



European Journal of Education and
Psychology
ISSN: 1888-8992
ejep@ejep.es
Editorial CENFINT
España

Luque de la Rosa, Antonio; Carrión Martínez, José Juan
Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante
European Journal of Education and Psychology, vol. 6, núm. 1, junio, 2013, pp. 55-68
Editorial CENFINT
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129327497004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante

Antonio Luque de la Rosa y José Juan Carrión Martínez
Universidad de Almería (España)

Habiendo transcurrido veinte años de andadura y desarrollo profesional desde el surgimiento del maestro de audición y lenguaje (AL) itinerante, parece conveniente reflexionar sobre el papel que ha venido desempeñando esta figura con objeto de aprehender las consideraciones oportunas que mejoren los planteamientos a adoptar de cara a promover la calidad de su actuación educativa. Por otra parte, nos encontramos inmersos en la actualidad en un proceso de reforma universitaria que afectará al conjunto de los roles profesionales de los docentes del siglo XXI, siendo necesario realizar aportaciones que delimiten y refuerzen el ámbito de la atención a la diversidad en la formación inicial de los maestros al desaparecer las especialidades universitarias que se encargaban de dicha actuación. Con este estudio se pretende contribuir a la comprensión de la realidad de la acción educativa de estos profesionales realizando un análisis del grado de satisfacción profesional que se denota en dicho colectivo con relación a la labor que vienen desarrollando en los centros educativos.

Palabras clave: Maestro de audición y lenguaje, satisfacción profesional, clima en el centro.

Analysis of the degree of job satisfaction of the itinerant hearing and speech teacher. With twenty years of business and professional development since the emergence of the itinerant speech and hearing teacher (AL), it seems appropriate to reflect on the role this figure has been playing in order to apprehend the things considered to improve the approach to promote the quality of its educational performance. Moreover, we currently find ourselves in a process of university reform that will affect the whole of the professional roles of teachers in the XXI century, contributions being required to delineate and strengthen the field of attention to diversity in the initial training of teachers, as college majors that were responsible for such action disappear. This study aims to contribute to the understanding of the reality of the educational activities of these professionals with an analysis of the degree of job satisfaction that is denoted in this group relative to the work being done in schools.

Key words: Hearing and speech teacher, professional satisfaction, call center environment.

Correspondencia: Antonio Luque de la Rosa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería. Carretera Sacramento s/n, C.P. 04120. Almería (España). E-mail: aluque@ual.es

Si bien han venido existiendo en nuestro país perfiles profesionales dedicados a la atención específica de problemáticas relacionadas con la pronunciación y el habla (logopedas), surge en España al inicio de la década de los noventa una nueva figura docente, el maestro de audición y lenguaje, en cuya propia denominación se aprecia el deseo de cambio en dicho rol, promoviendo la superación de los planteamientos recuperadores y rehabilitadores de carácter terapéutico que afectan a determinados canales de comunicación (audición/fonación), para avanzar hacia una concepción de dicho profesional como potenciador del desarrollo comunicativo, cognitivo y sociopersonal a través del lenguaje en el conjunto del alumnado.

El *objeto-problema* de este estudio consistirá en realizar un análisis de la situación que viven *los profesionales itinerantes de audición y lenguaje*, profundizando en el estudio del grado de satisfacción profesional acerca de la actuación que vienen desarrollando.

Objetivos de la investigación:

1.- Apreciar las características que configuran y condicionan la actuación que realizan estos profesionales con su alumnado así como la concepción educativa que subyace a la misma.

2.- Evidenciar el grado de satisfacción que manifiesta dicho colectivo profesional con relación a su labor en los centros y los factores que lo condicionan.

3.- Valorar el clima y relaciones interpersonales que percibe dicho profesional en las comunidades educativas que atiende y la incidencia que las mismas tienen en su labor docente.

En síntesis, deseamos indagar la *hipótesis de partida* con relación a la *permanencia en tal figura de un modelo de intervención clínico-terapéutico de problemas logopédicos, así como los factores que lo condicionan, (con profundización en dos contextos de actuación)*.

