mano, además lo pone, es orientativa, bada de evaluación como se contempla en primaria, o sea, al ser una cosa orientativa, quiere decir que vas a dar un boletín orientativo para los padres, pero a la hora de la verdad, eso los padres lo reciben y ya han hablado contigo y saben la realidad de su hijo, ¿sabes? Más bien es porque les encanta tener el papel aquel de que, mira las notas, mira las notas que he recibido, pero eso no tiene valor estadístico, ni valor de nada

- Claro

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:125 [- Yo trabajo todo en conjunto ..] (722:722) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

- Yo trabajo todo en conjunto y lo que, lo específico que me dice la logopeda lo trabajo también en conjunto claro teniendo mucho más en cuenta, si lo está haciendo o consiguiendo aquellos y que sé que son los que tienen los problemas

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:126 [al final del trimestre, le dig..] (722:722) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

al final del trimestre, le digo mira, este objetivo vez, es de expresión oral, entonces, se ha logrado hasta aquí, por tu hijo, pero va mucho mejor que al principio, o está estancado, tenemos que ver que haya una reunión, tutora, logopeda, padres, porque está estancado, no ha habido avance, es decir, que si tal cual está redactado el objetivo allí no ha sido logrado por el niño, se le dice, mira lo ha logrado pero hasta aquí, y esta parte es la que queda, el otro, que no tiene problemas, lo habrá conseguido

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:127 [- Los únicos contenidos que se..] (724:724) (Super)
Codes: [4.4 ACCIONES EN LA PA]
No memos

- Los únicos contenidos que se hacen así, son los ACIs, que son para niños que tienen adaptaciones curriculares

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:128 [- En el caso de los niños con ..] (728:728) (Super)
Codes: [4.4 ACCIONES EN LA PA]
No memos

- En el caso de los niños con logopedia no existen las adaptaciones curriculares como tal, no existe, vamos, en ningún lugar, ni se contempla, ni se ha visto, en ninguna parte del currículo nuestro se contempla que niños con problemas de logopedia tenga un ACIs determinada, que no se hace

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:129 [- Yo creo que se puede hacer t..] (736:738) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

- Yo creo que se puede hacer todo, lo que sea, que se pueda hacer para todos, el tema nuestro es individualizar con las ratios que tenemos, ¿entiendes? Es decir, ponerme con aquel niño a un lado para enseñarle la pronunciación de tal fonema, o la formación de, no, yo tengo que hacerlo colectivo, son 25, y es que se me matan los demás, yo estoy dispuesta y creo que todo se puede hacer, siempre que sea con los 25, desde que vas a individualizar, no

- No puedes, no puedes,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:130 [- Yo creo que se puede tener e..] (740:750) (Super)
Codes: [3.4 ACCIONES DE MEJORA]
No memos

- Yo creo que se puede tener en cuenta, si es escrito, el papel aguanta todo lo que le echen pero si no hay recursos, lo tienes en cuenta tú, ¿sabes? Lo criticas, haces propuestas, pero si luego no tienes recursos humanos, ni físicos, ni un espacio, ¿sabes? Te vas a limitar al trabajo diario, no, luego no, vas a querer, vas a querer, pero no le das salidas

Entonces, ¿qué cosas harían falta para tener más en cuenta el currículo?

- Recursos humanos,

- Recursos humanos, llegamos a lo mismo del principio, recursos humanos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Bajar el número de alumnos por aula

- Bajar la ratio, vamos, eso es, es que se nota, de 3 años, que son más pequeños, trabajar con 18, a trabajar, aunque son mayores y tengan más autonomía, con 25, es que es imposible

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:131 [- En mi centro es a través de ..] (764:764) (Super)
Codes: [6.4 CONOCIMIENTO Y RELACIONES CON LOS PROFESIONALES DEL CENTRO]
No memos

- En mi centro es a través de los logopedas, se hacen un poco de todo, se citan, soy la intermediaria, y

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:132 [- Eso son los profesionales, d..] (766:766) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

