







UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

EXPERIENCIA DOCENTE DE ADAPTACIÓN AL  
E.E.E.S.: *BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN  
LOGOPÉDICA (1997-2007)*

Presentada por *Rosa Belén Santiago Pardo* para  
optar al grado de doctora por la Universidad de  
Valladolid

Dirigida por:  
***Julia Boronat Mundina***  
***Natalia Jimeno Bulnes***

Valladolid, 2010



## Dedico esta tesis:

*A ti papá, que desde el cielo no me has quitado la vista de encima en ningún momento y he sentido la sonrisa en tu cara y tu enorme satisfacción por mí. ¡Esta obra es otra escultura tuya!*

*A ti mamá, porque sé que desde tu silencio te sentirás orgullosa.*

*A mis queridos hijos, Alex y Laura, porque a pesar de vuestra edad habéis comprendido la importancia que tiene para mí la culminación de esta tesis.*

*A mi querida hermana Ana, porque aun en la distancia, siempre estás ahí.*

*Y... a ti Rafa, porque desde hace ya treinta años has sido mi apoyo en todo momento.*



# Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, a mis directoras de tesis: las profesoras Natalia Jimeno Bulnes y Julia Boronat Mundina. Ambas han contribuido, desde sus respectivos campos, a que esta Tesis sea una realidad.

La labor de Natalia ha sido metódica, persistente, siempre dispuesta a la colaboración y al trabajo del día a día; en ningún momento ha cejado en su empeño de que esta tarea se llevara a cabo de la mejor manera posible y que no se relegara a un segundo plano, ni siquiera en los momentos de mayor trabajo en la docencia.

La dirección de Julia ha sido el contrapunto perfecto para que esta Tesis tuviera todos los elementos imprescindibles que ha de tener. Tengo que agradecerle su apoyo constante, su meticulosidad en las revisiones y su gran capacidad de trabajo.

La profesionalidad de estas profesoras, su entusiasmo y constancia ha contribuido de manera indudable a que este proyecto de investigación haya resultado de esta manera.

A los profesores de la Facultad de Medicina, en los que vi encarnado el buen quehacer universitario que ha hecho grande la seis veces centenaria Facultad y a los que tanto debe mi formación como profesora; a aquellos que ya

no están, así como a los que cada día me honran con su profunda amistad. En especial, al Catedrático emérito Santiago Rodríguez García, cuyo estímulo diario, ante las dificultades encontradas, ha sido de un gran valor para mí. A mi compañera, la profesora Isabel San José Crespo, siempre dispuesta con todo afecto a colmar mi curiosidad hacia la Ciencia médica.

A los compañeros de la Red Nacional de Logopedia, con los que he tenido el honor de participar en la elaboración del *Libro Blanco de Logopedia*, cuyas intensas reuniones y los contrastes de opiniones no menguaron nunca el buen clima y el tono agradable que se impuso. A mis compañeras de Logopedia, con quien llevo años colaborando en grupos de innovación docente y de quienes tanto aprendo cada día. A las profesoras de la universidades Pontificia de Salamanca y de Castilla la Mancha, entre ellas, *Gema de las Heras* y *Lidia Rodríguez*, con quienes he tenido el privilegio de compartir y confrontar experiencias docentes sobre la misma asignatura en la que coincidimos.

A mis estudiantes de Logopedia, que me han permitido aprender, seguramente, más de lo que yo les puedo haber enseñado. Sin percatarse, han sido los verdaderos protagonistas de esta tesis. En especial, a Alicia, antigua alumna de Logopedia y, además, licenciada en Derecho, por su inestimable ayuda en la recopilación y preparación de datos.

Finalmente, no puedo dejar de manifestar mi agradecimiento a la Universidad de Valladolid y a su Departamento de Pedagogía, cuyo apoyo ha propiciado este trabajo. En especial, a mis compañeros de Departamento, siempre dispuestos a guiarme por el camino que ellos ya han recorrido, la última de ellas, la ya Doctora Inés Ruiz Réquies. Y, como no, a mi directora de

Departamento, la profesora Rocío Anguita Martínez. Una vez más, su dedicación y su preocupación por sus compañeros y compañeras han dado sus frutos: sin su ánimo y estímulo nunca habría solicitado las ayudas que ofrecía la Universidad para la culminación de tesis doctorales. Sin la concesión de esta beca, y la colaboración en la docencia de Carmen Romero Ureña, no habría podido finalizar este largo trabajo de investigación.



# I. Índice general

	INTRODUCCIÓN	3
Justificación y motivación por el tema		3
Estructura y propósito de la Tesis Doctoral		11
<b>PRIMERA PARTE: MARCO CONTEXTUAL</b>		<b>19</b>
	<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>MACROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL</b>		<b>21</b>
INTRODUCCIÓN		23
1.1. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA		25
1.2. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA		29
1.2.1. La formación del logopeda		31
1.2.2. La Red Sócrates de Ciencias de la Comunicación Hablada		35
1.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA		40
1.4. ÁMBITO PEDAGÓGICO Y CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA <i>BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA (BDIL)</i> EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA		45
1.5. CONCLUSIONES		48

## CAPÍTULO 2

MESOCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL	53
INTRODUCCIÓN	55
2.1. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA	56
2.1.1. Primera etapa: los inicios de la Logopedia	58
2.1.2. Segunda etapa: consolidación de la Titulación de Logopedia	60
2.1.3. Tercera etapa: el proceso de adaptación de la Titulación de Logopedia al Espacio Europeo de Educación Superior	67
2.2. ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA	74
2.3. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA	86
2.3.1. Análisis de la asignatura de <i>BDIL</i> en los distintos planes de estudio españoles	87
2.4. CONCLUSIONES	95

## CAPÍTULO 3

MICROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa)	99
INTRODUCCIÓN	101
3.1. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UVa	102
3.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UVa	108

3.3. CONCLUSIONES	117
<b>SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>119</b>
	<b>CAPÍTULO 4</b>
<b>FUNDAMENTACIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA</b>	<b>121</b>
INTRODUCCIÓN	123
4.1. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA <i>VERSUS</i> INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	124
4.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN	126
4.3. ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	133
4.3.1. La investigación-acción	136
4.3.2. El estudio de casos	138
4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	144
4.4.1. La observación	144
4.4.2. El cuaderno de campo	146
4.4.3. La entrevista	150
4.4.4. El cuestionario	153
4.4.5. El análisis de contenido	158
4.5. VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	161
4.6. CONCLUSIONES	164
	<b>CAPÍTULO 5</b>
<b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>167</b>
INTRODUCCIÓN	169
5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	170

5.1.1. Fase preparatoria o de reflexión	172
5.1.2. Fase de planificación	177
5.1.2.1. Delimitación de objetivos	178
5.1.2.2. Papel de la investigadora	180
5.1.2.3. Delimitación de las fuentes y técnicas de investigación	182
5.1.2.4. Temporalización de la investigación	184
5.1.3. Fase de recogida y de análisis de la información	185
5.1.4. Fase de elaboración de conclusiones	187
5.2. CONCLUSIONES	188

## TERCERA PARTE: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 191

### CAPÍTULO 6

<b>ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL PROYECTO DOCENTE DE LA ASIGNATURA: <i>BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA</i>, EN LA UVA (1997-2007)</b>	<b>193</b>
INTRODUCCIÓN	195
6.1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM	196
6.2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> (1997-98 a 2006-07)	198
6.2.1. El contexto de la asignatura <i>BDIL</i>	198
6.2.2. Elementos que configuran el Proyecto Docente de la asignatura <i>BDIL</i>	205
6.2.2.1. Objetivos de la asignatura <i>BDIL</i>	206
6.2.2.2. Contenidos de la asignatura <i>BDIL</i>	209

6.2.2.3. Metodología de la asignatura <i>BDIL</i>	217
6.2.2.4. Recursos didácticos de la asignatura <i>BDIL</i>	249
6.2.2.5. Evaluación de la asignatura <i>BDIL</i>	255
6.2.2.6. Bibliografía de la asignatura <i>BDIL</i>	269
6.3. CONCLUSIONES	270

## CAPÍTULO 7

ANÁLISIS SOBRE LA DOCENCIA Y APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE	275
INTRODUCCIÓN	277
7.1. EVALUACIÓN DEL PROFESOR: ENCUESTA DOCENTE SOBRE EL PROFESORADO EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i>	279
7.1.1. Resultados de los cursos académicos 2000-01 al 2004-05	284
7.1.2. Análisis de los resultados obtenidos en las encuestas docentes de la asignatura <i>BDIL</i> (cursos 2000-01 a 2004-05)	288
7.1.3. Resultados de los cursos académicos 2005-06 al 2006-07	291
7.1.4. Análisis de los resultados obtenidos en las encuestas docentes de la asignatura <i>BDIL</i> (cursos 2005-06 y 2006-07)	295
7.2. EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE: RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i>	298
7.2.1. Discusión	303
7.3. LAS COMPETENCIAS EN LOGOPEDIA Y EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	310
7.3.1. El desarrollo de competencias desde la perspectiva europea de Educación Superior	310

7.3.2. Desarrollo del análisis de competencias en Logopedia	316
7.3.3. Desarrollo del análisis de competencias en la asignatura <i>BDIL</i>	318
7.4. INCIDENCIA DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN EL VOLUMEN DE TRABAJO	325
7.4.1. Repercusión de la innovación metodológica en la carga de trabajo del estudiante	325
7.4.2. Repercusión de la innovación metodológica en la carga de trabajo del profesor	329
7.5. CONCLUSIONES	339