Estado de la cuestión:

Si bien existen varias modalidades de actuación de estos profesionales, hemos de reconocer que durante los veinte años de instauración de tal figura ha predominado el AL itinerante de los equipos de orientación educativa, siendo a comienzos del siglo actual cuando comienza a producirse un proceso de adscripción de algunos AL itinerantes de los equipos de orientación educativa a determinados centros de su zona, pasando a depender orgánicamente de los mismos pero sin modificar el carácter itinerante de los anteriores. La modalidad de adscripción a un solo centro sólo ha llegado a implantarse en centros específicos o en aquellos que por la gravedad o especificidad del alumno que acogen (poseen aula específica, experiencias de integración combinada, plurilingües con ILS -Intérprete de Lengua de Signos-) o por su inicial adscripción, han

sido dotados con tal figura, a pesar de la tendencia pedagógica y normativa que imperó en la década de los 90 hacia la generalización de tal atención (Defensor del Pueblo Andaluz, 2003). Pasemos a comentar brevemente dichas modalidades de actuación:

a) Modalidad de adscripción a un solo centro

En ella, el maestro de audición y lenguaje pertenece al centro en las mismas condiciones que el resto de profesionales, formando parte plenamente del conjunto de estructuras pedagógicas y organizativas del mismo (órganos colegiados, equipos docentes, establecimiento de periodos de coordinación entre el profesorado y de atención personalizada a la comunidad escolar, inserción plena en el proyecto de centro y en su carácter educativo, etc.).

Como factores que apoyarían la existencia permanente y con carácter educativo de estos profesionales en las escuelas, Casino (2005) señala los siguientes:

Cuadro 1. (Adaptado de Casino García, 2005)

- | |
|---|
| <p>a) La prevalencia tan alta de los problemas de lenguaje en niños en edad escolar (Acosta, 1999; Galán, 2000; Perelló, 1976).</p> <p>b) La eficacia de los problemas de lenguaje depende en gran medida de la atención precoz que reciban.</p> <p>c) La evaluación y reeducación del lenguaje debe producirse también en contextos naturales (Rondal, 1986) a través de la prevención, la intervención y la estimulación, considerando el sistema educativo un contexto privilegiado para el desarrollo de la comunicación (Del Río y Vilaseca, 2001; Galán, 2000; Gallardo, 1999; Gallardo y Gallego, 1993; Monfort, 1983; Muñoz, 1991). De esta manera, el éxito de una intervención va a depender en gran medida de que ésta se produzca en el mismo ámbito en el que se manifiestan las dificultades. Por otra parte, dichas necesidades no sólo pueden tener un origen personal, sino también social y, más específicamente, escolar (Acosta y Moreno, 1999), ya que también en el marco escolar se generan a veces trastornos del lenguaje (Del Río y Bosch, 2001). Según Rondal (1986), “no reeducamos a las personas para que puedan comportarse lingüísticamente de forma satisfactoria en nuestro gabinete, sino para que puedan utilizar el lenguaje de manera apropiada en sus distintos contextos de vida y de funcionamiento” (p.22).</p> <p>d) El lenguaje, como herramienta mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el mejor instrumento para “aprender a aprender”, y existe una estrecha relación entre dificultades del lenguaje y fracaso escolar.</p> <p>e) Está demostrada la incidencia del lenguaje en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social de los escolares, actuando como regulador del comportamiento (Del Río y Vilaseca, 2001; Muñoz, 1991).</p> <p>f) El lenguaje es el principal transmisor de la cultura y un poderoso instrumento de socialización facilitador del desarrollo afectivo (Del Río y Bosch, 2001; Gallardo, 1999). Al mismo tiempo, la escuela puede compensar lingüísticamente a los alumnos que provienen de ambientes sociolingüísticos deprivados (Gallardo, 1999).</p> <p>g) Un importante porcentaje de la población escolar sufre un retraso del lenguaje al que no se presta atención (Acosta y Moreno, 1999; Galán, 2000).</p> |
|---|

b) Modalidad itinerante

Esta modalidad supuso el origen de la figura itinerante de los EOEs, la cual, al igual que otros roles docentes (Aula Temporal de Adaptación Lingüística -ATAL-,

Apoyo Didáctico, Educador Social) se adoptó en sus orígenes con el afán de ofrecer una cobertura administrativa al conjunto de la población en aquellas necesidades más graves a la espera de apreciar la evolución de las demandas/tendencias pedagógicas que posibilitaran su implantación generalizada en el seno de los centros educativos (Casino, 2005).

