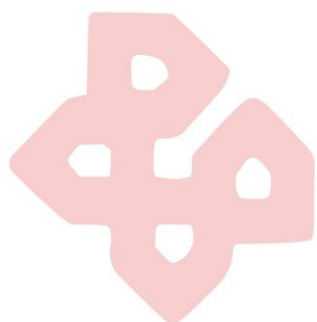




EL PRACTICUM DEL MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: VALORACIONES DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO-TUTOR

The Practicum of the Master for Secondary Teacher Training: Assessments of students and teacher trainers



*Pilar Gil-Molina¹, Alex Ibáñez-Etxeberria²,
Silvia Arribas³, Joana Jaureguizar⁴*
Universidad del País Vasco UPV/EHU
E-mail: pilar.gil@ehu.es

Resumen:

El Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MFPS) de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) se implementó por primera vez en el curso académico 2009-10. Desde entonces, su Practicum se ha organizado en colaboración con los centros de prácticas de la Comunidad Autónoma del País Vasco que se han encargado cada curso académico de la formación en los centros de prácticas de unos/as 130-170 estudiantes. Este Practicum ha contado con la colaboración de unos/as 130-150 docentes de dichos centros que han realizado el seguimiento del alumnado del MFPS. Transcurridos los primeros cursos de implementación, este trabajo ha tratado de recoger las valoraciones de una muestra formada por 210 sujetos (alumnado y profesorado-tutor de los centros de prácticas). Para la recogida de las valoraciones de esta muestra se ha empleado una versión adaptada del cuestionario "Grado de Satisfacción y Utilidad Profesional del Practicum II (GSUP-PII)" de González y Hevia (2011). Los resultados indican que la valoración general del Practicum es positiva, si bien las dimensiones mejor valoradas son la utilidad formativa de las prácticas y el sistema de evaluación y calificación de las mismas. Se han encontrado diferencias significativas entre las valoraciones del alumnado y del profesorado-tutor en tres de las cuatro dimensiones exploradas por el cuestionario: organización de las prácticas, agentes implicados y utilidad de las prácticas. Las conclusiones señalan como aspectos a mejorar: las funciones de los/as tutores/as de prácticas de la universidad y a la coordinación entre los distintos agentes relacionados con el Practicum.

Palabras clave: *Docentes de Secundaria, Enseñanza Secundaria, estudiantes de postgrado, formación de docentes, práctica pedagógica.*

Abstract:

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

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

1. Presentación y justificación del problema

La formación del profesorado de Educación Secundaria en España ha experimentado numerosas transformaciones hasta llegar a su actual formulación como máster universitario dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (González, 2010; Manso y Valle, 2013; Marín y Moreno, 2011; Ries, Yanes y Ballesteros, 2014; Vaillant, 2013); transformaciones que también ha experimentado en otros países del ámbito internacional (Anderson y Scamporlino, 2013; Ruiz, García y Pico, 2013). El Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) vigente durante 40 años fue sustituido por la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) que estableció para el profesorado de las enseñanzas relativas a Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Artísticas, Idiomas y Deportivas, el requerimiento de tener, además de la titulación pertinente, una formación pedagógica de nivel de postgrado. Un año después, la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre de 2007, estableció un plan de estudios de 60 créditos europeos distribuidos en un módulo genérico y otro específico, además del Practicum y un trabajo de fin de máster.

En la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante, UPV/EHU), el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (en adelante, MFPS) se implementó por primera vez en el curso 2009-10. Su diseño formativo contempla que el módulo genérico se imparta en los tres campus universitarios (Araba, Bizkaia y Gipuzkoa) y el específico en el campus correspondiente a cada especialidad implementada: Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Naturales y Matemáticas, Tecnología, Educación Física, Educación Artística, Educación Musical,

Lengua y Literatura y Orientación Educativa. Además del trabajo de fin de máster (asociado a la especialidad en la que se ha matriculado) el alumnado ha de realizar un Practicum que tiene un valor de 12 créditos, lo que supone el 20% del total de los créditos del programa formativo. Estas prácticas se han dividido en dos períodos o estancias de tres semanas cada una que el alumnado ha de realizar en un mismo centro educativo. La primera estancia se realiza durante el primer módulo del MFPS (módulo genérico) y el tutor/a de la misma (Tutor/a-I) es el profesorado de la UPV/EHU que imparte las materias del módulo genérico. La segunda estancia está vinculada al módulo específico y el tutor/a de la misma (Tutor/a-II) es profesorado de la UPV/EHU que imparte docencia en la especialidad, y se realizan casi al final de dicho periodo. Además, durante ambos periodos, el alumnado cuenta con un tercer tutor/a que pertenece al profesorado de los centros de prácticas (profesorado-tutor).