## CAPÍTULO 8

NUEVO ENFOQUE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> EN EL PLAN DE GRADO EN LOGOPEDIA	343
INTRODUCCIÓN	345
8.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO EN LOGOPEDIA	347
8.2. REFERENTES BÁSICOS DEL GRADO EN LOGOPEDIA	352
8.3. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LOS PROYECTOS DOCENTES PROPUESTOS	356
8.3.1. Proyecto docente de la asignatura <i>Introducción a la Logopedia</i>	359
8.3.2. Proyecto docente de la asignatura <i>Bases pedagógicas de la intervención logopédica</i>	367
8.3.3. Los métodos docentes, pilares fundamentales del cambio	376
8.3.4. Ejemplificaciones sobre la metodología de las actividades	384
8.4. CONCLUSIONES	391

CAPÍTULO 9	
CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN	397
INTRODUCCIÓN	399
9.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS	400
9.2. LINEAS FUTURAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN	409
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	419
GLOSARIO	435
ANEXO	451



## II. Índice de figuras

FIGURAS	UBICACIÓN	PÁGINA
CAPÍTULO 6		
FIGURA 6.1. ADAPTACIÓN DE LOS NIVELES DE ANÁLISIS DE LA LOGOPEDIA (MAYOR, 1988)	TEXTO	204
CAPÍTULO 7		
FIGURA 7.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2000-01	TEXTO	285
FIGURA 7.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2001-02	TEXTO	286
FIGURA 7.3. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2002-03	TEXTO	286
FIGURA 7.4. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2003-04	TEXTO	287
FIGURA 7.5. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2004-05	TEXTO	287
FIGURA 7.6. PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DOCENTES DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSOS 2000-01 A 2004-05	TEXTO	288

	FIGURAS	UBICACIÓN	PÁGINA
FIGURA 7.7.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSO 2005-06	TEXTO	292
FIGURA 7.8.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSO 2006-07	TEXTO	292
FIGURA 7.9.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DEL ÁREA DE DOE. CURSO 2005-06	TEXTO	293
FIGURA 7.10.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DEL ÁREA DE DOE. CURSO 2006-07.	TEXTO	293
FIGURA 7.11.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA UVA. CURSO 2005-06	TEXTO	294
FIGURA 7.12.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA UVA. CURSO 2006-07	TEXTO	294
FIGURA 7.13.	RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ALUMNOS EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DEL 2000 A 2007	TEXTO	301

### III. Índice de tablas

TABLA	UBICACIÓN	PÁGINA
<b>CAPÍTULO 1</b>		
TABLA 1.1.	INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EUROPEAS QUE IMPARTEN LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA	ANEXO 455
TABLA 1.2.	CONTENIDOS DE PEDAGOGÍA EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA	ANEXO 463
<b>CAPÍTULO 2</b>		
TABLA 2.1.	ASIGNATURAS DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA CON CONTENIDOS DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO	ANEXO 471
TABLA 2.2.	RESUMEN DE LA PRESENCIA DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LA LOGOPEDIA DE ESPAÑA	TEXTO 80
TABLA 2.3.	ASIGNATURAS OPTATIVAS OFERTADAS EN LAS TITULACIONES DE LOGOPEDIA ESPAÑOLAS	ANEXO 481
TABLA 2.4.	ASIGNATURAS CON CONTENIDOS SIMILARES A LOS DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> EN LAS TITULACIONES DE LOGOPEDIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	ANEXO 489
<b>CAPÍTULO 3</b>		
TABLA 3.1.	EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA DIPLOMATURA DE LOGOPEDIA DE LA UVA. CURSO 1997-98. PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DEL PROFESORADO	TEXTO 106
TABLA 3.2.	DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE DIPLOMADO EN LOGOPEDIA DE LA UVA (2000-01 A 2009-10)	TEXTO 111

	<b>TABLA</b>	<b>UBICACIÓN</b>	<b>PÁGINA</b>
TABLA 3.3.	PLAN DE ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UVA	ANEXO	509
<b>CAPÍTULO 5</b>			
TABLA 5.1.	PROYECTOS SOBRE EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN LOS QUE PARTICIPA LA DIPLOMATURA DE LOGOPEDIA DE LA UVA	ANEXO	513
<b>CAPÍTULO 6</b>			
TABLA 6.1.	CONTEXTO DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07	ANEXO	517
TABLA 6.2.	OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07	ANEXO	519
TABLA 6.3.	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07	ANEXO	523
TABLA 6.4.	METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07	ANEXO	531
TABLA 6.5.	MODALIDADES METODOLÓGICAS DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> DE 1997-98 A 2007-08	TEXTO	222
TABLA 6.6.	PROCESO DE EVALUACIÓN DE <i>BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA</i>	TEXTO	258
TABLA 6.7.	EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07	ANEXO	535
TABLA 6.8.	CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BASES DIDÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN LOGOPÉDICA</i> . CURSO 1997-98	TEXTO	266
TABLA 6.9.	REFLEXIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA. CURSO 2006-07	TEXTO	267

	TABLA	UBICACIÓN	PÁGINA
TABLA 6.10.	BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07	ANEXO	539
CAPÍTULO 7			
TABLA 7.1.	ENCUESTA DE DOCENCIA. CURSO 2003-2004.	ANEXO	543
TABLA 7.2.	ENCUESTA DE DOCENCIA. CURSO 2005-2006	ANEXO	545
TABLA 7.3.	RESULTADOS ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSOS 2000-01 A 2004-05	ANEXO	547
TABLA 7.4.	MEDIAS DE LOS RESULTADOS ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSOS 2000- 01 A 2004-05	ANEXO	549
TABLA 7.5.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2005 – 06	ANEXO	551
TABLA 7.6.	RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> , DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2006 – 07	ANEXO	553
TABLA 7.7.	RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ALUMNOS EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS DEL 2000-01 A 2006-07	TEXTO	300
TABLA 7.8.	PUNTUACIONES MEDIAS DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS ACADÉMICOS 2000-01 A 2006-07	TEXTO	305
TABLA 7.9.	RELACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LAS ASIGNATURAS DE 1º, 2º Y 3º CURSO DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA	ANEXO	555

	TABLA	UBICACIÓN	PÁGINA
TABLA 7.10.	IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS Y TRANSVERSALES CONTENIDAS EN LA ASIGNATURA DE <i>BDIL</i> . 1º CURSO DE LOGOPEDIA. CURSO 2006-2007	ANEXO	561
TABLA 7.11.	ACTIVIDADES Y COMPETENCIAS SELECCIONADAS POR LOS ESTUDIANTES.	TEXTO	320
TABLA 7.12.	PLANTILLA DEL CÓMPUTO DE LA CARGA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE	ANEXO	565
TABLA 7.13.	CARGA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE (EN HORAS) EN LAS DISTINTAS ACTIVIDADES DOCENTES EN 1º Y 2º CURSO DE LOGOPEDIA. PRIMER CUATRIMESTRE DE LOS CURSOS 2005-2006 Y 2006-2007	TEXTO	326
TABLA 7.14.	CARGA DE TRABAJO TOTAL DEL ESTUDIANTE (HORAS Y CRÉDITOS). 1º Y 2º CUATRIMESTRE DE 1º Y 2º DE LOGOPEDIA	TEXTO	328
TABLA 7.15.	REGISTRO DEL MES DE OCTUBRE DE LA CARGA DE TRABAJO DOCENTE EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSO 2006-07	TEXTO	330
TABLA 7.16.	CÓMPUTO DE LA CARGA DE TRABAJO DOCENTE POR TAREAS EN LA ASIGNATURA <i>BDIL</i> . CURSOS 2005-06 Y 2006-07	TEXTO	332
TABLA 7.17.	FICHA DE REGISTRO DEL SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES. CURSO 2006-07	ANEXO	567
TABLA 7.18.	CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES FUERA DEL HORARIO LECTIVO. CURSO 2006-07	ANEXO	569
TABLA 7.19.	SUPUESTOS SOBRE EL TIEMPO DE DEDICACIÓN DEL PROFESOR SEGÚN EL NÚMERO DE CRÉDITOS IMPARTIDOS	TEXTO	337

TABLA		UBICACIÓN	PÁGINA
<b>CAPÍTULO 8</b>			
TABLA 8.1.	BLOQUES DE CONTENIDO DEL LIBRO BLANCO DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA	ANEXO	573
TABLA 8.2.	MÓDULOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LOGOPEDIA	ANEXO	577
TABLA 8.3.	COMPETENCIAS GENERALES, ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL GRADO EN LOGOPEDIA	ANEXO	581
TABLA 8.4.	COEVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DE LOS GRUPOS	ANEXO	487
TABLA 8.5.	REFLEXIONES SOBRE LA COEVALUACIÓN	ANEXO	589
TABLA 8.6.	AUTOEVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DEL GRUPO.	ANEXO	591
TABLA 8.7.	REFLEXIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN	ANEXO	593
TABLA 8.8.	REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA (PIL)	ANEXO	595
TABLA 8.9.	PRÁCTICAS DE LAS ASIGNATURAS <i>INTRODUCCIÓN A LA LOGOPEDIA Y BASES PEDAGÓGICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA</i>	TEXTO	386
	TESIS RELACIONADAS CON NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	ANEXO	597



## IV. Siglas y abreviaturas

<b>AELFA:</b>	Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología.
<b>ALE:</b>	Asociación de Logopedia Española.
<b>ANECA:</b>	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
<b>BDIL:</b>	Bases didácticas de la intervención logopédica.
<b>BOE:</b>	Boletín Oficial del Estado.
<b>CAEU:</b>	Catedrático de Escuela Universitaria.
<b>CAPES:</b>	<i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior. Ministério da educação de Brasil.</i>
<b>CAUN:</b>	Catedrático de Universidad
<b>CCU:</b>	Consejo de Coordinación Universitaria.
<b>Cols.:</b>	Colaboradores.
<b>COU:</b>	Curso de Orientación Universitaria.
<b>CPLOL:</b>	Comité Permanente de Enlace de los Ortofonistas-Logopedas de la Comunidad Económica Europea.
<b>DOE:</b>	Didáctica de la Organización Escolar.
<b>Dpto.:</b>	Departamento.
<b>ECTS:</b>	European Credit Transfer System. Sistema de Transferencia de Créditos Europeos.
<b>EEES:</b>	Espacio Europeo de Educación Superior.
<b>GID:</b>	Grupos de Innovación Docente.
<b>IALP:</b>	Asociación Internacional de Logopedia y Foniatría.
<b>IMSERSO:</b>	Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
<b>INSALUD:</b>	Instituto Nacional de la Salud.