Al considerar la conveniencia de la adscripción a un solo centro junto con los obstáculos para su implantación generalizada, surge a partir del año 2000 la tendencia a potenciar la modalidad itinerante con adscripción a centro como variedad de la inicial adscripción en los EOEs, la cual se ve regulada a nivel administrativo mediante la Orden de 26 de mayo de 2003, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación infantil y de los colegios públicos de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 11-6-03).

Esta modalidad se caracteriza por avanzar hacia la consolidación de un modelo de trabajo colaborativo-educativo al legalizar la situación administrativa dependiente de los centros, al tiempo que se intenta rentabilizar las figuras fijas ya consolidadas posibilitando la asignación de itinerancias a las mismas en los centros colindantes.

MÉTODO

La investigación que ahora se presenta se incardina en un enfoque o paradigma interpretativo, y ello por la naturaleza del hecho investigado, por los propios fines de la actividad investigadora, por el modo de abordar el análisis e interpretación de los datos y por la metodología cualitativa de la que nos servimos para la toma de información.

Consideramos que sólo desde esta perspectiva podemos acercarnos al conocimiento de esta realidad educativa (Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez, Gil y García, 1996; Taylor y Bogdan, 1986) puesto que la misma es cambiante y, el contexto social y los individuos que la conforman, la influyen y determinan.

Stake (1995) define el objetivo de la investigación cualitativa como la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrando la indagación en los hechos. Es en esta línea donde hemos incidido para asegurar la calidad del presente diseño de investigación existiendo autores como Lincoln y Guba (1985) que llegan a desarrollar un sistema alternativo de estándares para juzgar el mérito de la investigación que ellos denominan naturalista, aludiendo a cuatro preocupaciones fundamentales y los criterios de calidad que generan su cumplimiento:

Cuadro 2. Términos racionalistas y naturistas apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. Adaptado de Lincoln y Guba (1985)

Aspecto	Término científico	Término naturalista
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Generalizabilidad	Dependencia
Neutralidad	Fiabilidad Objetividad	Confirmabilidad

En la investigación que presentamos, la población hace referencia al conjunto de maestros de audición y lenguaje itinerantes de Almería, con relación a la cual intentaremos analizar y comprender su actuación profesional, acercándonos a la práctica educativa que realizan, viviéndola y percibiéndola en su singularidad, con objeto de situar significativamente el conjunto de dimensiones que conforman esa realidad natural.

De dicha población, en los años 2005/2007 fue objeto de estudio una muestra formada por el conjunto de los maestros AL itinerantes adscritos a un EOE almeriense, mediante los instrumentos que se señalan en el siguiente cuadro, profundizando en uno de estos profesionales y su ámbito de actuación a través de una selección de centros, familiares y profesorado de los que dicho profesional venía atendiendo. En el curso 2008/2009, fue realizada una nueva recogida de datos en dicho contexto y ampliado dicho estudio con la selección de otro profesional en el cual se profundizaría igualmente en su contexto de actuación, siendo éste distinto desde el punto de vista geográfico y sociocultural.

Cuadro 3. Población y muestra

POBLACIÓN	MAESTROS AL ITINERANTES ALMERIA
MUESTRA:	ALs DE EOE DE ALMERIA 05/07
PROFUNDIZACIÓN CONTEXTO (AL)	Muestra de centros, familias y profesorado (4)
MUESTRA	PROFUNDIZACIÓN CONTEXTO (AL) ZONA NORTE 05/08

	INTRUMENTOS: Entrevistas, cuadernos de campo, análisis de documentos, presentación resultados.
	INTRUMENTOS: Entrevistas, cuadernos de campo, análisis de documentos, grupo discusión.
	INTRUMENTOS: Entrevistas, cuadernos de campo, análisis de documentos, grupo discusión.

Como reflejo *síntesis del conjunto de actuaciones desarrolladas* en dicho proceso de investigación, anotamos las siguientes tablas en la que se distingue el tipo de actuación en función del ámbito de estudio y momento de realización.