La importancia del Practicum como componente de la formación del profesorado parece incuestionable (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; García, 2006; González, 2011; Korthagen, Loughran y Russell, 2006; Ong'ondo y Jwan, 2009; Tejada y Ruiz, 2013; Vick, 2006; Zabalza, 2011), pero en el caso del MFPS podría considerarse incluso como la piedra angular del mismo, ya que sus estudiantes provienen de campos y áreas del saber cuyo objeto es el conocimiento disciplinar y donde la orientación a la docencia es nula o escasa (Cotrina, 2011; Pérez, 2010). Sin embargo, según González (2010), destaca la poca o nula atención que le ha prestado en general la Administración, las universidades y los propios centros de secundaria. La participación de éstos últimos fue regulada por la Orden ECI/3858/2007, que establece que el Practicum se realizará en colaboración con las instituciones educativas mediante convenios entre universidades y administraciones educativas. Pero en muchos casos, la colaboración entre instituciones se basa en la voluntariedad y buena disposición de centros y profesorado, con un cierto reconocimiento académico, pero carente de compensaciones (Pérez, 2010). Es necesario reconsiderar esta relación por dos razones: una, porque el problema perenne de los programas universitarios de formación del profesorado ha sido la falta de conexión entre la formación ofrecida en las asignaturas y la práctica (Zeichner, 2010a); y otra, porque de la colaboración simétrica entre los centros universitarios y los centros de prácticas dependerá una parte importante del éxito de éstas (Cohen, Hoz y Kaplan, 2013; Martínez y Raposo, 2011a). Al menos, se debiera garantizar que el programa de formación propuesto esté bien organizado y sea compartido por las instituciones y agentes implicados (Zeichner, 2010b). A este respecto, la Orden ECI/3858/2007 no menciona explícitamente el número de agentes relacionados con el Practicum y se limita a indicar que, así como las instituciones educativas participantes habrán de estar reconocidas como centros de prácticas, se reconocerá también a los tutores y tutoras encargados de la orientación y tutela de los/as estudiantes. En el Practicum del MFPS de la UPV/EHU, esta colaboración está regulada por el Gobierno Vasco (Orden de 26 de Julio de 2010 de la Consejera de Educación, BOPV nº 185) e implica cada curso a unos 130-150 profesores y profesoras, distribuidos en unos 90-110 centros educativos diseminados por los tres territorios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) y a los que acuden cada año otros tantos estudiantes de este máster.

Tras los primeros cursos de implementación del mismo, creemos en un estado de primera madurez que es el momento de conocer la opinión de los colectivos participantes no pertenecientes a la plantilla universitaria, el alumnado receptor del servicio y el profesorado-tutor de los centros en relación al Practicum, que es el referente más inmediato para el alumnado y porque es quien le forma, orienta y ayuda (Martínez y Raposo, 2011b) y le proporciona apoyo para su desarrollo profesional, para la realización de aprendizajes reflexivos y para su socialización (Cid et al., 2011), y que siendo una piedra angular del proceso formativo, su participación no parece claramente regulada.