- Eso son los profesionales, de fichitas, de alguna carta cuando manda la logopeda, de algo que quieren que trabajen en concreto con los niños

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:133 [- Vamos a ver, yo lo 1º que ha..] (770:770) (Super)
Codes: [2.8 DETECCIÓN]
No memos

- Vamos a ver, yo lo 1º que hago es informarme de si los padres tienen conocimiento de la problemática que tiene el niño, ¿sabes? Después, yo le doy mi opinión de lo que yo considero que veo, que estoy observando y tal, y también les consulto y les digo yo creo y considero que al niño le vendría bien enviarle a la logopeda del centro, porque también hay padres que se molestan aunque no te lo creas, uy ni hijo no va a logopedia, porque decir logopedia es como decir educación especial, entonces, cuando ya les has entrado por ese camino, para nada puedes decirle directamente a la logopeda, cojéeme a este niño, sin antes haber hablado con los padres, porque te puedes ver en un follón, entonces, tú hablas con los padres, la mayoría de los padres oye, te dicen perfectamente y tal, yo no me he encontrado todavía ningún padre de logopedia, de que el niño necesite logopedia, que me haya dicho que no, todo lo contrario, que bien que el colegio pueda sanar eso, lo que pasa es que le digo la cruda realidad, el colegio la subsana entre comillas, porque da media hora cada semana, y si puede y tienen, bueno total, entonces, yo hablo con la logopeda,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:134 [la logopeda hace una valoració..] (770:770) (Super)
Codes: [2.9 INFORMACIÓN A LOS PADRES]
No memos

la logopeda hace una valoración del niño, considera lo que necesita, y entonces, ella llama a los padres a la visita de padres, los sienta, les explica lo que ha visto en su hijo

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:135 [la logopeda hace una valoració..] (770:770) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

la logopeda hace una valoración del niño, considera lo que necesita, y entonces, ella llama a los padres a la visita de padres, los sienta, les explica lo que ha visto en su hijo, lo que eso, que lo va a coger tales horas, o tales sesiones, y luego, les da unas pautas que tiene que elaborar ella para que trabajen, tanto de mover la boca, de soplar, de coger un globo, que haga movimientos con los labios, que pronuncien así, que hagan así, bueno, un montón de ejercicios que a mí también me los pasa la logopeda

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:136 [y yo cuando puedo, trabajo con..] (770:770) (Super)
Codes: [3.2 DESARROLLO]
No memos

y yo cuando puedo, trabajo con ese niño esos ejercicios, muchas veces, la mayoría, los hago con todos, hoy vamos a soplar el globo, a hacer rrrrr, el que lo necesita son 3, pero estamos los demás haciéndolos, que no les vendrá nada mal

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:137 [Pero a los padres, ustedes ¿Qu..] (772:795) (Super)
Codes: [6.1 APOYO]
No memos

Pero a los padres, ustedes ¿Qué orientaciones les dan con respecto a las dificultades de lenguaje?

- Pues lo que te estoy diciendo, los encamino a la logopeda, hablándoles así, ¿no? Y bueno, lo que la logopeda me ha dicho que debo decirle

Pero ustedes, por iniciativa propia, ¿Qué orientaciones les dan?

- Y en las visitas de padres también, sí, sobre todo las orientaciones que damos mayoritariamente

- Yo, por ejemplo, la 1º orientación que les digo es que no lo corrijan, que no lo digan, eso es la 1º que les digo, jamás lo corrijan

- Que eso también ya lo hace la logopeda, una de las cosas más centrada es esa, pero también muchas veces intervenimos en actitudes del niño, por ejemplo, cuando vemos, lo que decías tú antes, cuando la madre le da de todo para que se calle, ¿no? Cuando tiene la perreta, ese tipo de cosas que también ayudan al lenguaje, entonces, intervenimos mucho en esos aspectos, en cuanto es caprichoso, que hace lo que quiere, ese tipo de cosas también, que también, hablamos con ella de que en vez de darle lo que quiere, pues escucharlo un