Cuadro 4. Número visitas distinguiendo carácter/lugar

NÚMERO DE VISITAS:	114
CONTEXTO:	68
PROVINCIALES:	46
SEDES:	54
CENTROS:	60

Cuadro 5. Tabla síntesis visitas AL EOE de la provincia (excepto en los contextos)

AL EOE	BE	FI	MA1	MO	MU1	MU2	SA1	SA2	UR
Nº VISITAS	6	5	5	5	5	5	6	4	5
TIPO DE VISITAS	VP	VP	VP	VP	VP	VP	SE1	VP	VP
	SE1	VP	VP						
	SE2	SE1	SE1						
	C	C	C	C	C	C	C	SE2	SE2
	C	SC	SC	SC	SC	SC	C	SC	C
	SC						SC	SC	SC

Cuadro 6. Tabla síntesis visitas contextos de profundización

Centro	Contexto MA2				Contexto MU1			
	Agente	A	C	M	T	Ap	Pe	Tj
AL	VP, SE1, SE2, C, C, SE3, SE4, C, C, SE5, SE6, S, SC, SPCE. (14)				VP, SE1, SE2, SE3, C, C, SE4, SE5, SE6, C, SC, SPCE. (12)			
DD	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1
Ma	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1
PT	VP, CE1		VP, CE1		VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1
Tu	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1
Or	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1	VP, CE1
CO		VP, SE1				VP, SE1		

VP: Visita previa (presentación, negociación, planificación inicial, obtención de datos). SE1: Visita en sede (entrevista 1). SE2: Visita en sede (entrevista 2). SE3: Visita en sede (entrevista 3). SE4: Visita en sede (entrevista 4). SE5: Visita en sede (entrevista 5). SE6: Visita en sede (entrevista 6). CE1: Visita en centros para entrevista a agentes. C: Visita en centros, obtención de datos (observación, documentos, etc.). S: Visita complementaria en sede (observación, documentos, etc.). SPCE: Visita en sede para presentación a comunidad. SC: Visita en sede para cuestionario (Las siglas de los centros y las de los entrevistados en este estudio se comentarán en el siguiente apartado).

Como sistema de nomenclatura proponemos el siguiente modelo aclaratorio y el significado y orden de los términos en el paréntesis identificador:

Cuadro 7. Claves: (Instrumento. Fuente. Lugar)

Instrumento	Fuente	Lugar
AD	ACN	EOEXX(I-2)
C	CO	ETPOEP
CC	DD	A
E	Ma	C
P	Or	M
	PT	T
	Tu	Ap
AL		Pe
CE		Tj

(Instrum.Fuente.Lugar) Para hacer referencias al origen de los datos que justifican el informe

RESULTADOS

En general, podemos apreciar una satisfacción por parte de este colectivo con relación a su profesión en función del tipo de trabajo desarrollado y su objeto de actuación.

- “Yo sí estoy contenta con lo que hago, aunque pienso que se podrían hacer muchas más cosas” (E.AL.EOEBE).

- “*Mi satisfacción es muy buena. A mí me encanta lo que hago y cuando veo que se produce algún logro me pongo más contenta que los niños y ellos lo notan (le sale una /rr/ o dicen una palabra que nunca habían dicho)*” (E.AL.EOEMA1).

- “*Yo estoy encantada con la logopedia. Adoro mi trabajo, me encanta el lenguaje*” (E.AL.EOEMU1).

Según nos manifiestan alguno de los implicados, dicho cometido suele responder a las inquietudes vocacionales que estos profesionales fueron adquiriendo a lo largo de su periodo formativo o una vez ya ejercitando la docencia y promueve en ellos el deseo de buscar respuesta a la problemática que dicho alumnado manifiesta (CC.AL.EOESA1).

- “*Lo primero que te voy a decir es que yo estoy trabajando en lo que más me gusta y en lo que quiero. Es decir, estoy trabajando en lo que quería trabajar desde el principio. Yo dije: ¡quiero estudiar y quiero ser profesora de niños sordos! No sabía ni decir "logopedia". Entonces busqué la fórmula y el camino para hacerlo. Por lo tanto estoy trabajando, tengo esa suerte de trabajar, en lo que me gusta y en lo que he querido. Por tanto, a partir de ahí, mi satisfacción personal, ya de entrada, está muy bien*” (E.AL.EOEMU2).

Algunos reconocen que, si bien la temática era la deseada, la formación no ha sido la más oportuna para dar respuesta a dicha casuística, intentando solventarlo con esfuerzos formativos y espíritu innovador, ya que en su momento no existía una oferta formativa propicia para el tratamiento específico del lenguaje en alumnos con necesidades educativas especiales (CC.AL.EOEMO).