Entre los estudios realizados con el alumnado del reciente Practicum del MFPS se encuentra el llevado a cabo en la Universidad de Zaragoza por Cano, Orejudo y Cortes (2012). Estos autores, recogieron la opinión del alumnado en dos momentos: antes y después de la realización de las prácticas, obteniendo las respuestas de dos muestras de 205 y 112 sujetos respectivamente, del total de 315 estudiantes que realizaron el Practicum. Para esta segunda muestra se incluyeron en el cuestionario cinco ítems relativos a la satisfacción y valoración con el Practicum. Esta alcanzó valores medio-altos ($M= 2.92$; $DT=.72$ sobre un máximo de 4.0), lo que supone una elevada satisfacción del alumnado. No se encontraron diferencias en función del sexo, ni de la titulación de procedencia, pero sí se hallaron diferencias significativas de opinión relacionadas con el ámbito de procedencia, siendo los sujetos de entornos rurales los que manifestaban una valoración más positiva del Practicum. Otro estudio realizado en la Universidad de Oviedo por García, Pascual y Fombona (2011) con una muestra de 50 estudiantes del MFPS, mostró un elevado consenso en la valoración que realiza el alumnado de las competencias diseñadas y su desarrollo, lo que según los autores, indicaría que lo consideran aceptable y satisfactorio. También estudios realizados en el anterior CAP, como el desarrollado en la Universidad de Córdoba por Pontes y Serrano (2010), encontraron que el alumnado valoraba de forma positiva y satisfactoria su experiencia en el Practicum, resultando que el factor más influyente en esta valoración era la ayuda y atención recibida por parte del profesorado-tutor de los centros de Secundaria. En dicho estudio, casi nueve de cada diez sujetos de la muestra valoraban de forma positiva al profesorado-tutor, y dos tercios se mostraban a favor de ampliar la duración de las prácticas. Asimismo, en estudios realizados con el alumnado de otras carreras universitarias relacionadas con la enseñanza, se encontraron resultados interpretados como un elevado nivel de satisfacción del alumnado con el Practicum. Entre ellos se encuentran los realizados con estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad de Vigo (Cid y Ocampo, 2007) y de la Universidad de Huelva (Tello, 2007); de Pedagogía de la Universidad de Oviedo (González y Hevia, 2011; Pérez y Burguera, 2011); de Maestro en Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Primaria y Educación Infantil de la Diplomatura de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (Sanjuán y Méndez, 2011); y también de Maestro en Educación Primaria, Infantil y Educación Física de la Universidad de Jaén (Melgarejo, Pantoja y Latorre, 2014). Los resultados de este último estudio realizado con una amplia muestra de alumnado (955 sujetos), mostraron que la percepción que el alumnado tiene de los diferentes agentes es buena en general, aunque considera que existe una escasa conexión entre el

profesorado-tutor de los centros de prácticas y la universidad; siendo algo mejor su percepción de la coordinación entre los centros y la universidad. En este sentido, Tello (2007) también halló que entre las cuestiones a mejorar en el Practicum, según la percepción del alumnado, está el asesoramiento y supervisión que lleva a cabo el profesorado universitario.

Del mismo modo que con el alumnado, también se han realizado estudios que han tratado de obtener la opinión del profesorado-tutor de los centros de prácticas. Entre ellos, está el realizado por Martínez y Raposo (2011a, 2011b) quienes observaron un acuerdo unánime en el profesorado-tutor de toda Galicia a la hora de valorar el nivel de importancia que atribuían a sus funciones, además de indicar que no existía una cultura colaborativa con los tutores/as de la universidad, ni tampoco con los de otros centros. También encontraron que la gran mayoría desempeñaban su función por motivaciones extrínsecas o ajenas a su persona: se lo pedía la universidad, el propio alumnado o el equipo directivo.

Algunos de los estudios realizados en torno al Practicum han incluido a ambos colectivos (alumnado y profesorado-tutor). Entre ellos está la investigación realizada por Liesa, Otal y Antonio (2009) en las Facultades de Educación de Huesca, Zaragoza y Teruel, donde las valoraciones del profesorado-tutor se limitaban a aspectos de organización y gestión (horas de trabajo, distribución de las prácticas en los cursos, centros más adecuados para las estancias, necesidad de las visitas a los centros, etc.). El alumnado por su parte, consideró en su mayoría que sus expectativas se habían cumplido completamente, que la duración de las prácticas era escasa y reivindicaba una mayor duración de las prácticas. También la investigación llevada a cabo en el Practicum de Psicopedagogía por Sánchez, García y Ramírez (2011) en la Universidad de Granada incluyó en su muestra a los diferentes agentes formativos: coordinadores y “supervisores de prácticas” (profesorado universitario), “tutores” (profesorado de los centros de prácticas) y “beneficiarios” (alumnado). En los resultados obtenidos, destacó por coincidente la opinión de todos los colectivos participantes en relación a su grado de satisfacción general con el Practicum desarrollado, siendo éste “muy elevado” o “máximo” (valoraciones correspondientes a los valores 4 y 5 de la escala 1-5 proporcionada).