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ratito, y decirle que no de vez en cuando que eso no lo frustra, que eso no frustra a nadie

- También después me informo si está mucho en la televisión, si ellos juegan con el niño, si hablan, les digo que cojan libros de imágenes, que hablen a ver que hay aquí, este perrito que tiene, que intenten hablar de todo lo que ven en los libros estos que no tienen textos, que los manipule, los trabajen con ellos por las noches, te dicen que sí a todo, y al día siguiente están con ellos sentados y no están haciendo nada, o sea, la dinámica ahora es esta,

- Yo creo que, más o menos, lo mismo, a lo mejor no llego a la logopeda, porque como va a ser inviable, pues ya, sólo son los casos, los críticos, porque no llegan, entonces, a los de a pie porque vocalizar mal porque tienen algún problemas con un habla balbuceante todavía, pues a esos les das pautas, lo mismo que hago yo en casa, tú le repites, a ver ¿qué me dijiste? Lo que hablamos ¿no? Las pautas que utilizas tú con los niños en clase, pues se las transmites, que se sienten con ellos, que ellos cuenten lo que han hecho, los padres, porque llegan a la casa los niños y le hacen un interrogatorio, ¿Qué hiciste en el colegio? Y los chiquillos, si les interesa, lo cuentan, si se acuerdan, lo cuentan, o empiezan a recordar a las 9, y es cuando se van a acostar, porque los niños también tienen su espacio de memoria, hay niños que cuentan mucho y niños que no cuentan nada, entonces, que si el niño no te cuenta, no te habla, pues lo invitas tú, ay, pues mama hoy en casa, se fue a trabajar, pues hizo no sé que, se olvidó tal, ¿a ti te pasó algo? Pues un poco que, no sé, estrategias que pueden suscitar el lenguaje

- Ayudarles a recordar también lo que han vivido para que lo puedan contar, hay veces que hay que ayudarles a recordar, si los padres lo hicieran, ójala, no tendrías que llegar a la logopeda porque más lo que haces tú en clase a nivel general, más si ellos encima se ponen, decir, venga pues es verdad, que mi hija no habla, cuando son conscientes de que hay un problema, es cuando participan, pero tienen que tener ganas, decir bueno, me siento con él y vamos a contar que hay en la mesa, que hay debajo, que ellos exageren la entonación, la vocalización, para que el niño repita bien, no corregirle, no esto lo dijiste mal, a ver, la botella, no, um, y como lo entiendes, ya no lo corriges, sino que esas cosas forzarla más, y en el día a día, en el día a día, pues vamos a bañarnos, en fin, todas esas cosas

- Hablar, luego mirarlo a los ojos, levantarle la barbilla, también es lo que le digo a los padres, vocalizar muy bien, que el niño te mire a la cara

- Eso es súper importante porque si no

- Que te mantenga la mirada, sí

- Yo, básicamente, me baso en lo que la orientadora le ha dicho, que me lo ha comunicando a mí, entonces, lo que pasa es que yo lo recalco más veces para que no se estén olvidando, lo estás llevando a cabo y tal, si noto mejoría, ya se lo digo para que ello, porque ellas también y ellos, quiero decir la familia, necesita como ¿sabes? Que se vea algún avance, una motivación, mira que sí que se está, ay que bien porque yo lo estoy haciendo, no sé que y no sé cuando y tal, entonces, de esa manera, les motivas, y eso sobre todo, por favor, cuando hables con el niño, date cuenta que el niño te esté mirando a los

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

labios para que coja la pronunciación correcta y demás, sea un buen modelo, y todo eso, ¿no? Pero como estos niños suelen tener la autoestima, por lo que yo he notado, la autoestima un poco baja, entonces, yo insisto a todos los padres a participar en las actividades del centro ¿no? Pero con esos voy como talla, entonces, les digo oye, no tendrías un lugar, un huequito para venir un viernes al taller o tal, mira, tenemos tal salida, tal día ¿Podrías pedir permiso en el trabajo? Para que esos niños no sean los que justamente vean que sus padres no están allí