- “*A mí siempre me ha gustado esto, aunque la formación no ha sido la que necesitaba*” (E.AL.EOEMU1).

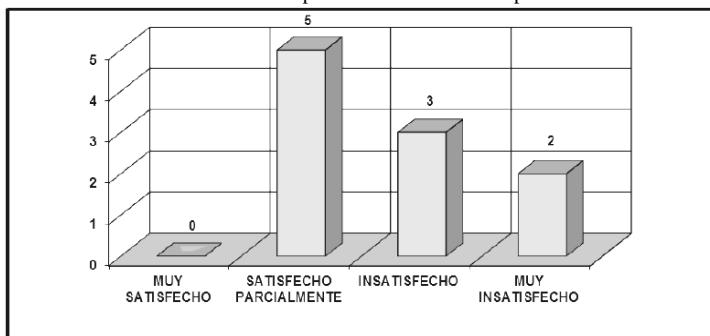
Suelen ser profesionales que se encuentran activos y motivados ante su labor, con ganas de investigar y perfeccionar sus actuaciones, sintiéndose realizados ante un rol que les despierta posibilidades de desarrollo profesional y con satisfacción ante las situaciones concretas en que aprecian determinados logros, las cuales narran con manifiesto entusiasmo.

- “*Satisfacción yo sí tengo conmigo porque yo no paro nunca. Yo cualquier tema me lo investigo y preparo y... Que no me duermo en los laureles... Entonces en esa medida yo estoy satisfecho. Y me gusta estar en el equipo porque, en cierta medida, es un sitio en el que se investiga, se coordina uno con otros profesionales, se ven distintos puntos de vista y eso es lo que me gusta y estoy contento de estar aquí... Pero luego la insatisfacción te viene de los resultados que se ven pocos*” (E.AL.EOESA1).

Sin embargo, lo que en principio puede considerarse un estado de satisfacción general, encubre ciertas decepciones o desagrados profesionales que, desde un análisis más profundo, pasamos a desglosar.

En sintonía con lo comentado, podemos apreciar cómo en la recogida de opinión acerca del grado de satisfacción que manifiestan estos profesionales acerca de su actuación docente, la mitad de los encuestados afirman sentirse satisfechos parcialmente (C.AL.EOEBC, FI, MA2, MU2, SA1), sin que nadie se pronuncie muy satisfecho. Por el contrario, tres encuestados expresan cierta insatisfacción profesional (E.AL. EOEMO, MU1, SA2) y dos se declaran muy insatisfechos con la labor que realizan (E.AL.EOEMA1, UR).

Cuadro 8. Grado de satisfacción profesional manifestado por los AL itinerantes



Si bien en los profesionales de nueva incorporación suele apreciarse mayor satisfacción generalizada -lo que inicialmente supone una perspectiva amplia de realización y desarrollo profesional-, se va volviendo más difuso en los comentarios detectados por parte de aquellos que acumulan años de experiencia en el puesto.

- “*El trabajo que realizo me gusta mucho por definición (...) El trabajo de maestra de audición y lenguaje. Estoy muy cabreada en la manera como tenemos que trabajar. Muchísimo. Además, conforme pasa el tiempo y voy teniendo experiencia en este trabajo, cada vez más enfadada, más enfadada*” (E.AL.EOEFI).

- “*Estoy constantemente insatisfecho con lo que hago. A medida que pasa el curso me doy cuenta de que debo hacer un poco más pero me veo desbordado, porque veo lo importante que es para las familias, la ansiedad que genera, el profesorado cómo se siente desbordado, cómo nos reclama y piensa que nosotros vamos a resolverlo (...) tú no le puedes dar una respuesta digamos prototípica (...) Ellos piden otras cosas más específicas y más eficaces*” (E.AL.EOEMO).

Aparecen así expresiones conformistas del tipo “*¡es lo que hay!*” (E.AL.EOESA2), ante las problemáticas organizativas o contextuales en las que aparece “*la falta de coordinación e impotencia para su labor debido a la falta de horario*” (E.DD.A) o el deseo manifiesto de “*cambiar, si pudiera, la actitud de los padres y profesores*” (E.AL.EOEMU1), factores que obstaculizan dicha función y la acaban

convirtiendo en algo que inicialmente no es lo que querían o consideran les corresponde y podrían desarrollar, pero a la que acaban adaptándose.