Finalmente, es el reciente estudio realizado por Manso y Martín (2014) en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Pontificia de Comillas (UPC) el que guarda una relación más directa con el trabajo que se presenta en este artículo, tanto por la temática del mismo, como por los colectivos que ha investigado y el tipo de instrumento empleado para la recogida de datos. El objetivo del mencionado estudio ha sido el de evaluar la implantación del MFPS en ambas universidades a través de diferentes aspectos, entre los que han contemplado el Practicum. Para la recogida de las valoraciones de los diferentes agentes implicados en el máster, elaboraron un cuestionario de satisfacción que fue cumplimentado durante los cursos 2009-10 y 2010-11 por una muestra 543 sujetos (estudiantes, profesores y tutores). De acuerdo con los resultados obtenidos, el Practicum obtuvo las puntuaciones más altas de valoración, por encima de los otros aspectos del MFPS

valorados. Estas puntuaciones obtenidas fueron similares en todos los colectivos encuestados y se situaban en torno al valor 8 (en una escala de valoración de 1 a 10), si bien encontraron que era el alumnado quien más había valorado el Practicum. No se encontraron diferencias significativas entre el alumnado de ambas universidades, pero se comprobó que en el segundo curso de implantación había existido una mejoría en la valoración general del Practicum respecto al primer curso de implementación.

El objetivo de este estudio, será conocer y comparar las valoraciones que los colectivos de alumnado y profesorado-tutor participante en el MFPS de la UPV/EHU tienen en relación con diferentes aspectos organizativos y de utilidad respecto del Practicum.

2. Método

El estudio realizado se ubica en el ámbito de la investigación evaluativa y más concretamente, en el enfoque de la evaluación de programas. La investigación se realizó durante el curso 2013-14 tras los tres primeros cursos de implementación del nuevo MFPS de la UPV/EHU, lo que ha permitido tener una visión del programa del Practicum en este período.

2.1. Muestra

La población de alumnado a la que iba dirigido el estudio, era de 400 sujetos correspondientes al alumnado que realizó el Practicum de los cursos 2010-11 (n=111), 2011-12 (n=138) y 2012-13 (n=151), y la del profesorado-tutor susceptible de participar en el estudio de 242, correspondientes a los tutores que en uno o más de esos tres cursos tuvieron alguno de nuestros alumnos en prácticas. Para la obtención de la muestra se siguió un muestreo no probabilístico, concretamente un muestreo por conveniencia o accidental (Coolican, 1994), teniendo en cuenta que la muestra se obtuvo de aquellos sujetos que accedieron a participar en el estudio y cumplieron el cuestionario *online*, resultando una muestra compuesta por 152 alumnos y alumnas (105 mujeres y 47 varones), que suponen el 38% del total de la población del estudio y por 58 profesores-tutores y tutoras de centro (22 mujeres y 36 varones), un 24% de la población total. A este respecto, se debe tener en cuenta la dificultad que entraña la obtención de una muestra a través de encuestas *online* (con las que no se obtiene ningún tipo de retribución por participar), que por sus características, conlleva una alta tasa de no-respuestas (Couper, 2000). No obstante, según el meta-análisis de Cook, Heath y Thompson (2000), la tasa de respuesta obtenida en el presente estudio es similar o incluso superior a otros estudios que utilizan encuestas *online*.

2.2. Instrumento

La percepción de utilidad y el grado de satisfacción con el Practicum del MFPS, se han medido con una adecuación del cuestionario "Grado de Satisfacción y

Utilidad Profesional del Practicum II” (en adelante, GSUP-PII) (González y Hevia, 2011). Dicho cuestionario, tiene la finalidad de conocer y explicar el nivel de satisfacción del alumnado de la Licenciatura de Pedagogía con respecto a la asignatura Practicum II, y al margen de los datos de identificación, y las sugerencias y comentarios, se estructura en 4 dimensiones: 1. Organización, 2. Agentes implicados, 3. Evaluación y 4. Utilidad. La valoración se realiza por medio de una escala Likert en la que el sujeto expresa el grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones presentadas desde 1=“Nada de acuerdo” a 5=“Muy de acuerdo”. Los análisis de consistencia interna basados en la correlación inter-elementos, arrojaron un coeficiente Alfa de Cronbach de .91.