H:	Horas.
LOPS:	Ley de Ordenación de las profesiones sanitarias.
LOU:	Ley Orgánica de Universidades.
LRU:	Ley de Reforma Universitaria.
MEC:	Ministerio de Educación y Ciencia.
MIDE:	Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Min:	Minutos.
N.P.:	No presentados.
Orden ECI:	Orden del Ministerio de Educación Ciencia e Innovación.
ORL:	Otorrinolaringología.
PAS:	Personal de Administración y Servicios.
PTEU:	Profesora Titular de Escuela Universitaria.
PTUN:	Profesor Titular de Universidad
R.D.:	Real Decreto.
SACYL:	Salud de la Junta de Castilla y León.
<i>SICUE:</i>	<i>Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles.</i>
SLE:	<i>Spoken Language Engineering.</i> Ingeniería del Lenguaje Hablado.
SLT:	<i>Speech and Language Therapy.</i> Logopedia.
Susp.:	Suspensos.
TICs:	Tecnologías de la información y de la comunicación.
U.:	Universidad.
UVa:	Universidad de Valladolid.

## INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

“La Universidad nunca ha dejado de estar de moda; nunca tampoco, ha dejado de estar en el centro de los conflictos de su época; nunca, por último, ha podido eludir las responsabilidades que le encomienda la sociedad ni sustraerse a las fuerzas que residen en los otros espacios de la ciudad: el estado llano, el mercado, la política y el poder cultural”.

Brunner, J.J. (2007)

### JUSTIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN POR EL TEMA

Entre las motivaciones que me han llevado a realizar esta Tesis Doctoral está el deseo personal, cada vez más creciente, de detenerme en el camino recorrido y reflexionar sobre lo realizado hasta el momento.

Mi vida profesional como logopeda en una pequeña escuela de integración de niños con discapacidad auditiva, me llevó a plantearme mis primeras dudas e incertidumbres acerca de lo que venía realizando, si estaba convenientemente formada, qué me faltaba por aprender... La decisión de estudiar Pedagogía estuvo determinada por éstas y otras preocupaciones que, cuando emergen y se hacen conscientes, nos alientan a seguir un proceso de formación universitaria en el ámbito pedagógico. El paso de trabajar en la escuela a incorporarme como profesora en la universidad me originó vivencias muy significativas, no sólo por el cambio de nivel educativo, sino también por las sensaciones tan diferentes que se viven con el alumnado con discapacidad de Educación Primaria, y sus correspondientes familias, a las que se tienen con los

jóvenes universitarios, ya prácticamente adultos, en cuyo caso, el contacto con las familias es casi inexistente.

En estos primeros años aprendí a disfrutar de la docencia; sin embargo, sentía no tener la suficiente formación pedagógica práctica para implementar en el aula las distintas estrategias metodológicas. Además, el estilo docente que imperaba en la universidad es la clase magistral, que presupone que tenemos que dar a nuestros estudiantes, de forma sistematizada, todos los conocimientos sobre el temario oficial, pero sin el menor control de calidad, pues nadie, excepto el profesor y los alumnos, sabe qué pasa dentro del aula mientras se imparte la docencia. Todo esto se complica aún más si se tienen en cuenta dos detalles nada nimios: que en la universidad apenas se abordan los temas de formación como docentes, pues la capacidad docente se presupone, y que prevalece la investigación para la promoción profesional.

La conjunción de la falta de un modelo a seguir y el hecho de hallarme alejada espacialmente de mis compañeros de Departamento –pues mi docencia se desarrolla en la Facultad de Medicina, mientras que el Departamento de Pedagogía se ubica en la Facultad de Educación–, ocasionaron que mis expectativas como profesora universitaria se vieran sólo parcialmente cumplidas durante los primeros años.

Todo ello hizo que mis afanes de mejora docente, iniciados cuando trabajaba en la escuela con los niños, resurgieran planteándome poner en práctica, de forma progresiva, diferentes metodologías, propósito que se vio favorecido por la circunstancia de que en la universidad comenzaron los primeros compases para el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Tales iniciativas promovieron que los

comportamientos docentes universitarios, en ocasiones tan encerrados en sí mismos, comenzaran un cambio paulatino. Actualmente, los profesores universitarios son más proclives a hablar sobre temas docentes, sobre cómo organizan ciertas actividades, cómo las evalúan, cómo realizan los agrupamientos, qué criterios de evaluación establecen en su asignatura..., presentando sus propuestas en distintos foros, jornadas, reuniones, congresos... que están proliferando en nuestro país y que versan específicamente sobre la formación docente del profesor universitario.

Todo lo expuesto anteriormente, el deseo de aprender, mejorar e innovar es lo que me ha conducido a elegir un tema docente, como objeto de estudio de mi Tesis Doctoral. Junto a ello, han contribuido también una serie de hechos y experiencias circunstanciales en las que me he visto inmersa a lo largo de estos años, como son:

- La adaptación al EEES, que nos brinda la oportunidad de hacer realidad aquello sobre lo que llevamos años pensando y reflexionando; de modificar lo que se puede mejorar, tratando de lograr una mayor calidad y eficiencia en la enseñanza. Es el momento de que cada miembro de la comunidad universitaria se concencie de la necesidad de establecer sinergias positivas sobre las claves de los proyectos educativos integrales, más allá de transformaciones formales meramente burocráticas.
- La coordinación de distintos proyectos de innovación docente convocados por la Universidad de Valladolid (UVa), que nos ofrecen suficientes ocasiones para satisfacer la inquietud formativa que todo profesor necesita, para conocer otras metodologías docentes, poner

en marcha —sin temor— la innovación docente, compartir nuestras experiencias en diferentes foros, hablando, no de meras ideas o teorías, sino a partir de la experiencia real, incorporando nuestras intuiciones, novedades, dudas y dificultades.

- La participación en la Red Estatal de Logopedia, constituida por los representantes de la Titulación de Logopedia en España, que nos ha permitido compartir experiencias y elaborar durante el curso 2003-04 el *Libro Blanco de la Titulación de Logopedia*, aprobado por la ANECA<sup>1</sup>.
- La participación en distintos eventos científicos: congresos, jornadas y seminarios sobre innovación docente, organizados en el ámbito local, nacional e internacional.
- La ansiada participación en reuniones con profesores que imparten la docencia en la asignatura *Bases Didácticas de la Intervención Logopédica (BDIL)*, en la Titulación de Logopedia. Circunstancia que nos ha permitido discutir y debatir sobre la extensión de determinados contenidos del temario, los planteamientos metodológicos, la respuesta del estudiante..., es decir, interrogantes concretos sobre nuestra labor cotidiana en el aula y sobre la actuación con el alumnado ante determinadas situaciones.
- Y, finalmente, mi propia experiencia como docente durante más de quince años en la asignatura sobre la que centro la investigación en esta Tesis.

---

<sup>1</sup> ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Todas estas situaciones en las que he participado, me han permitido centrarme y profundizar en una determinada asignatura de la titulación —entre las seis que he venido impartiendo en los distintos cursos de la Titulación de Logopedia— para, a partir de los resultados obtenidos, mejorar mi docencia y generalizarlos al resto de materias. Además, han contribuido a elaborar un diseño más homogéneo de los planes de estudio de la Titulación de Logopedia en el territorio español.

En este sentido, he experimentado lo que señala Cardinet (1986):

*“cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación (entiéndase cualquier otro tema), tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso”.*

Se trata de una Tesis oportuna. Aún en ciernes la implantación de los nuevos planes de estudio, investigamos sobre cómo debe ser la formación de los futuros profesionales. La rigurosidad de la investigación no está reñida con la mirada personal, el cuidado, las voces de otras personas, incluyendo lo que dicen los estudiantes, contrastando sus opiniones con nuestro parecer o punto de vista.

Mucho ha cambiado la universidad desde que se creó en 1088 la primera universidad del mundo occidental, la Universidad de Bolonia, establecida bajo el modelo de “*universitas scholarium*”, es decir, asociaciones de estudiantes que se agrupaban para buscar y elegir a sus maestros. Le siguió la Universidad de París, que se formó con el modelo de “*universitas magistrorum*”, a la inversa que su antecesora, en la que las asociaciones de maestros ofrecían sus cátedras a los estudiantes.

Ya desde sus inicios, la universidad recibió significativas influencias políticas y religiosas que le impusieron reformas importantes. No obstante, es en los siglos XVI y XVII, en el apogeo del Renacimiento, con la revolución científica impulsada por el desarrollo de las ciencias naturales, cuando germinan nuevos cambios universitarios.

Sin embargo, es la revolución industrial la que obligó a la universidad a desempeñar un nuevo papel: preparar a las personas para las condiciones económicas y profesionales que emergían con el nuevo paradigma de producción masiva, incentivado por los novedosos conocimientos surgidos en los ámbitos de la industria, la administración, la economía, la sociología, la psicología, entre otras ciencias científicas y sociales.