- *“La verdad me siento bien, me siento a gusto ¿por qué? Porque sé que eso es lo que hay y dentro de lo que hay yo tengo que enfocar mi trabajo para que tenga la mayor respuesta posible y de esa manera además yo me estoy satisfaciendo. Que podría hacerse todavía mucho mejor, ya para el curso próximo parece que vamos a poder hacerlo mejor porque el planteamiento que hay es que la zona se va a dividir, va a haber dos equipos para poder atenderla, con lo cual vamos a tener menos centros...”* (E.AL.EOESA2).

Por consiguiente, ante estas problemáticas organizativas, vemos cómo se presentan junto a aquellos profesionales que valoran las posibilidades actuales de su rol, los que acumulan con el tiempo su indignación y desagrado profesional al sentirse constantemente insatisfechos con lo que hacen y la forma de realizarlo, impotentes y con la sensación de poder hacer más cosas o en una línea totalmente diferente (con los padres, con los profesores,...).

En palabras de uno de estos profesionales, se llega a considerar al maestro AL un “tapabocas” de la Administración Educativa, al no importar tanto su labor como el hecho de justificar su existencia de cara a posibles reclamaciones o argumentaciones seudopolíticas, imposibilitando con las condiciones organizativas planteadas el desarrollar eficazmente la función que, lejana a las prescripciones o planteamientos pedagógicos, se ven condicionados a desarrollar (CC.AL.EOEMU2).

- *“Entonces, yo me veo que somos unos tapabocas, tapando parches por todos sitios”* (E.AL.EOEBC).

Esta última sensación se da tanto en aquellos que consideran al maestro AL como un profesional que debiera desempeñar un papel totalmente distinto de carácter más educativo y global (CC.AL.EOEBC, MU2), como en los que intentando ajustarse al rol demandado consideran que no son capaces de responder a la confianza que la comunidad ha depositado en ellos, demandándoles un tratamiento muy especializado de carácter logopédico para el que no se sienten preparados (CC.AL.EOEMO).

- *“Pienso que no respondo a lo que esperan de mí, tanto la administración y su ganas de que hagamos de todo, -aunque en el fondo no se lo cree ni ella-, ni los padres y compañeros, para los que tendría que ser una experta con poderes”* (E.AL.EOEMU1).

En relación con los resultados de su trabajo, estos profesionales manifiestan que el progreso del alumnado que atienden es lento, parcelario e insuficiente, resultando visible sólo en los casos de menor complejidad y sintiéndose impotentes de cara a afrontar problemáticas que requieran actuaciones más continuadas e integrales (CC.AL.EOEBC, MU2).

- “Cuando son casos fáciles te alegras de ver que se soluciona, pero cuando se pasa el tiempo y no se avanza, te sientes impotente” (E.AL.EOEMU1).

Por otra parte admiten que las demandas de la comunidad escolar en relación con este profesional han cambiado, existiendo un mayor conocimiento de su papel y demandándose actuaciones para las cuales las visitas periódicas de corte logopédico son insuficientes.

- *En cuanto a la evolución con respecto al logopeda de EE.MM. o EATAIs, hemos estado unos años en los que, cuando empezaron así los logopedas a ir por los centros desde estos equipos se hacia una labor de corte más clínico y rehabilitador, pero con el tiempo se han aumentado las demandas en los centros tanto desde el punto de vista cuantitativo como desde la tipología de actuaciones y campos en los que el logopeda, -ahora especializado en didáctica-, puede actuar para potenciar y no sólo recuperar el lenguaje”* (E.AL.EOEMA2).

Ante estas sensaciones, ¿podemos hablar de desajuste en las funciones o incapacidad de responder a las demandas? ¿Formación inadecuada o perfil profesional distorsionado?

En cualquier caso, sensación de impotencia y falta de formación de cara al cumplimiento satisfactorio de las funciones asignadas a causa de las limitaciones organizativas presentadas para un objeto de actuación inicialmente vocacional en los puestos que desempeñan.

De esta manera, se reconoce por parte de este profesional que, a pesar de haber aumentado las demandas en los centros tanto desde el punto de vista cuantitativo como desde la tipología de actuaciones en las que el maestro AL (ahora con mayor formación didáctica que el logopeda) puede colaborar para potenciar y no sólo recuperar el lenguaje, no se han planteado las medidas adecuadas para su implantación por parte de la Administración Educativa y los centros siguen reclamando las tareas que, -desde su formación o intereses-, consideran más urgentes (CC.AL.EOEBC,FI).