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:138 [cuando son conscientes de que ..] (788:788) (Super)
Codes: [7.3 NECESIDADES PADRES]
No memos

cuando son conscientes de que hay un problema, es cuando participan, pero tienen que tener ganas

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:139 [Pero como estos niños suelen t..] (795:795) (Super)
Codes: [5.3 ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS]
No memos

Pero como estos niños suelen tener la autoestima, por lo que yo he notado, la autoestima un poco baja, entonces, yo insisto a todos los padres a participar en las actividades del centro ¿no? Pero con esos voy como talla, entonces, les digo oye, no tendrías un lugar, un huequito para venir un viernes al taller o tal, mira, tenemos tal salida, tal día ¿Podrías pedir permiso en el trabajo? Para que esos niños no sean los que justamente vean que sus padres no están allí

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:140 [- Yo, ahora recordando, en cla..] (799:801) (Super)
Codes: [6.2 PROPUESTA MAYOR IMPLICACIÓN]
No memos

- Yo, ahora recordando, en clase los típicos proyectos ¿no? Que se hacen con la familia ¿no? Que es importante que ellos se sientan representados en el aprendizaje pues, pues a lo mejor, trabajamos los trabajos, y en vez de empezar con el panadero, cocinero, yo empecé con los trabajos de los padres, que sepan es qué trabajan sus padres, entonces, les mandas una cartita, tengo el cuadernito de jerco, que es como una agenda, pues le explicas que actividades, ellos, desde el principio de curso, saben qué vas a trabajar, que el cuadernito es para eso, pues les dices, bueno, ahora has un dibujo de que trabaja papa, de qué trabaja mama, o una foto, que se lo expliquen al hijo, y el hijo lo explica a los compañeros, hoy yo, por ejemplo, sí empleo lo que tú dices, que, a lo mejor, hablar en público cuesta, pero tendremos que hablar en público, entonces, ¿Cómo se van quitando esas cosas? Pues poquito a poco, y ¿sabes? Es muy frustrante para el niño sentirse el centro de atención y enjuiciado por el resto, y más cuando, a lo mejor, no tienen esa soltura y esas estrategias para salir airoso, entonces, pues esas actividades también ayudan, participar los padres, tienes que explicar, luego, hay los que participan y los que no, pero luego, si a lo mejor, si

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lo planteas en la clase, un mural donde se recoge todo, los padres se pican entre ellos, ¿no? Ay, pues yo no he traído el dibujo, pues lo voy a poner, y sobre todo, dices, lo mantengo ahí hasta la entrega de notas, aunque ya haya pasado ya, y esté trabajando otra cosa, ay, pues yo no lo traje, y algunos que no te lo traen y otros que te lo traen, aunque fuera de tiempo, pero el niño se siente importante hablando de lo que hace en casa

- La caja del yo es otro ejercicio de autoestima que hemos llevado y que nosotros lo tenemos clasificado en el ser de autoestima y el año que viene nos tocará ese

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:141 [- La caja del yo es otro ejerc..] (801:823) (Super)
Codes: [5.3 ACCIONES DE LA ESCUELA Y PROPUESTAS]
No memos

- La caja del yo es otro ejercicio de autoestima que hemos llevado y que nosotros lo tenemos clasificado en el ser de autoestima y el año que viene nos tocará ese

La caja del yo

- Del yo, y entonces, se llevan una caja que ha sido comprada del 15, y decorada por mí, y tiene un yo grande por fuera, entonces, se las llevan vacía, y van echando cosas dentro que a él o a ella le resulten importantes, han traído desde la mantita con la que dormían de bebé, unos patucos chiquititos, foto de su abuelo, de su abuela, que a muerto, pero que todavía ellos pues que lo tienen ahí, sus juguetes preferidos y después llega aquella caja allí, cada día le toca a uno, entonces, la abren y empiezan a enseñar, claro, el niño tímido, el niño con problemas de hablar, o lo que sea, pues no noto diferencia, porque como traen cosas personales no se sienten tan mirados, tan protagonistas y venga y ¿Por qué es importante esta para ti? Porque con esta mantita yo dormía cuando era bebé, y tal, y cual, y la caja del yo ha ayudado mucho

- Nosotros estamos llevando el protagonista de la semana, cada semana y también disfrutan muchísimo y se abren un montón a comunicar, incluso los niños más tímidos

¿Cómo se llama? ¿Cómo es?