Durante el siglo XIX surge una gran reforma en la universidad europea, y se conforman dos modelos universitarios bien diferenciados; el modelo napoleónico, basado en una concepción de universidad estrictamente profesional para formar la clase de los altos funcionarios públicos. Recordemos que, antes de la Revolución Francesa, la Universidad no gozaba de mucho prestigio, su actividad era bastante rutinaria y la investigación era nula en prácticamente todos los campos del saber, puesto que prevalecían los criterios y métodos de siglos anteriores. El otro modelo fue el prusiano, que concibió una universidad estatal con autonomía para elegir al rector, en la que se introdujo la investigación como función fundamental y como condición necesaria para el acceso a la carrera universitaria. En 1810, Guillermo Humboldt redactó el conocido como *Memorando de Berlín*: “*Sobre la organización externa e interna de las instituciones científicas superiores en Berlín*”, donde realiza un canto al conocimiento como algo que se ha de buscar incesantemente, por lo que la

actividad científica se ha de mantener de forma permanente. Este manifiesto se considera el germen de la moderna universidad y, por tanto, del desarrollo de las ciencias durante los siglos XIX y XX, con avances extraordinarios en todos los campos.

Así pues, la Universidad, considerada una de las instituciones con mayor antigüedad, ha experimentado modificaciones significativas en su devenir, llegando al momento actual en el que estamos inmersos en el proceso de Convergencia Europea, que probablemente, será el cambio más importante de los dos últimos siglos.

Es en este proceso de cambio donde se sitúa actualmente la universidad española. Una vez culminada la fase informativa de lo que supone el tránsito al EEES, la mayoría de las universidades han comenzado un proceso de formación del profesorado y de experimentación de las nuevas metodologías docentes, vinculadas al cambio estructural. Coloquialmente, es lo que se ha denominado en muchas universidades *experiencias piloto* o *pruebas piloto*. A partir del curso académico 2004-05, resulta habitual la organización de congresos y jornadas nacionales e internacionales que, bajo los títulos de *experiencias piloto de implantación de metodologías ECTS*, *innovación educativa y Convergencia Europea*, *adaptación de la Universidad al EEES*, *evaluación y acreditación de la calidad de la Educación Superior*, etc., ofrecen un espacio de encuentro a quienes se han iniciado en esta tarea y desean intercambiar sus experiencias. Así pues, algunas instituciones y profesores innovadores, con el apoyo y el estímulo que han supuesto estas acciones, han comenzado a rediseñar las titulaciones actuales y sus asignaturas, aplicando en la práctica los nuevos diseños. Junto a ello, progresivamente, el ordenamiento jurídico ha tratado de

dar respuesta a esta nueva realidad. Y así, en los últimos años, han ido apareciendo de manera continua diversas normativas al respecto (reales decretos, órdenes, propuestas del MEC, etc.), que tratan de favorecer y facilitar el proceso de cambio.

En este sentido, la UVA, con el deseo de responder con el máximo nivel de competencia a las demandas y requerimientos del nuevo modelo social y educativo en el que está inmersa, ha fomentado, desde hace varios años, la formación permanente como apoyo y ayuda al profesorado para acometer los cambios que exige el EEES. De esta manera, ha organizado talleres que facilitan el acercamiento a técnicas metodológicas participativas, como el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, los contratos de aprendizaje, etc. Por otra parte, desde la UVA<sup>2</sup>, a partir del curso 2004-05, se ha promovido la puesta en marcha de proyectos de innovación centrados en la metodología ECTS; se han realizado intercambios de experiencias innovadoras entre la UVA y otras Universidades españolas; se ha completado la formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a fin de introducir mejoras en el desarrollo de las actividades con los alumnos; y se han atendido las demandas formativas de los diferentes centros con la finalidad de apoyar y asesorar el diseño de proyectos de innovación para la puesta en marcha de nuevos planes de estudio. A partir del curso 2005-06,

---

<sup>2</sup> *ORDEN EDU/1333/2004, de 18 de agosto, por la que se convocan ayudas a las Universidades de Castilla y León para la realización de actividades de actualización e innovación didáctica, referidas especialmente a la convergencia europea, durante el año 2004. Consejería de Educación. JCYL. B.O.C. y L. - N° 168. Martes, 31 de agosto 2004.*

aparecen los primeros proyectos pilotos<sup>3</sup>, en los que participan trece titulaciones, entre las que se encuentra Logopedia.

Dentro de este contexto, se nos presenta una oportunidad única de reflexionar e investigar acerca de nuestra propia docencia en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid, con un marcado interés por la mejora del proceso didáctico, línea que nos proponemos trabajar en la presente Tesis. Como punto de partida, contamos, por una parte, con nuestra implicación activa en el proceso de adaptación al EEES, y ello mediante la participación, como coordinadora en la Titulación de Logopedia, tanto en el diseño de diversos proyectos de innovación docente, como en la elaboración de diferentes publicaciones al respecto, incluido el Libro Blanco del Título de Grado en Logopedia; y por otra, con nuestra experiencia de más de una década en la docencia de una asignatura obligatoria de 1º curso de la Diplomatura de Logopedia.

## ESTRUCTURA Y PROPÓSITO DE LA TESIS DOCTORAL

El proyecto que se presenta delimita, como objeto de estudio, la asignatura: *Bases didácticas de la intervención logopédica*, cuyos contenidos son básicos para comprender la Logopedia y representan una aportación de la Pedagogía a la disciplina logopédica. De ahí la importancia de dotar a este cuerpo de conocimientos de unas estrategias metodológicas que permitan al

---

<sup>3</sup> ACUERDO de 4 de mayo de 2005, de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, por el que se convocan ayudas para la aplicación o desarrollo durante el curso académico 2005-2006 de proyectos para la elaboración de recursos de apoyo y experiencias innovadoras en torno a la convergencia europea de la enseñanza en las Universidades Públicas de Castilla y León. B.O.C. y L. - Nº 93. Martes, 17 de mayo 2005.

estudiante comprenderlos e integrarlos de una manera progresiva y completa. Se trata de realizar un análisis de la docencia de las *Bases didácticas de la intervención logopédica* en el marco de la EEES. Para ello, el estudio se va a dividir en dos partes; por un lado, se considerará la docencia de estos contenidos en algunas instituciones europeas así como en la totalidad de las instituciones españolas que se imparte la titulación; por otro, se profundizará en el proceso evolutivo de nuestra propia docencia, durante un periodo de diez cursos académicos (1997-98 y 2006-07), analizando distintos aspectos de la programación docente (objetivos, metodología, evaluación...), y aquellos relacionados con la innovación metodológica, en el marco del EEES (competencias, rendimiento académico, carga de trabajo de alumno y profesor...). A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se realizará una propuesta del enfoque más adecuado en relación a la docencia de la mencionada asignatura, en necesaria armonía con el marco nacional y europeo. Esta contribución puede servir para afianzar una mayor presencia de la Pedagogía a la disciplina logopédica, puesto que se trata de contenidos básicos para comprender la Logopedia.

Con la presente investigación pretendemos alcanzar una mayor calidad, adecuación y coherencia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la formación básica universitaria de los logopedas, optando por un modelo reflexivo de investigación-acción. A partir del análisis y de la reflexión detallada de la experiencia docente, se pueden generar planteamientos curriculares sobre las actitudes, procedimientos y conceptos más adecuados para la formación del logopeda.

Los *objetivos generales* que pretendemos alcanzar con esta investigación son:

1. Conocer la situación actual de los estudios de Educación Superior de Logopedia en Europa y España.
2. Constatar la presencia de los contenidos del ámbito pedagógico, en la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)* o de otras similares, en la Titulación de Logopedia en Europa y en España.
3. Profundizar sobre el proceso evolutivo seguido en la docencia de la asignatura *BDIL*, de la Diplomatura de Logopedia en la Universidad de Valladolid a lo largo de 10 cursos académicos.
4. Realizar una propuesta de proyecto docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica* en el marco del proceso de Convergencia Europea.

Para conseguir estos objetivos generales, hemos descendido a la formulación de objetivos específicos, que son analizados a lo largo de esta Tesis, y cuyos resultados nos van a ayudar a diseñar nuestro propio proyecto docente de la asignatura, con vistas a los nuevos planes de estudio.

En coherencia con las consideraciones expuestas, la investigación que pretendemos llevar a cabo posee tres partes claramente diferenciadas; cada parte contiene una serie de capítulos —cuyo contenido se presenta partiendo de lo más general a lo más específico—, precedidos por una breve introducción y cerrándose con unas conclusiones que sintetizan lo expuesto en el capítulo. Las partes en las que hemos dividido la Tesis son:

➤ **Primera parte**

Tras un estudio del marco contextual, donde se tiene en cuenta la situación de adaptación al EEES —en la que se encuentran la mayor parte de las instituciones académicas en toda Europa—, se presenta el panorama de los estudios superiores de Logopedia en Europa, realizando un análisis comparativo de los mismos, para centrarnos, posteriormente, en determinar tanto la dimensión pedagógica como los objetivos y contenidos de nuestra asignatura, *Bases didácticas de la intervención logopédica*, en algunos centros europeos. Una vez analizado el macrocontexto de los estudios de logopedia, pasamos a considerar el mesocontexto, esto es, los estudios de logopedia en España, procediendo de la misma manera: desde la descripción del panorama general hasta su dimensión pedagógica, revisando los contenidos de la asignatura *BDIL* en los estudios de Logopedia en España. Finalmente, en un tercer nivel de estudio, analizamos el microcontexto, presentando un panorama general del plan de estudios de la titulación de Logopedia de la Facultad de Medicina de la UVa.

➤ **Segunda parte**

Se parte del paradigma emergente o para el cambio, combinando metodología cualitativa y cuantitativa. Abordamos la fundamentación teórica de la metodología y el diseño de investigación que orienta nuestro trabajo, encuadrada primordialmente en el marco de la investigación cualitativa, centrandone nuestra atención en el estudio de casos y en la investigación-acción. Asimismo, delimitamos las técnicas utilizadas para la recogida y análisis de la

información. Como fuentes de información, se han utilizado: los cuestionarios, los resultados académicos de los estudiantes, los resultados de las encuestas docentes, las entrevistas docentes, los programas docentes, la observación directa, el cuaderno de campo, la participación en distintos cursos de formación y en proyectos de innovación docente, la asistencia a congresos y reuniones científicas sobre innovación docente, las publicaciones propias sobre distintos aspectos concretos de la participación en experiencias de innovación docente, bibliografía relevante sobre el tema de investigación, la normativa general y específica de Logopedia, la información disponible en Internet... Además, en relación con el panorama investigador, hemos revisado las tesis existentes desde el curso 1976-77 hasta el curso 2007-08 en la base de datos Teseo<sup>4</sup>, que consideramos puedan tener alguna relación con la que nosotros presentamos.