La adecuación del instrumento al contexto del Practicum del MFPS de la UPV/EHU se sometió a juicio experto y a prueba piloto. Se ha mantenido la estructura de cuatro dimensiones del GSUP-PII, pero se han empleado dos versiones del cuestionario: una para el alumnado y la otra para el profesorado-tutor de los centros de prácticas (Tabla 1). Los análisis de fiabilidad de las diferentes dimensiones en cada uno de los cuestionarios han obtenido un coeficiente Alfa de Cronbach de: .85 en alumnado y .93 en el de profesorado- tutor en la dimensión Organización; .94 y .96 en Agentes implicados; .86 y .89 en Evaluación; y .89 y .91 en Utilidad. Los análisis estadísticos ofrecen una fiabilidad de .95 para la versión del alumnado y de .97 para la versión del profesorado-tutor.

Tabla 1
Contenido del cuestionario adaptado.

Dimensiones	Bloques de contenido	Ítems	
		Alumnado	Profesorado-tutor
Datos	Datos de identificación	12	13
Organización	Secuenciación Temporal	9	9
	Centros /Instituciones de Prácticas	9	4
	Universidad	-	5
Agentes	Coordinador Universidad	4	4
	Tutor/a I-Genérico Universidad	7	6
	Tutor/a II-Específico Universidad	7	6
	Coordinador/a de Centro	6	6
	Tutor/a de centro	9	-
	Alumnado	-	11
	Coordinación entre Tutores	1	1
Evaluación	Criterios de evaluación	10	9
Utilidad	Alumnado	5	4
	Tutor/a de Centro	-	13
	Centro	-	7
Ítems	Total	79	98

4. Metodología

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

4.1. Muestra

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

Tabla 2
Características de los participantes.

	n	%	
TITULACIÓN	Grado en Educación Infantil	166	68
	Grado en Educación Primaria	29	11.9
	Grado en Educación Social	36	14.8
	Máster en Educación Especial	13	5.3
EDAD	<= 21	152	62.29
	22-26	64	26.23
	27-51	28	11.47
GÉNERO	Hombre	72	39.5
	Mujer	172	70.5

Fuente: Elaboración propia

Así, en esta investigación participaron 244 estudiantes de la facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Almería (España), los cuales en su mayoría se encuentran matriculados en la titulación de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria (79.9%), existiendo además un 14.8% que cursan el Grado en Educación Social y el resto el Máster en Educación Especial. La media general en cuanto a edad es 21.66 años (SD: 4.58). En relación con el género, podemos señalar que predominan las chicas con un 70.5% (véase Tabla 2).

4.2. Instrumento

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

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

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

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

Posteriormente se ha llevado a cabo un estudio piloto, aplicándose a los estudiantes de otras universidades andaluzas, al objeto de garantizar la adecuación al objeto de estudio y la comprensión de las preguntas. Éstos fueron aspectos de suma importancia que se cuidaron siguiendo las orientaciones de Padilla González, González Gómez y Pérez Meléndez (1998), entre las que destacan:

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

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

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

Tabla 3
Categorías de análisis y asignación de ítems.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	ITEMS
CONCEPCIÓN SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN AL	Importancia de la atención a la diversidad en AL	1, 2, 35, 36, 37
	Perfil profesional en centros	5i ¹ , 13, 14i, 23i, 34
FORMACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN AL	Formación del Maestro AL	3, 4, 6i, 7i, 8, 9i, 10, 38, 39, 40i
	Formación genérica en el conjunto del profesorado	21, 22, 31, 32, 33
ACTUACIÓN EDUCATIVA RELACIONADA CON EL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Objetivos y contenidos	25i, 26, 27, 28i, 29, 30
	Metodología y coordinación	11i, 12, 15, 16i, 17, 18i, 19, 20, 24

Fuente. Elaboración propia.

4.3. Procedimiento

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

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

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

4.4. Análisis

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

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

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivo general

En una primera descripción global de los resultados obtenidos, podemos señalar que la puntuación media general es de 2.85, lo cual indica una aceptación por parte del alumnado universitario, siendo ésta favorable hacia la atención educativa en audición y lenguaje (aproximándose a la respuesta “de acuerdo”), con una variabilidad moderada en las respuestas ($SD: .77$).