- El protagonista de la semana, durante una semana es el protagonista y todo gira entorno a él, y la verdad es que, e incluso, los niños que tienen problemas del lenguaje

- Se conocen la vida de él

- Sí,

- Vienen los papas a hablar

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

- Son capaces de presentar a su familia, son capaces de

- Quién es su padre, quién es su madre, el hermano, eso, toda la semana es el protagonista

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:142 [- Yo creo que en la formación ..] (829:829) (Super)
Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

- Yo creo que en la formación de la carrera, la Diplomatura, hay asignaturas del lenguaje, conoces las dislexias, bueno, a lo mejor yo, en la especialidad, sí las tienes, y sabes qué son determinadas dificultades, problemas, hablas de la intervención ¿no? Pero luego, la parte práctica es tan lenta, en la carrera no la ves, porque no tienes niños ahí, y cuando estás haciendo las prácticas se mezclan tantas cosas que tampoco estás pendiente de si tiene, porque, para empezar, no diagnosticas, estás observando y las prácticas un poco para ir metiéndote en la dinámica, estás súper inseguro, tienes un montón de vergüenza, ay, a ver si lo hago mal, ay, a ver si los voy a agobiar mucho, entonces, no estás pendiente de si esos conocimientos los puedes observar con los niños,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:143 [y luego a nivel ya de trabajo,..] (829:833) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

y luego a nivel ya de trabajo, ver la realidad de cada aula, y de cada centro, y pedir formación, pero dentro de un horario docente, porque te formas fuera, pero dentro de un horario personal, que no, que luego, no sé, no es lo lógico, lo lógico es dedicar a la formación pues, yo que sé, cada, por días, pues venga, o una exclusiva, en vez de tanta burocracia, y de tantos papeles, venga, tenemos problemas lingüísticos con los niños

¿Y cuál sería?

- Yo creo que formación, formación pero real, no que, porque en los libros está todo, los libros hay un montón de cosas, qué es la dislexia, qué es la dislalia, pero yo quiero saber qué hago con este niño porque tiene estas características, y no es igual al niño que está en el libro porque, a nivel general, la teoría sirve pero luego yo quiero saber aplicarla porque luego las estrategias de cómo, no más allá de lo que tú ya sabes, sino decir venga, qué hago, delo que yo he hecho quiero más, porque con lo que yo hago no llego, no hay recursos, no hay, pues, a veces también, bueno, recursos humanos sobre todo, y más formación

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:144 [lo que sé, me lo he autoformad..] (837:837) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

lo que sé, me lo he autoformado yo, comprando libros, me he ido al ICSE, he hecho cursos, tengo un montón de cursos hechos, pero porque a mí me ha interesado, he sacado horas sacrificando a mi familia

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:145 [¿Y qué modelo proponen ustedes..] (843:851) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

¿Y qué modelo proponen ustedes, cómo sería esa formación?

- Cursos prácticos

Cursos prácticos, a impartir ¿dónde?, ¿Cómo se organizarían?

- Dentro del centro, o al menos, en la zona donde estamos trabajando ¿sabes? Por ejemplo, pertenezco a Santa Brígida, pues en la zona centro, y que hay muchos centros allí, pero todos nos juntamos en un lugar,

- Pero es que, hasta eso, se ha fastidiado, yo no quiero ser negativa, pero en los años 80, 90, no sé si ustedes han ido a cursos al CEP, que eran estupendos, pero hoy en día, dan unos cursos que es alucinante, es una perdida de tiempo total, entonces, también el tiempo tiene su valor ¿me entiendes?