### ➤ Tercera parte

En este apartado la Tesis se centra, fundamentalmente, en la evaluación de resultados, mediante su presentación, análisis, discusión y conclusiones. Se realiza un análisis longitudinal del programa docente de la asignatura *BDIL* en la UVa durante diez años. Analizamos cada uno de los elementos curriculares, así como las distintas variables que influyen en las modificaciones del programa docente de dicha asignatura. Las variables analizadas son, entre otras, la evaluación de la docencia de la profesora —a través de los resultados de las encuestas docentes en dicha asignatura—; la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes; la valoración de los estudiantes sobre las

---

<sup>4</sup> Base de datos Teseo que dispone de la información de las Tesis Doctorales desde 1976: <https://www.micinn.es/teseo/listarBusqueda.do>

competencias que se trabajan —tanto en la Titulación de Logopedia como en la asignatura *BDIL*—; así como la carga de trabajo tanto de la profesora como de los estudiantes.

Finalmente, los últimos capítulos se han dedicado, como no podía ser de otra manera, a presentar un nuevo enfoque de la asignatura *BDIL* en el nuevo Plan de Grado en Logopedia, exponiendo los proyectos docentes de las dos asignaturas en las que consideramos que debe escindirse la asignatura *BDIL*, haciendo especial mención a los métodos docentes como pilares fundamentales del cambio.

Todo trabajo de investigación que se precie ha de ofrecer unas conclusiones —que presentamos analizando los resultados en función de los objetivos pretendidos— y unas posibles líneas futuras de trabajo e investigación, en este caso, inspiradas en los parámetros que se proponen en el Libro Blanco de Logopedia y en los documentos de la ANECA.

### ➤ Referencias bibliográficas, glosario y anexo

Por último, incluimos las referencias bibliográficas citadas a lo largo del discurso de la Tesis; el Glosario, para facilitar la comprensión y manejo de términos innovadores en el marco del EEES. Además, hemos incorporado un importante apartado de Anexos —fundamentalmente, las tablas de grandes dimensiones—, que incluyen los cuadros elaborados, a partir del gran elenco de datos extraídos de nuestra investigación. El motivo de ubicar estos datos en el Anexo no es otro que facilitar al lector un seguimiento más lineal y organizado

del discurso, evitando las interrupciones que siempre origina la intercalación de múltiples tablas, todo ello en beneficio de una mayor agilidad y facilidad lectora.

Finalizamos esta presentación advirtiéndole al lector que todas las referencias relativas a categorías que son susceptibles de englobar hombres y mujeres, se han expresado en género masculino, de acuerdo con la regla de la Real Academia Española, que sigue el criterio de economía y simplificación lingüística, con la finalidad de lograr una eficaz comunicación, evitando circunloquios innecesarios. Ésta es la misma solución que han adoptado los Estatutos de la UVA en su Disposición Adicional Primera (aprobados por Acuerdo de la Junta de Castilla y León, 104-2003, de 10 de julio, "B.O.C. y L." del día 16) y que, *mutatis mutandis*<sup>5</sup>, resulta de plena aplicación a esta tesis:

*"En coherencia con el valor asumido de la igualdad de género, todas las denominaciones que en estos Estatutos [en esta Tesis] hacen referencia a órganos de gobierno unipersonales, de representación y de miembros de la comunidad universitaria [profesores o estudiantes], y se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino, según el sexo del titular que los desempeñe".*

---

<sup>5</sup> *Mutatis mutandis*: cambiando lo que debe ser cambiado. Haciendo los debidos cambios



# PRIMERA PARTE

## MARCO CONTEXTUAL

### CAPÍTULO 1

MACROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA  
EN EUROPA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

### CAPÍTULO 2

MESOCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN  
ESPAÑA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

### CAPÍTULO 3

MICROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN  
LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa)



## CAPÍTULO 1

# MACROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

### INTRODUCCIÓN

#### 1.1. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

#### 1.2. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA

1.2.1. La formación del logopeda

1.2.2. La Red Sócrates de Ciencias de la Comunicación Hablada

#### 1.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA

#### 1.4. ÁMBITO PEDAGÓGICO Y CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA *Bases didácticas de la intervención Logopédica (BDIL)* EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA

#### 1.5. CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 1

### MACROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

#### INTRODUCCIÓN

El proceso de Convergencia Europea, conocido también como la Declaración de Bolonia, constituye, sin duda, un ambicioso proyecto de reforma a escala europea, cuyo objetivo fundamental es la creación y convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 2010.

Asistimos actualmente a un momento singular en el panorama de los estudios universitarios de España y de Europa. A partir de la Declaración de la Sorbona<sup>6</sup>, en mayo de 1998, los países miembros de la Unión Europea han comenzado un proceso irreversible con el propósito de alcanzar la convergencia entre los sistemas nacionales europeos de Educación Superior. Este compromiso, adquirido por los Ministros de Educación de 29 estados europeos, se ratifica en la firma de la Declaración de Bolonia<sup>7</sup> al año siguiente. Se trata de un documento con marcado carácter político e intergubernamental, cuya función principal es vincular la Europa del conocimiento con la ciudadanía, por medio del incremento de la competitividad y la relevancia de las Universidades. Dicha Declaración persigue el desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación -o Enseñanza- Superior (EEES) antes del año 2010, y trata de promover la movilidad de miembros de la comunidad universitaria (profesores,

---

<sup>6</sup> Declaración de la Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.

<sup>7</sup> Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999.

estudiantes, investigadores y personal de administración) en el ámbito europeo, durante el periodo de formación —a lo largo de toda la vida—, y en su actividad laboral. Este proceso se ha ido delimitando y complementando en los distintos encuentros<sup>8</sup> mantenidos por los Ministros europeos responsables de Educación Superior y ha culminado —hasta la fecha— en el Comunicado de Lovaina en abril de 2009, en la que han participado 46 países europeos, lo que supone una representación de casi 30 millones de estudiantes<sup>9</sup>.

El Consejo Europeo pretende que sus sistemas educativos y de formación se conviertan en una referencia de calidad mundial, a partir del año 2010, inspirándose en estos tres principios básicos: “la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial”. El objetivo es que la educación universitaria en Europa sea más atractiva que otros sistemas universitarios, de manera que estudiantes de otras partes del mundo elijan estudiar en las universidades europeas, con el propósito de mejorar nuestra influencia y ser un referente, a nivel mundial.

En este capítulo pretendemos exponer algunas consideraciones generales sobre el proceso de Convergencia Europea, que enmarca la presente investigación, presentando un estudio comparativo sobre los estudios de Logopedia en Europa, para detenernos en el ámbito pedagógico de estos estudios y, más en concreto, en los contenidos de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)* en los centros europeos de mayor tradición.

---

<sup>8</sup> Comunicado de Praga (mayo 2001). Comunicado de Berlín (septiembre 2003). Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de la UE relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (EUROPASS) 15-12-2004. Comunicado de Bergen en mayo de 2005. Comunicado de Londres en mayo de 2007. Comunicado de Lovaina en abril de 2009.

<sup>9</sup> <http://www.crue.org/espacioeuropeo/espacioeuropeo.html>

## 1.1. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA

Como en el momento actual la universidad europea se halla inmersa en significativos cambios, estimamos oportuno hacer una breve mención a los mismos, ya que nuestra investigación se ubica en la universidad y está amparada por la reforma de Bolonia que en ella se vive.

El Proceso de Bolonia representa una oportunidad para mejorar la formación superior, revisando programas y contenidos, aumentando los intercambios y la movilidad de estudiantes y profesionales y, finalmente, implementando metodologías más activas y participativas, todo ello con la finalidad de incrementar la competitividad y calidad de las universidades europeas. Sin duda, se trata de un momento histórico para las universidades europeas. Desde el encuentro de Bolonia (1999), los ministros de educación de los países europeos implicados se han reunido sucesivamente en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009), dando lugar a los correspondientes documentos de trabajo para alcanzar los objetivos citados.

En general, los procedimientos desarrollados en todos los países implicados para llevar a cabo la adaptación han sido: 1) el sistema de créditos europeos (ECTS); 2) la armonización de las titulaciones y sus ciclos; 3) el Suplemento al Diploma; 4) la evaluación, acreditación y garantía de la calidad, características que exponemos a continuación:

- *El sistema de créditos europeos<sup>10</sup>* utiliza un concepto de crédito diferente al que hasta ahora se ha empleado en nuestro país; el crédito europeo o ECTS está basado en el volumen de trabajo del estudiante. Cada curso académico tiene un valor de 60 créditos ECTS. Más que un cambio en la nomenclatura, se trata de instaurar una metodología docente centrada en el aprendizaje activo por parte del estudiante. Debe contabilizarse, pues, el tiempo de asistencia a lecciones magistrales, prácticas, seminarios, elaboración de trabajos, estudio personal, consulta de bibliografía, etc. Además, las calificaciones han de ser cuantitativas y no cualitativas, para facilitar su comparación.
  
- *La armonización de las titulaciones y sus ciclos<sup>11</sup>*. Se parte de la definición de competencias y perfiles profesionales, con el fin de que los estudios respondan realmente a necesidades y demandas de la sociedad. Se configuran dos fases en el conjunto de la formación universitaria:
  - a. Grado, con 180 ó 240 créditos ECTS, correspondientes a 3 ó 4 años de formación, que permita el acceso al mercado de trabajo europeo.