Todo esto va en línea con las conclusiones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dio a conocer en junio de 2009 sobre los resultados de Teaching and Learning International Survey (TALIS) sobre la investigación en torno a la percepción que los docentes tienen en relación con las condiciones en las que desarrollan su trabajo y su propio autoconcepto profesional. De entre 23 países, entre ellos España, que participaron en el estudio, en cuyo marco se entrevistaron, en total, a más de 90.000 docentes, una de las principales conclusiones es que una parte importante de los docentes no se consideran suficientemente preparados para los retos que se les plantean en la escuela actual, viéndose envueltos en roles indefinidos y para los que no han recibido la formación adecuada (Pedró, 2009).

Por otra parte, si bien los implicados reconocen las carencias comentadas en el desarrollo de su función, se advierte sobre la necesaria implicación de los equipos

educativos a la hora de plantear actuaciones globales de carácter lingüístico-comunicativo que reorienten el sentido de la misma. Sin embargo, en opinión de dichos profesionales, el carácter externo y la cultura escasamente cooperativa del profesorado imposibilita la realización de dicho carácter asesor (CC.AL.EOEMA2, UR).

En este sentido, existen profesionales AL entrevistados que manifiestan “*intentar dar algunas orientaciones a los profesores pero hay poquitos que las siguen, al tiempo que los padres no colaboran absolutamente nada*” (E.AL.EOEMA1), por lo que expresan el convencimiento acerca de que los familiares y el profesorado no facilitan la continuación de su labor en los contextos naturales que controlan (aula ordinaria y hogar), mostrándose poco participativos ante el asesoramiento que puedan ofrecerles, siendo ésta una de las causas fundamentales del bajo rendimiento que perciben en su labor profesional.

- “*Ni vocabulario, ni estructuración de frases, ni nada, el niño no lo va a poder seguir, el niño no lo va a poder finalizar porque en el contexto en el que vive no se va a seguir lo que tú estás haciendo*” (E.AL.EOEBE).

- “*¡Madre mía, si es que por mucho que yo quiera hacer con este niño, con el tiempo que lo tengo, es que no puedo hacer más! Y por mucho que le diga a la maestra, si la maestra después lo que yo hago con él no lo lleva a su clase que es con quien está todo el día pues el niño ni con media hora ni con una hora que esté conmigo a la semana se va a solucionar*” (E.AL.EOEBE).

Lo cual no es óbice para que, según manifestaciones de alguno de los implicados, dichos profesionales consideren sentirse satisfechos con el grado de aceptación e integración en las comunidades educativas de los centros atendidos, existiendo colaboración y respeto hacia el desarrollo de una labor que siempre es bien recibida y demandada por el conjunto de la comunidad.

- “*Yo, en todos los centros a los que voy, pienso que está bien aceptado, que se comprende que no hay más personal y entonces, la verdad es que hay bastante colaboración y cuando pides algo te lo facilitan. Hay bastante colaboración, respeto y funciona bien.*” (E.AL.EOEMA2).

- “*La verdad es que me siento bien acogida y se preocupan de que me encuentre a gusto con ellos*” (E.AL.EOEMU1).

DISCUSIÓN

Las conclusiones obtenidas con relación al *grado de satisfacción* manifestado por dichos profesionales en su actuación profesional serían las siguientes:

1) En general, *podemos apreciar una satisfacción* por parte de este colectivo en relación con su profesión en función del tipo de trabajo desarrollado y su objeto de actuación.

2) La labor que desarrollan suele responder a las inquietudes vocacionales que dichos profesionales fueron adquiriendo a lo largo de su periodo formativo o una vez ya ejercitando la docencia y promueve en ellos el deseo de buscar respuesta a las situaciones que afrontan.

3) Algunos manifiestan cierto descontento con la formación recibida, al no sentirse preparados para dar respuesta a dicha casuística intentando solventarlo con esfuerzos formativos y espíritu innovador.

4) Exponen la necesaria implicación de los equipos educativos a la hora de plantear actuaciones globales de carácter lingüístico-comunicativo, ante las cuales el carácter externo y la cultura escasamente cooperativa en parte del profesorado imposibilita la realización de dicho carácter asesor.