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:146 [- Y yo quiero dejar claro que,..] (853:853) (Super)
Codes: [7.1 NECESIDADES PROFESIONALES]
No memos

- Y yo quiero dejar claro que, como ella, yo de la carrera no, fue hace muchísimos años y no tenía ni idea de estas cosas del lenguaje, de las dificultades, sólo las nombraban, las dislalias, las dislexias, esto y lo otro, pero no para llevarlas tú a la práctica,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:147 [donde yo he aprendido es en el..] (853:853) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

donde yo he aprendido es en el aula, y compartiendo experiencias, he aprendido mucho con otros compañeros y compañeras, con todos los cursos que he podido hacer,

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:148 [estoy dispuesta a seguir apren..] (853:853) (Super)
Codes: [3.7 RESPONSABILIDADES TUTORES]
No memos

estoy dispuesta a seguir aprendiendo pero todo aquello que sea para lo que yo deba desarrollar dentro del aula, no para lo que deba desarrollar otra persona, como una logopeda, no, eso lo tiene que llevar porque desde el mismo momento que yo me involucre

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

en eso, pienso que me harán actuar como logopeda dentro del aula, y tampoco, es eso porque no van a acabar conmigo, o sea, lo que se está pretendiendo es que la tutora sea especialista de Inglés, que la tutora sea especialista de música, que la tutora sea especialista de Educación Especial, que la tutora sea especialista de logopedia, ¿para qué? Para no pagar más personal, y no, o sea, yo creo que, por encima de todo, de todo lo que está dentro de mi formación hasta el mismo momento que me jubile, pero nada más que eso, lo que sea de otros grupos, lo tienen que hacer otras personas.

P 2: GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE INFANTIL.rtf - 2:149 [- En nuestros centros hay tuto..] (855:855) (Super)
Codes: [7.2 MODELO]
No memos

- En nuestros centros hay tutorías, lo llamamos tutorías afectivas, entonces, es un centro muy problemático, con niños sicóticos, en fin, hay una problemática muy legalizada, ya no sólo en infantil, que se nota menos, pero sobre todo en primaria, o sea, ante esto, lo que se hizo fue a través del centro, me parece que fue, se contrató a 2 psicólogos, estos 2 psicólogos van al centro y nos han hecho, hemos hecho con ellos eso, una formación, hay una formación digamos, teórica, y una formación práctica, y llevamos 3 cursos haciéndola, se hace los martes, no sé si un martes al mes o cada 2 meses, no me acuerdo bien, y este año continuamos con ellos, ellos, un poco, nos dan la teoría y luego nosotros exponemos las cosas, tengo un alumno con estas características determinadas, ¿qué pasa con este alumno? Ellos, por la mañana, que vienen, se entrevistan con el alumno, se entrevistan con su familia, y tal, luego eso va a claustro y, en el claustro, ellos pues un poco exponen lo que han observado, nosotros exponemos la problemática que tenemos con ese niño en el aula, y ahí se llegan a unos acuerdos y tal, y a nivel de centro eso funciona, porque ese niño no es sólo tuyo, ese niño va a estar en el patio, en el comedor, en el pasillo, tú te lo vas a encontrar ¿cómo actúas? Y eso muy positivo, si eso se pudiera hacer a nivel del lenguaje, poner nuestros casos y que la logopeda, o el personal adecuado un poco trate el tema y nos oriente, todos, ¿no? Porque estamos todos ahí, esto ha sido muy positivo y ha sido dentro de nuestra jornada escolar, vamos, dentro de lo que es la exclusiva, y la verdad que bien, la gente está muy contenta.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO X. PERMISO A LA DIRECCIÓN DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

A/A DE LA DIRECTORA GENERAL DE ORDENACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Estimada Sra. Dña. Juana del Carmen Alonso Matos:

Dña. Celia Fernández Sarmiento, profesora titular del Departamento de Educación de ULPGC, con DNI 43647833C, expone:

Que con motivo de la realización de su tesis doctoral dirigida por el Dtor. D. Víctor Acosta Rodríguez, catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar de la ULL, sobre las dificultades de lenguaje a lo largo de las distintas etapas educativas y cómo repercuten éstas en el aprendizaje escolar, solicita su colaboración y apoyo para poder desarrollar el trabajo que nos proponemos.