---

<sup>10</sup> Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE núm. 224 de 18 de septiembre de 2003).

<sup>11</sup> RESOLUCIÓN de 23 de diciembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, con el acuerdo por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado.

RESOLUCIÓN de 24 de septiembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, con el acuerdo por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado.

Orden ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.

- b. Posgrado, de 60 ó 120 créditos ECTS. Conduce a los títulos oficiales de Máster. Sus contenidos y objetivos deben ser más específicos y han de orientarse, básicamente, a la formación profesional avanzada y/o a la investigación.
- *El Suplemento al Diploma*<sup>12</sup>. Se trata de un documento complementario al título oficial (el cual no debe sufrir modificaciones), con una estructura determinada, expedido por la Universidad correspondiente. Debe facilitar información —en especial a los empleadores extranjeros— acerca de las competencias y capacidades del titulado. No es un sistema de reconocimiento automático sino que busca un “grado justo de reconocimiento”.
  - *Evaluación, acreditación y garantía de la calidad*<sup>13</sup>. De acuerdo con la Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, la calidad constituye el pilar esencial de la formación. Requiere un equilibrio entre innovación y tradición, excelencia académica y pertinencia social y económica, coherencia de los *curricula* y libre elección del estudiante.

Las reformas para la creación del EEES están basadas en seis objetivos básicos que son la esencia del proceso, con el fin de promocionar el sistema europeo universitario en todo el mundo. Los gobiernos y las instituciones

---

<sup>12</sup> Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE núm. 218 de 11 de septiembre).

<sup>13</sup> Véase la Declaración de Bolonia y el Documento-marco citados en la bibliografía.

implicadas los han ido concretando y ampliando a lo largo de los años, delimitando los siguientes objetivos:

1. Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior a escala internacional.
2. Adoptar un sistema basado en dos ciclos: grado y posgrado.
3. Establecer los ECTS como sistema internacional de créditos para propiciar una mayor movilidad entre los estudiantes.
4. Promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo en el contexto europeo, superando los obstáculos que dificultan dicha movilidad.
5. Asegurar la calidad, desarrollando criterios y metodologías comparables.
6. Promover la dimensión europea en la enseñanza superior en lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

Esta reforma se encuentra en constante revisión, tanto de los avances consolidados como de aquellas deficiencias que aún no han recibido la atención necesaria, adoptando las medidas y estrategias oportunas para su consolidación. Qué duda cabe que el proceso iniciado está repercutiendo en todos los ámbitos de la vida académica y gestión de las instituciones de

Educación Superior, logrando cambios muy significativos en este ámbito, que están afectando no sólo a aspectos generales de gestión y organización universitaria, sino a ámbitos más específicos como es la formación de los estudiantes de la Titulación de Logopedia.

Si bien el interés y estudio del lenguaje, la voz y el habla del ser humano son ciertamente antiguos, la Logopedia es una titulación universitaria reciente. Su consolidación como disciplina científica data de finales del siglo XIX, y aún es más próxima la incorporación de la misma en el ámbito universitario de los países europeos, incluido el nuestro. Esta disciplina, denominada habitualmente Logopedia, plantea ciertas dificultades derivadas de su reciente origen, de su rápida evolución, así como del contexto multidisciplinar en el que se desarrolla. Por ello, resulta complejo conseguir un consenso –tanto en el ámbito nacional como internacional– sobre su delimitación terminológica y conceptual, aspectos que abordaremos en los siguientes apartados.

## **1.2. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA**

Partiendo de un análisis de la realidad, tanto a nivel nacional como internacional, constatamos que no existe una definición de Logopedia que sea admitida unánimemente, sin levantar críticas. Pero no solamente no encontramos un significado unívoco y universal de Logopedia, sino que ni siquiera hay unanimidad para seleccionar el término apropiado para designarla. Un ejemplo que pone de manifiesto tal afirmación es el de Crystal (1989), quien describe cómo el *British College of Speech Therapists* abordó esta cuestión, seleccionando una lista de los 21 términos más usados para denominar al

terapeuta del lenguaje. Propuso realizar una votación entre los profesionales, con objeto de seleccionar el término que mejor designara a este profesional. Durante tres votaciones sucesivas (1972, 1974 y 1979) se intentó llegar a un consenso, pero ninguno de los términos consiguió la mayoría absoluta, seleccionando los dos más votados: *speech pathologist* y *speech therapist* (“patólogo del habla” y “terapeuta del habla”), y eligiendo el segundo término, por mayoría de dos a uno. Según este autor, dicho fenómeno no es atribuible a un capricho británico, ya que existe una preocupación similar en otros países donde se ejerce esta profesión.

En España también resulta evidente la dificultad para conseguir un consenso en el uso terminológico. En numerosos congresos y reuniones internacionales de Logopedia, celebrados en nuestro país, se ha abordado el estado de la cuestión sobre la definición de Logopedia, sin que se haya llegado a un acuerdo unánime sobre el empleo de un único término. Como consecuencia, se ha adoptado la resolución de que en las reuniones internacionales se utilicen indistintamente los términos *Logopedia / Ortofonía* y *logopeda / ortofonista*. La misma falta de unanimidad existe para definir los conceptos de Logopedia/Ortofonía (Málaga, 1990).

Así pues, se pone de manifiesto la falta de unanimidad terminológica en la comunidad científica internacional, desacuerdos que para nada afectan a la delimitación y consenso en los objetivos que guían la formación de los logopedas europeos, como podemos demostrar en los siguientes apartados que responden a estas cuestiones: ¿cómo se forma un logopeda?, ¿cuál es su situación en los diversos países europeos?

### 1.2.1. La formación del logopeda

Como respuesta a las mismas, en 1992, el Comité Permanente de Enlace de los Ortofonistas-Logopedas de la Comunidad Económica Europea (CPLOL) llevó a cabo una encuesta sobre la formación y ejercicio profesional de los logopedas en los entonces países comunitarios (Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal y Reino Unido). Los resultados fueron analizados a lo largo de 1993 y 1994, y el trabajo final traducido a varios idiomas, incluido el castellano (Mondelaers y Coets-Dehard, 1995). Las conclusiones obtenidas fueron:

- La Logopedia es una disciplina en pleno desarrollo en todos los países de la Unión Europea, así lo denotan, por ejemplo, los más de diez mil logopedas en ejercicio en Francia.
- Los años de formación requeridos para un logopeda varían desde 2 a 6, y habitualmente oscilan entre 3 y 4.
- Los estudios son de nivel universitario en Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Reino Unido, Irlanda e Italia; y de nivel profesional superior en Bélgica, Holanda y Portugal. En Alemania los estudios varían entre un nivel intermedio y un nivel profesional superior.
- En Bélgica y Holanda se forma a un número demasiado elevado de logopedas, mientras que el número de diplomados es suficiente en España, Francia, Reino Unido y Dinamarca, y demasiado reducido en los países restantes.

- En general, el número de escuelas profesionales de Logopedia se deja a la discreción del Gobierno.
- Para acceder a estos estudios, en Dinamarca, Francia, Irlanda, España, Portugal, Holanda e Italia se emplea el sistema de *numerus clausus*.
- Por el momento, no existe una formación continua obligatoria o un curso de perfeccionamiento para logopedas diplomados en ninguno de los países de la Unión Europea, con excepción del Reino Unido y Luxemburgo, y en ningún país de la Unión Europea existen especializaciones oficialmente reconocidas.
- En casi todos los países la profesión se incluye en el campo sanitario más que en el educativo.

Como consecuencia de los datos anteriores, se constató la necesidad de preparar unas *guías de carácter internacional* que pudieran constituir las bases para la educación inicial en Logopedia, no siendo directamente aplicables a la formación continua del logopeda. La tarea fue acometida por el Comité de Educación (Logopedia) de la Asociación Internacional de Logopedia y Foniatría. El documento final (IALP, 1994) contiene una serie de “*orientaciones diseñadas con la intención de establecer objetivos para la adecuada práctica profesional*”, aunque “*no pretenden sustituir a los requerimientos de acreditación profesional establecidos*”. Se acuerda que la educación inicial debe “*proveer a los estudiantes de una preparación amplia y general para trabajar con pacientes de cualquier edad con afectación en su comunicación*”. Los principios generales en los que ha de sustentarse el programa son los siguientes:

- El programa debería lograr que los estudiantes tomen conciencia de la complejidad de la comunicación humana y sus trastornos.
- El estudio de los trastornos de la comunicación debería estar basado en los fundamentos del estudio de la comunicación normal.
- El programa debería integrar la enseñanza de la teoría con la enseñanza de las aplicaciones prácticas de la teoría, e incluir un componente sustancial de *practicum* clínico.
- El programa debería inculcar una conciencia de las diferencias sociales y culturales tanto entre como dentro de los países, y un respeto por las diferencias, tanto entre individuos como entre sociedades.

El contenido del programa de estudios recomendado por la IALP debe proporcionar:

1. *Una visión general de los principales contextos de cada disciplina*, y un estudio en detalle de sus teorías y abordajes, en la medida que son directamente relevantes para la comprensión de la comunicación humana y sus trastornos. La relevancia de cada disciplina para el estudio de la Logopedia debería ser clarificada a los estudiantes de manera adecuada. El estudio de estas disciplinas debería incluir un componente práctico. Las ciencias mencionadas son:
  - a. *Ciencias del lenguaje*: Lingüística, adquisición del lenguaje, Sociolingüística, Fonética, Acústica y aspectos de la Audiología que sea relevantes a las ciencias lingüísticas.