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

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

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

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

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

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

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

5.2. Análisis según categorías

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

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

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

No obstante, sólo el 20.1% de los encuestados señalan que el logopeda no es el profesional más apropiado para la atención terapéutica a esas problemáticas (ítem

5). Además, el 46.3% opina que este profesional debe ser un especialista que visite el centro en función de la demanda de atención específica del alumnado (ítem 14).

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

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

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

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

Sin embargo, a pesar de esta tendencia positiva, se ha detectado cómo el 68.3% opina que la titulación específica para la formación de este profesional debe tener carácter médico (ítem 40). En coherencia con esta afirmación, se ha observado que el 52.9% del alumnado señala que el tratamiento de las discapacidades en Audición y Lenguaje debe realizarse desde la especialización clínica (ítem 6).

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

5.2.3. Actuación educativa relacionada con el Lenguaje y la Comunicación

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

resto del profesorado implicado, siendo ésta una temática inserta en el currículo (ítem 12).

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

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

5.3. Análisis comparativos entre subgrupos

En este sub-apartado se expone un análisis comparativo de los resultados obtenidos en función de determinados subgrupos de sujetos según las siguientes variables: género, grupos de edad y tipo de titulación (véase Tabla 4).

Tabla 4
Resultados comparativos generales.

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

RELACIONADA CON EL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Metodología y coordinación	2.87	3.00	2.94	3.03	3.07	2.98	2.93	2.85	3.28
--	----------------------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Fuente. Elaboración propia.

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

- Ítem 1: *La atención a las necesidades educativas relacionadas con el lenguaje y la comunicación son de vital importancia para el desarrollo personal y el proceso de aprendizaje del alumno* (z: -2.340; sig.: .019).
- Ítem 12: *La forma de trabajo del maestro de apoyo (audición y lenguaje) con el alumnado que presenta problemas de lenguaje debe ser colaborativa con el resto del profesorado al ser una temática inserta en el currículo* (z: -2.655; sig.: .008).
- Ítem 15: *Dichos profesionales deben mantener una labor asesora con el profesorado y familiares para hacer efectiva su labor* (z: -2.214; sig.: .027).
- Ítem 24: *El trabajo con este alumnado exige la colaboración de otros profesionales como psicólogos o pedagogos* (z: -2.734; sig.: .006).
- Ítem 29: *Deben trabajarse la totalidad de componentes lingüísticos (fonético, semántico, morfosintáctico y pragmático) en el alumnado* (z: -2.397; sig.: .017).
- Ítem 33: *En diversas asignaturas hemos abordado el tratamiento didáctico de las dificultades del lenguaje* (z: -2.143; sig.: .032).

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

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

- Ítem 15: *Dichos profesionales deben mantener una labor asesora con el profesorado y familiares para hacer efectiva su labor* (sig.: .011).

- Ítem 24: *El trabajo con este alumnado exige la colaboración de otros profesionales como psicólogos o pedagogos (sig.: .003).*

- Ítem 26: *El trabajo debe abarcar además de la corrección de las dificultades, la prevención de su aparición desde los cursos inferiores (sig.: .002).*

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

- Ítem 18: *La forma de trabajo adecuada de estos profesionales debe ser mediante sesiones individuales en el gabinete (sig.: .030).*

- Ítem 25: *El trabajo debe consistir solamente en la terapia de las problemáticas que afecten gravemente al desarrollo lingüístico del alumno (sig.: .002).*

- Ítem 28: *El principal componente a trabajar debe ser el fonético-fonológico, propiamente logopédico (sig.: .037).*

- Ítem 6: *Lo importante es la especialización clínico-médica para el tratamiento de dichas discapacidades en los colegios (sig.: .010).*

- Ítem 7: *El plan de estudios del logopeda posee suficiente carácter didáctico para el trabajo educativo en el lenguaje (sig.: .000).*

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

- Ítem 8: *El plan de estudios del maestro de apoyo (audición y lenguaje) es adecuado para el tratamiento clínico-terapéutico con estos alumnos (sig.: .004).*

- Ítem 21: *En la carrera que he cursado, he tenido oportunidad de conocer la manera de abordar dichas problemáticas lingüísticas en el alumnado (sig.: .030).*