5) Al mismo tiempo admiten que las demandas de la comunidad escolar en relación con este profesional han cambiado, existiendo un mayor conocimiento de su papel y demandándose actuaciones para las cuales las visitas periódicas de corte logopédico son insuficientes.

6) Suelen manifestar entusiasmo y motivación, con ganas de investigar y perfeccionar sus actuaciones, sabedores de realizar un rol que les despierta posibilidades de desarrollo profesional.

7) Sin embargo, también aparecen actitudes derrotistas en los más veteranos en el puesto al no sentirse capaces de soslayar las problemáticas organizativas o contextuales que obstaculizan dicha función.

8) Por consiguiente, ante estas problemáticas organizativas, se presentan junto a los conformistas y acomodaticios, los que acumulan con el tiempo su indignación y desagrado profesional al sentirse constantemente insatisfechos con lo que hacen y la forma de realizarlo, existiendo la sensación de que el maestro AL debiera desempeñar un papel totalmente distinto de carácter más educativo y global.

9) Otros profesionales menos reivindicativos con el modelo, manifiestan su descontento al intentar ajustarse al rol demandado y sentirse impotentes de cara a responder a la confianza mesiánica que la comunidad ha depositado en ellos, demandándoles un tratamiento muy especializado de carácter logopédico para el que no se sienten preparados.

10) Entre el colectivo de los que consideran necesario un cambio drástico del modelo, encontramos alegaciones de motivos variados que conforman dicha insatisfacción profesional:

* La sensación de impotencia para promover el cambio de tendencia en su actuación así como de provocar la participación de padres y profesores en su desarrollo.

* El sentimiento de frustración ante la manera de llevar a cabo una labor que abarcaría muchas más facetas y cuyos resultados son escasos y segmentados.

* La ausencia de tiempo para realizar actuaciones necesarias de coordinación, para atender en tiempo/forma a los alumnos asignados o para adaptar los materiales a las necesidades específicas de cada alumno.

REFERENCIAS

- Acosta, V.M. (1999). La intervención logopédica en una escuela integradora. *Revista de Educación Especial*, 25, 71-82.
- Galán, P. (2000). El logopeda como profesional del lenguaje y de la comunicación en los centros educativos. En J. de D. Fernández y F. Peñafiel (Eds.), *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos* (pp.167-183). Madrid: CCS.
- Acosta, V.M. y Moreno, A.M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos. Del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Casino, A.M. (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.
- Defensor del Pueblo Andaluz (2003). *Informe especial al parlamento: Veinte años de intervenciones del Defensor del Pueblo Andaluz en defensa de los derechos de las personas con discapacidad en Andalucía*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.
- Del Río, M.J. y Bosch, L. (2001). Logopedia y escuela. En J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de logopedia* (pp.461-476). Barcelona: Masson.
- Del Río, M.J. y Vilaseca, R.M. (2001). Sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En J. Peña-Casanova (Ed.), *Manual de Logopedia* (pp.73-86). Barcelona: Masson.
- Gallardo, J.R. y Gallego, J.L. (1993). La comunicación y el lenguaje. En J.R. Gallardo y J.L. Gallego (Eds.), *Manual de Logopedia Escolar. Un enfoque práctico* (pp.15-22). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gallardo, J.R. (1999). Prevención de las alteraciones del lenguaje: El taller de expresión oral. En M.A. Lou y A. Jiménez (Eds.), *Logopedia. Ámbitos de intervención* (pp.157-164). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquire*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Monfort, M. (1983). La intervención logopédica. *Cuadernos de pedagogía*, 101, 20-26.
- Muñoz, A.M. (1991). La prevención de los trastornos del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 11, 221-228.
- Pedró, F. (2009). TALIS: una nueva perspectiva internacional sobre el profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 393, 4-5.
- Perelló, J. (1996). La historia de AELFA. Editorial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 16, 4.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Rondal, J.A. (1986). Psicolinguística y práctica logopédica. En M. Monfort (Ed.), *Investigación y logopedia. III Simposio de Logopedia* (pp.19-33). Madrid: CEPE.

Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Disposiciones normativas:

Orden de 26 de mayo de 2003, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas de educación infantil y de los colegios públicos de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 11-6-03).

Recibido: 30 de septiembre de 2012

Recepción Modificaciones: 20 de marzo de 2013

Aceptado: 22 de marzo de 2013