En definitiva, quisiéramos conocer cuáles son los problemas que se plantean actualmente en relación con el lenguaje en la escuela analizando no sólo los que afectan a niños y niñas, sino también otros de naturaleza organizativa y curricular.

Este trabajo pretende dar a conocer los problemas más importantes relacionados con el lenguaje y ofertar soluciones a los mismos.

Por ello, solicito su permiso para acceder a los centros educativos con el fin de contactar con los distintos miembros de la comunidad educativa (maestros de Audición y Lenguaje, profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria, orientadores, padres, alumnado...).

En estos momentos nos encontramos en la fase preparatoria del estudio por lo que no podemos concretar con exactitud el tipo de instrumentos que vamos a utilizar pero, considerando la metodología cualitativa en la que se enmarca el trabajo, estos consistirán básicamente en entrevistas y grupos de discusión.

Por nuestra parte, asumimos, en todo momento, el compromiso de no hacer uso de la información obtenida sin previa conformidad de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Pensamos que tanto el proceso como los resultados del trabajo podrán contribuir a una mejora de la calidad educativa en la Comunidad Canaria, contemplando, desde ésta, la atención a la diversidad y colaborando en el esfuerzo por construir una escuela más eficaz para todos.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

Sin otro particular, y rogando tenga a bien valorar esta solicitud, se despide atentamente

Fdo. Dña. Celia Fernández Sarmiento

Las Palmas de Gran Canaria a 10 de Febrero de 2003

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO XI. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

A/A DEL DIRECTOR/A DEL CENTRO EDUCATIVO…:

Estimado/a Dn/ña...:

El departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y, concretamente, la profesora Doña Celia Fernández Sarmiento, quiere llevar a cabo un estudio, con el apoyo y la autorización expresa de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje en educación infantil y primer ciclo de primaria en Gran Canaria.

El objeto de esta carta es solicitar la colaboración y participación de su centro en el proyecto. Se trata de un trabajo de investigación dirigido por el Dr. D. Víctor Acosta Rodríguez, catedrático del área de Didáctica y Organización Escolar y Logopedia de la Universidad de La Laguna y cuyo objetivo es: conocer cuáles son los problemas que se plantean actualmente en relación con el lenguaje en la escuela analizando no sólo los que afectan a niños y niñas, sino también otros de naturaleza organizativa y curricular para ofertar soluciones a los mismos.

La importancia de realizar un estudio de estas características se centra en que nos ayudará a detectar fortalezas y debilidades de la actual respuesta a las dificultades de lenguaje en la escuela con el fin de formular propuestas de acción. Consideramos que este estudio nos puede aportar:

-Un conocimiento real y concreto que desvelará las dificultades y necesidades con que la Comunidad Educativa se encuentra para atender adecuadamente a estos problemas.
-Unas propuestas de mejora que nacen de las prácticas de los propios implicados en esta respuesta y no sólo de la teoría.
-Una estrategia de formación al profesorado de cada centro que supondrá una mayor toma de conciencia sobre su propia práctica y aumento de su satisfacción profesional.
-Información que los profesionales pueden incorporar al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular de su centro, en definitiva, a sus prácticas diarias.

La metodología que vamos a utilizar se basa en los procedimientos de *entrevistas* (de carácter confidencial) y *grupos de discusión* (reuniremos entre 7-10 profesores de los centros seleccionados para debatir sobre el tema). Haremos lo mismo con los padres. A través de estos procedimientos nos interesa conocer la opinión de los profesionales directamente relacionados con la respuesta educativa a los alumnos con dificultades en la comunicación. De cada centro nos interesa entrevistar:

a) Al orientador del centro.
b) Al tutor/a de Educación Infantil con mayor número de alumnos con dificultades en el lenguaje.
c) Al tutor/a del primer ciclo de Primaria con mayor número de alumnos con dificultades en el lenguaje.
d) Al maestro/a de Audición y Lenguaje.
e) A los padres de alumnos con dificultades en el lenguaje.