- b. *Ciencias del comportamiento*: Psicología cognitiva, Psicología social, Psicología del desarrollo, Psicolingüística, Neuropsicología, Educación/Pedagogía y estudios de la personalidad y diferencias individuales.
- c. *Ciencias biomédicas*: Bases biológicas del habla y del lenguaje (Anatomía general y Neuroanatomía: Fisiología general y Neurofisiología), Neurología, Otorrinolaringología, Pediatría, Geriátrica, Psiquiatría (a lo largo de todo el período vital), Audiología, Ortodoncia, el estudio de las anomalías cráneo-faciales y sus diversos abordajes terapéuticos.
- d. Se hace referencia igualmente al *componente práctico* aconsejable en los tres tipos de ciencias, que en las ciencias biomédicas debería incluir la observación de casos de trastornos de la comunicación. Más adelante se precisa que puede proveerse “*de manera directa o por medio de demostraciones interactivas grabadas en cinta de video*” y que los casos deben incluir, al menos: trastornos psiquiátricos y demencias, así como trastornos de audición, cognitivos, del aprendizaje de lenguaje, disfluencia, anomalías estructurales congénitas o adquiridas, parálisis cerebrales y otros trastornos motores, síntomas secundarios de privación social, trastornos múltiples y complejos, disfagia y trastornos de la alimentación.
- e. Por otra parte, se indica que “*la enseñanza debería ser preferentemente provista por especialistas cualificados en cada campo, y que sean sensibles a los aspectos más significativos y*

*particulares de sus campos profesionales en relación con las necesidades propias y particulares de la Logopedia*”.

2. La disciplina principal, la *Logopedia*, ha de incluir, de acuerdo con la IALP, el estudio de las variedades de la comunicación anormal, teorías del establecimiento y/o recuperación de la función del lenguaje, métodos y recursos para la intervención (terapéutica), métodos para evaluar la efectividad de la intervención terapéutica, las consecuencias que los trastornos de la comunicación acarrearán a las familias y sus interferencias en los contactos sociales de los individuos, así como métodos de orientación y consejos, la situación social y organización de los lugares en los cuales trabajan los logopedas. Debería ser preferentemente provista por logopedas cualificados.

### 1.2.2. La Red Sócrates de Ciencias de la Comunicación Hablada

Un esfuerzo ulterior para precisar y mejorar la formación del logopeda es el desarrollado por la Red Sócrates de Ciencias de la Comunicación Hablada (*Socrates Network on Speech Communication Sciences*), constituida en septiembre de 1996 y coordinada por el profesor Gerrit Bloothoof, de la Universidad de Utrecht (Holanda). Está integrada por profesores de unos 100 centros universitarios europeos que enseñan alguna de las siguientes disciplinas: Ingeniería del Lenguaje Hablado (*Spoken Language Engineering, SLE*), Fonética (*Phonetics*) y Logopedia (*Speech and Language Therapy, SLT*). Los centros pertenecen a los 12 países citados anteriormente, a excepción de Luxemburgo, así como a instituciones de Austria, República Checa, Finlandia,

Hungría, Malta, Noruega, Polonia, Rumania, Eslovenia, Suecia y Suiza; en total, 22 países.

En España, los principales objetivos de la Red son: 1. Reflejar las tendencias futuras en la formación de las disciplinas mencionadas en el ámbito europeo; 2. Promover el desarrollo de actividades necesarias y deseables con el fin de mejorar dicha formación. Para ello se han creado diversos grupos de trabajo que han debatido, entre otros puntos, el papel de las “ciencias de comunicación hablada” en los programas de Logopedia (Bloothoof y cols, 1997), la relación entre conocimiento científico y práctico en Logopedia, el aprendizaje asistido por ordenador y el uso de Internet (Bloothoof y cols., 1998 y 1999). Fruto de este trabajo, así como de las respuestas obtenidas a un cuestionario sobre el enfoque de esta disciplina, es el conjunto de *recomendaciones para los programas de Logopedia* (Bloothoof y cols, 1999, p. 73-90), que por su interés transcribimos a continuación<sup>14</sup>. Se recomienda:

1. Continuar el trabajo dirigido al mayor desarrollo de la Logopedia como una disciplina académica reconocida. Es importante reconocer sus vínculos multidisciplinares y fomentar desarrollos teóricos y de investigación, tanto en el arte de la práctica clínica como en la ciencia de la intervención.
2. Que los cursos de Fonética sean un elemento esencial de la formación logopédica, que éstos incorporen un enfoque clínico directo. Se estima que la completa comprensión de la producción del habla es un requisito previo para la buena práctica de la Logopedia.

---

<sup>14</sup> Traducción de N. Jimeno Bulnes.

3. Ampliar el papel de los métodos y herramientas de la ingeniería del lenguaje hablado (SLE) en la formación y práctica clínica, incluso si los docentes de Logopedia no están familiarizados con la SLE y son de algún modo escépticos acerca de su importancia. El desarrollo de un conocimiento más profundo de SLE, así como la colaboración entre SLE y Logopedia, debería considerarse equivalente al grado de Licenciatura.
4. La colaboración entre aquellos que trabajan en la enseñanza asistida por ordenador (*computer aided learning, CAL*) y Logopedia para la producción de materiales. El uso de CAL ofrece posibilidades apasionantes y se considera en conjunto positivo, pero para su aprovechamiento en Logopedia se necesita atención y una selección cuidadosa.
5. Facilitar el uso de Internet para la formación en varios campos de Logopedia, en beneficio de clínicos, estudiantes y profesores. Debe subrayarse la importancia de observar la ética profesional.
6. Desarrollar y aprovechar estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten la aplicación de la teoría a la terapia, así como favorecer el desarrollo de destrezas que conduzcan a generar profesionales reflexivos. La incorporación de asignaturas preclínicas (Anatomía, Fisiología, Lingüística, Fonética, etc.) en los nuevos métodos pedagógicos empleados en la formación de Logopedia tendría importantes ventajas para los estudiantes.

7. Fomentar una colaboración más estrecha entre docentes de Logopedia preclínicos y clínicos, con el fin de proporcionar casos o problemas adecuados para el aprendizaje de los estudiantes.
8. Se recomienda que los profesores de Logopedia académicos y clínicos tengan acceso a oportunidades de constante entrenamiento que les ayuden a enfrentarse a los desafíos que plantea la introducción de nuevos métodos pedagógicos.
9. Implementar el uso de Internet como parte de los programas de estudio en Logopedia (como en las mencionadas recomendaciones 4 y 5), inicialmente a nivel experimental, para que su eficacia sea completamente evaluada a lo largo del tiempo.
10. Que el aprovechamiento de *Internet/www* se emplee para facilitar la aplicación de la teoría a la práctica, y contribuir a llenar el vacío entre la investigación y la enseñanza clínica en Logopedia.
11. Adoptar en toda Europa una técnica estándar en el empleo de las convenciones fonéticas de la Asociación Fonética Internacional para transcribir el habla normal y patológico, y que ésta sea un elemento central en los cursos formativos. Podría darse una mayor consideración a la definición de patrones fonéticos mínimos en fonética que pudieran reconocer todos los estudiantes de Logopedia de Europa.
12. Continuar trabajando en el marco europeo para evaluar los modelos formativos y profesionales en Logopedia, así como para facilitar prácticas adecuadas durante la formación. Esto puede hacerse

mediante actividades como desarrollar y compartir recursos curriculares, o bien promover una red asesora que incluya cuerpos profesionales representativos y docentes en Logopedia.

13. El CPLOL aboga por una variedad de puestos clínicos en la formación básica de logopedas. En línea con los objetivos Sócrates, somos partidarios de los intercambios de estudiantes y personal entre diversas instituciones académicas, favoreciendo así el desarrollo de los mismos.

En el momento presente, la Unión Europea financia, desde hace años, la red temática de Logopedia, *Speech and Language Therapy Network*, coordinada por la *Lessius Hogeschool* (antigua *Katholieke Vlaamse Hogeschool*) de Amberes (Bélgica) e integrada por unas 15 instituciones, entre ellas la Universidad de Valladolid. Lleva a cabo diversas actividades en el ámbito europeo, como la movilidad de estudiantes y profesores, el “Programa Intensivo de Logopedia” y el “Curso de Lengua Integrada”.

Como podemos comprobar, son numerosas las acciones europeas encaminadas a trabajar en pro de la Logopedia, tanto en los ámbitos de actuación del logopeda, haciendo hincapié en el campo sanitario, como en los contenidos teórico-prácticos de la formación del futuro logopeda. Estas acciones nos permiten concluir que este ámbito científico está consolidado y que la falta de unanimidad terminológica, planteada anteriormente, es un aspecto secundario frente al logro de su trayectoria profesional.

### 1.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA

Teniendo en cuenta la situación de adaptación al Espacio Europeo en la que se encuentran la mayor parte de los estudios superiores en toda Europa, se presenta en este apartado un panorama de los estudios superiores de Logopedia en Europa, en el curso 2006-07<sup>15</sup>, que nos permite conocer, en primer lugar, su situación y reconocimiento científico y, posteriormente, de forma más detallada, cómo se abordan los objetivos y contenidos de nuestra asignatura, *Bases didácticas de la intervención logopédica*, en algunos centros europeos.

En modo alguno con este trabajo pretendemos realizar un análisis exhaustivo de la situación de la Logopedia en Europa; por el contrario, lo que se ha pretendido es contextualizar nuestra línea de trabajo en el marco europeo, centrándonos en aquellos países con las que la UVa ha mantenido mayor contacto, en concreto aquellos que pertenecen a la Red Europea de Logopedia *Speech Therapy Network*, coordinada por la *Lessius Hogeschool* de Amberes. Durante el curso 2006-07, la red estaba constituida por 11 países, cada uno representado por una universidad o institución de Educación Superior, excepto en los casos de Holanda, Suecia y España (con 2 instituciones por país) y Bélgica (con 4 instituciones).

Para realizar este análisis, teniendo como punto de partida nuestra participación en el capítulo “Los estudios de Logopedia en Europa,” del *Libro Blanco del Título de Logopedia* (Gallego, -coord.-. Santiago y cols., 2005), hemos optado por contactar directamente con los coordinadores de Relaciones

---

<sup>15</sup> Curso de referencia en la presente investigación.