- Ítem 32: *He cursado alguna asignatura específica relacionada con la terapia del lenguaje (sig.: .001).*

- Ítem 33: *En diversas asignaturas hemos abordado el tratamiento didáctico de las dificultades del lenguaje (sig.: .000).*

- Ítem 37: *En la actualidad, consideramos que existe un tratamiento adecuado de estas problemáticas en los centros educativos (sig.: .011).*

6. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

- Acosta Rodríguez, V.M. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Acosta Rodríguez, V.M. (2004). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: STM Editores.
- Acosta Rodríguez, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y

- propuestas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148-161. doi: 10.1016/S0214-4603(05)75833-2
- Acosta Rodríguez, V.M. (2006). Efectos de la intervención y el apoyo mediante prácticas colaborativas sobre el lenguaje del alumnado con necesidades educativas específicas. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(1), 36-53. doi: 10.1016/S0214-4603(06)70095-X
- Acosta Rodríguez, V.M. y Moreno Santana, A. M. (2003). Dificultades del lenguaje: una perspectiva educativa. *Bordón*, 55(1), 51-60.
- Acosta Rodríguez, V. M. y Moreno Santana, A. M. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje*. Tenerife: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa - Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Aimaretti, S.A. (2015). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 131-142.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Al Khatib, J. M. (2007). The Impact of Training on General Education Teachers' Knowledge and Acceptance of Inclusion of Students with Learning Disabilities in Jordan. *Insights on Learning Disabilities*, 4(1), 13-21.
- Brinton, B., Fujiki, M. y Powell, J. (1997). The ability of children with language impairment to manipulate topic in a structured task. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 28, 3-11.
- Carrión Martínez, J.J. y Luque de la Rosa, A. (2013). Methodology and resources of the itinerant speech and hearing teacher. *Electronic journal of Research in Educational Psychology*, 2(11), 501-526.
- Carrión Martínez, J.J., Luque de la Rosa, A. y Fernández Sierra, J. (2013). La intervención en audición y lenguaje en los equipos de orientación educativa de Almería (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 42-61.
- Casino García, A. M^a. (2005). *La formación inicial de los profesionales que, en el ámbito escolar, atienden NEE relacionadas con el lenguaje en determinados países europeos: Bélgica, España, Italia y Portugal*. Tesis Doctoral,

Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación,
Universidad de Valencia.

- Castejón Fernández, L.A. y España Ganzaráin, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 55-66. doi: 10.1016/S0214-4603(04)75781-2
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Colmenero Ruiz, M^a. J., Pantoja Vallejo, A. y Pegalajar Palomino, M^a. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Dellinger, A. y Leech, N. (2007). Toward a Unified Validation Framework in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 309-332. doi: 10.1177/1558689807306147
- Echeita Sarrionandía, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escudero Muñoz, J.M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 200-210.
- Fernández Sarmiento, C. y Acosta Rodríguez, V. (2007). Un estudio cualitativo sobre la respuesta educativa a las dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27(3), 126-139. doi: 10.1016/S0214-4603(07)70082-7
- Flick, U. (2014). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forbes, J. (2008). Knowledge transformations: examining the knowledge needed in teacher and speech and language therapist co-work. *Educational Review*, 60(2), 141-154.
- Fourie, R.J. (2011). A qualitative exploration of therapeutic relationship from the perspective of six children receiving speech-language therapy. *Topics in Language Disorders*, 31, 310-324. doi: 10.1097/TLD.0b013e3182353f00
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gliem, J. y Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. In 2003 Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education. Columbus: OH.

- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hemmeter, M. y Grisham-Brown, J. (1997). Developing children's language skills in inclusive early childhood classrooms. *Dimensions of Early Childhood*, 25, 6-13.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N.K.Denzin y S.Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703-717). London: Sage Publications.
- IALP (2010). Guidelines for initial education in speech-language pathology. *Folia Phoniátrica et Logopaedica*, 62(5), 210- 216.
- Kaplan, R. y Saccuzzo, D. (1982). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Law, J., Boyle, J., Harris, F., Harkness, A. y Nye, C. (2000). The relationship between the natural history and prevalence of primary speech and language delays: Findings from a systematic review of the literature. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35, 165-188.
- Leal Hernández, E. y Moreno Santana, A.M. (2005). Estudio de las prácticas educativas con niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolgía*, 25(4), 174-189.
- Lindsay, G. (2003). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. En V.M. Acosta Rodríguez y A.M. Moreno Santana (Eds.), *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (pp.93-104). Barcelona: Grupo Ars XXI de Comunicación, S.A.
- Lindsay, G. y Dockrell, J. (2002). Meeting the needs of children with speech language and communication needs: a critical perspective on inclusion and collaboration. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 91-101.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Luque de la Rosa, A. (2008). El Modelo de Intervención Itinerante en el Maestro de Audición y Lenguaje. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-8.
- Luque de la Rosa, A. (2012). *Análisis educativo de la actuación de los maestros y maestras de audición y lenguaje itinerantes en Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Luque de la Rosa, A. y Carrión Martínez, J.J. (2013). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante. *European Journal of Education and Psychology*, 1(6), 55-68.

- Luque de la Rosa, A. y Gutiérrez Cáceres, R. (2014). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
- Martínez Tornay, A. (2014). *La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad. Propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y excelencia*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- McCauley, R. y Fey, M. (2006). *Treatment of language disorders in children*. Baltimore: Paul. H. Brookes P.
- Meijer, C., Soriano, V. y Watkins, A. (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Middelfart, Dinamarca: Agence Européene pour le Développement de l' Education des Persones ayant des Besoins Particuliers-Eurdice - DG Education et Culture de la Comisión Européenne.
- Mendoza Lara, E. (2012). La investigación actual en el trastorno del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32, 75-86.
- Monereo Font, C. (2013). La investigación en la formación del profesorado universitario: hacia una perspectiva integradora. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 281-292.
- Monfort, I., Monfort, M. y Juárez Sánchez, A. (2014). Investigación y práctica profesional en logopedia. *Revista de Neurología*, 58, 111-115.
- Monroy, F., Hernández Pina, F. y Martínez Clares, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90 - 105.
- Mroz, M. (2006). Teaching in the Foundation Stage—how current systems support teachers' knowledge and understanding of children's speech and language. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 45-61.
- Moya Maya, A. (2002). El profesor de apoyo a la integración: un perfil a redefinir mediante la colaboración. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12, 109-118.
- Padilla García, J.L., González Gómez, A. y Pérez Meléndez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A.J. Rojas Tejada, J.S. Fernández Prados y C. Pérez Meléndez (Eds.), *Investigar mediante encuestas* (pp.115-140). Madrid: Síntesis.
- Peña Casanova, J. (Ed.). (2013). *Manual de logopedia*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- Peñalba Acitores, A., García Atarés, N., Jimeno Bulnes, N. y Santiago Pardo, R. B. (2014). Desarrollo de competencias del docente universitario a través del

- programa intensivo internacional de logopedia. *Aula de Encuentro*, 16(1), 35-52.
- Prelock, P. (2000). An Intervention Focus for Inclusionary Practice. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 31, 296-298.
- Roddam, H. y Skeat, J. (2010). *Embedding evidence-based practice in speech and language therapy: international examples*. Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 21(2), 147-163.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (2005). *Atención Educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez Casado, J.I. (2003). Audición y Lenguaje: Aproximación a las nuevas necesidades formativas del siglo XXI. En M^a. R. García Molina (Coord.), *Actas del XVI Congreso Nacional de la FEPAL, El profesor de audición y lenguaje ante el nuevo milenio* (pp.47-85). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Sánchez Palomino, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Universidad de Almería.
- Saravia Gallardo, M. A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Barcelona: Octaedro.
- Schelstraete, M.A. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant: interventions et indications cliniques*. Issy-les-Mouлинаux (Francia): Elsevier-Masson.
- Starling, J., Munro, N., Togher, L. y Arciuli, J. (2012). Training Secondary School Teachers In Instructional Language Modification Techniques To Support Adolescents With Language Impairment: A Randomized Controlled Trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 474-495.
- Turnbull, A., Turnbull, H. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-175.
- Washington, K.N, Thomas-Stonell, N., Mc. Leod, S. y Warr-Leeper, G. (2012). Parent's perspective on the professional-child relationship and children's functional communication following speech-language intervention. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 36, 220-321.