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

La temporalización del estudio está organizada en dos fases:

1) Fase de recogida de la información (entrevistas, grupos de discusión, análisis de documentos) a realizar en el curso 2004-05.
2) Fase de análisis e interpretación; comunicación de los resultados de la investigación y aportación de sugerencias prevista para el curso 2005-06.

Teniendo en cuenta que su centro ha sido seleccionado, por cumplir el criterio fundamental contemplado en el diseño del trabajo (mayor número de alumnos con dificultades en el lenguaje), para participar en este proyecto esperamos contar con su apoyo y colaboración para facilitarnos el contacto con los distintos miembros de la comunidad educativa (maestros de Audición y Lenguaje, profesorado de Infantil, Primaria, orientadores y padres...).

Por nuestra parte, asumimos, en todo momento, el compromiso de no hacer uso de la información obtenida sin previa conformidad de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Pensamos que tanto el proceso como los resultados del trabajo podrán contribuir a una mejora de la calidad educativa en la Comunidad Canaria contemplando, desde ésta, la atención a la diversidad y colaborando en el esfuerzo por construir una escuela más inclusiva.

Quedo a su entera disposición, para cualquier aclaración que estime oportuna, en relación a este proyecto. Próximamente, durante el mes de septiembre, contactaré directamente con usted telefónicamente para concretar la visita a su centro.

Fdo. Dña. Celia Fernández Sarmiento

Las Palmas de Gran Canaria a....de Septiembre de 2004

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

ANEXO XII. SOLICITUD DE COLABORACIÓN A LOS PADRES

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA
Facultad de Formación del Profesorado

Estimado/a padre/madre:

Se está llevando a cabo un estudio sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje en educación infantil y primer ciclo de primaria en Gran Canaria y la responsable del mismo es la profesora del Departamento de Educación, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Celia Fernández Sarmiento. El estudio cuenta con el apoyo y la autorización expresa de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

El objeto de esta carta es solicitar su colaboración y participación en este estudio, en el que también colaboran la profesora de Educación Infantil, la profesora de Educación Primaria, la orientadora y la logopeda del colegio al que asiste su hijo/a.

Es para nosotros muy importante conocer su opinión sobre los problemas que se plantean con respecto a los problemas del lenguaje que presentan los niños y niñas y la respuesta que está dando la escuela ante ellos. Sus aportaciones serán, sumamente, interesantes puesto que nos ayudarán a detectar las fortalezas y debilidades de la actual respuesta ante las dificultades de lenguaje y serán de utilidad de cara a hacer propuestas que mejoren la atención que reciben sus hijos en relación con el desarrollo del lenguaje y de su personalidad.

Para ello nos reuniremos con un grupo de padres de distintos centros educativos el día 10 de marzo (jueves) a las 17'45h. de la tarde en la Escuela de Magisterio. Nos encontraremos en la entrada del edificio, en donde se sitúa la portería (el teléfono de la portería por si tienen dudas para llegar es el (928 451775). La dirección es: C/ Juana de Arco n° 1. Les adjuntamos un plano para facilitarles la situación.

En la reunión intercambiaremos opiniones y puntos de vista de carácter general que den lugar a un enriquecimiento mutuo puesto que, en este estudio, no aparecen nombres de personas.

Quedo a su entera disposición para cualquier aclaración que estime oportuna en relación a este trabajo. Si lo desea puede contactar telefónicamente conmigo en los siguientes números: 928 458849 en horario de mañana o en el 928 451769. Muchas gracias por su colaboración y quedaría muy agradecida de que asistiera a la reunión. Le recibiré personalmente.

Fdo. Celia Fernández Sarmiento

Las Palmas de Gran Canaria a 4 de Marzo de 2005

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007

© Del documento, los autores. Digitalización realizada por ULPGC. Biblioteca Universitaria, 2007