Internacionales de las instituciones donde se imparte la Titulación de Logopedia, a quienes se solicitó información acerca de su titulación en el proceso de Convergencia Europea. En gran parte de los casos, la información obtenida no ha sido suficiente, pero se ha completado mediante la indagación en las diferentes páginas webs de dichas instituciones.

Debe señalarse que, además de los países que han sido revisados en esta investigación, los estudios superiores de Logopedia están presentes en casi todos los países restantes de Europa: Austria, Croacia, Chequia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal y Suiza.<sup>16</sup>

Los 11 países analizados han sido: Alemania, Bélgica (4 centros), Finlandia, España (2 centros), Francia, Holanda (2 centros), Italia, Irlanda, Malta, Reino Unido y Suecia (2 centros), con un total de 17 centros.

Con la información obtenida, por diversos medios, se ha elaborado la Tabla 1.1, sobre las instituciones de Enseñanza Superior Europeas que imparten la Titulación de Logopedia, en la que se recogen los siguientes datos acerca de la institución: centro y año de inicio de los estudios oficiales en el país correspondiente, duración de los estudios, idioma en los que se imparte, título académico que se otorga, fuente donde se puede encontrar más información sobre los estudios de Logopedia y, finalmente, en relación a la adaptación al EEES, información sobre el sistema de créditos utilizado y carga lectiva total de los estudios de Logopedia (véase Tabla 1.1 del Anexo).

---

<sup>16</sup> Para conocer con mayor exhaustividad la situación de la Logopedia en Europa puede consultarse el capítulo sobre los *Estudios de Logopedia en Europa* del *Libro Blanco del Título de Logopedia* (páginas 15-43).

En la elaboración de la tabla anterior nos hemos apoyado en los datos obtenidos de las 17 instituciones (de Educación Superior y Universidades) de los 11 países seleccionados en los que se imparte la Titulación de Logopedia en Europa. En todos ellos se refleja *la institución* a la que pertenece y, en algunos, se indica el Centro donde se imparte: cinco de ellos en la Facultad de Medicina, uno en la Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud, uno en la Facultad de Educación y otro en la Facultad de Humanidades; en el resto no se especifica. Estos datos son importantes puesto que el contexto en el que se ubican los estudios impregna la orientación otorgada al plan de estudios.

Los *centros con mayor veteranía* se encuentran en Reino Unido (Glasgow, 1935); en Holanda (Groningen, 1940); en Francia (Estrasburgo, 1955) y, en Bélgica (Amberes, 1956).

En cuanto a *la duración* de los estudios de Logopedia, observamos que en España, Holanda e Italia tienen una duración de 3 años; Francia, Reino Unido, Irlanda, Malta y Suecia tienen una duración de 4 años; Alemania y Bélgica tienen entre 3 ó 4 años, en función de los centros; y, en Finlandia la duración es de 5 años.

En Bélgica es donde encontramos mayor diversidad en la duración de los estudios, con una variación que oscila entre 3, 4 ó 5 años. Concretamente, en la Universidad de Lovaina son tres años de formación comunes para Logopedia y Audiología y, el 4º año, es el de especialización en una de dichas disciplinas, que exige además la elaboración de un trabajo de investigación fin de carrera.

En algunos casos, como Alemania y Bélgica se puede obtener el *título* de diplomado o graduado a lo largo de tres años, pero además es posible conseguir el grado equivalente a licenciado o de Máster cursando uno o dos años más.

Es decir, el 41,17% de los centros analizados presenta una duración de 3 años; el 52,94% posee una duración de 4 años y, finalmente con una duración de 5 años sólo está el 5,88% de los centros.

Como puede observarse en la Tabla 1.1 del Anexo, el *número de créditos* que deben ser cursados para obtener el título de Logopedia en los diferentes países europeos es muy variable, y por supuesto está en función del número de años de formación; así pues los tres años de formación equivalen a los 180 créditos teórico-prácticos de Bélgica e Italia; si hay mayor número de años de formación los créditos llegan a los 240 créditos ECTS, en el caso de Holanda, Malta y Suecia; y a los 300 créditos ECTS, en el caso de Finlandia.

Realmente, es difícil conocer en qué *momento del proceso de adaptación* al Espacio Europeo de Educación Superior se encuentra actualmente cada uno de los centros. Sí que podemos señalar que algunos centros están en proceso de adaptación, como son los de Alemania, Bélgica, España, Francia y Holanda; otros, sin embargo, no han iniciado esta andadura<sup>17</sup>. Los centros de Finlandia, Malta y Suecia ya están adaptados y coexisten los créditos nacionales y los créditos ECTS. En este sentido, no se puede generalizar por países pues cada centro tiene la autonomía suficiente para decidir el inicio del proceso de adaptación.

---

<sup>17</sup> Anteriormente ya se ha indicado el curso de referencia de la investigación: 2006-07.

Algunos países emplean un sistema “nacional” de *créditos*, que puede ser o no compatibles con el sistema de créditos ECTS. Así, 1 crédito finlandés y 1 crédito sueco corresponden a 1,5 créditos ECTS –y a 40 horas de trabajo del estudiante–; 1 crédito maltés corresponde a 50 horas de trabajo, incluidas 14 horas presenciales. Por el contrario, los créditos “nacionales” de España y Reino Unido, actualmente vigentes, no son directamente compatibles con los créditos ECTS.

Por otro lado, la adjudicación de las horas de dedicación para los créditos ECTS tampoco es equiparable entre los distintos países, puesto que mientras que en Italia 1 crédito ECTS supone 25 horas, en España oscila entre 25-30 horas de trabajo del estudiante. Sin embargo, no todos los países especifican claramente este extremo. Lo que sí se puede afirmar es que, en cada país, cursar un crédito del tipo ECTS supone un número localmente determinado de horas de dedicación para el estudiante.

En general, se observa la importancia y presencia de la Logopedia en las universidades europeas, así como la de una figura profesional común en relación a los diferentes ámbitos de actuación. Con la excepción de España, la totalidad de los países europeos analizados se caracteriza por disponer de un único perfil profesional que capacita al logopeda para intervenir tanto en el ámbito educativo como en el clínico-sanitario y socio-asistencial. En cambio, en nuestro país, existen dos titulaciones para formar a un mismo profesional, la Diplomatura de Maestro especialista en Audición y Lenguaje, con un perfil educativo y, la Diplomatura de Logopedia, con un perfil clínico-sanitario<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Véase el apartado 2.1.2. del capítulo 2.

Finalmente, queremos dejar constancia de las dificultades encontradas a lo largo de todo el proceso para recopilar la información pertinente, que parecen responder fundamentalmente a los siguientes factores:

- La situación de transición respecto al proceso de Convergencia Europea en la que se encuentran los diferentes centros y países.
- La dificultad de acceso a la información de carácter global (normas o legislación propia de cada país), incluso tras la consulta de diversos planes de estudio.
- La heterogeneidad de los estudios en cada país en cuanto a duración, créditos...

A pesar de dichos obstáculos, no hemos cejado en el empeño de recabar la máxima información de calidad, que a modo de síntesis hemos presentado anteriormente.

#### **1.4. ÁMBITO PEDAGÓGICO Y CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA *BDIL* EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA**

A continuación, y debido a las significativas diferencias existentes entre los planes de estudio de los países de la Unión Europea considerados, hemos optado por centrar el análisis en los centros con una amplia tradición en el campo de la Logopedia y que, además, presentan en sus materias contenidos del Área de Pedagogía. Posteriormente, realizamos un análisis comparativo de los contenidos presentes en los planes europeos con el de la asignatura que es objeto de estudio, *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)*, con el fin de contrastar los programas y valorar su aportación a esta asignatura.

Con esta finalidad, en la Tabla 1.2 del Anexo, se recogen datos acerca del país e institución, nombre de la asignatura, número de créditos, curso y cuatrimestre, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y otras observaciones.

Pasamos a comentar, de forma sucinta, la información sobre contenidos de Pedagogía en los estudios de Logopedia en dos centros de Bélgica, uno de Italia y uno de Finlandia.

En Bélgica existen dos instituciones, *Lessius Hogeschool Antwerpen* y *Haute École Léonard de Vinci*, en donde la formación tiene una duración de 3 cursos académicos.

En la primera se encuentran las asignaturas de *Pedagogía*,<sup>19</sup> impartida en 1º curso en el segundo cuatrimestre, con 4 créditos ECTS, y *Pedagogía específica* en 2º curso en el primer cuatrimestre, con 3 créditos ECTS. Ambas materias se centran en temas de dificultades de aprendizaje y la importancia del entorno, cuyos contenidos están enfocados desde modelos educativos concretos en entornos escolares.

En la segunda institución, *Haute École Léonard de Vinci*, se cursa *Pedagogía general y especial* en 1º curso, de carácter anual con 2 créditos ECTS, cuyos contenidos abordan la prevención y en el proceso de enseñanza dentro de la atención educativa en sujetos con dificultades de aprendizaje en entornos educativos, analizando el contexto socio-cultural e institucional, así como la organización educativa de Bélgica.

---

<sup>19</sup> Con el objetivo de agilizar la lectura del texto, se ha optado por traducir las denominaciones de las asignaturas citadas.

Así pues, en ambas instituciones las materias de pedagogía tratan de temas generales sobre el proceso de enseñanza en centros educativos, sin embargo, no están orientados a los fundamentos didácticos de la intervención en Logopedia, de forma específica.

Por otra parte, en Italia, en la *Universidad Degli Studi di Padova*, también con una duración de 3 cursos académicos, se imparten tres módulos. En 1º curso y en el segundo cuatrimestre se imparten dos: el *Módulo de Logopedia general*, de 1 crédito ECTS, que se complementa con el *Módulo teórico de Logopedia*, de 1,5 créditos ECTS. Ambos módulos pretenden dar a conocer las competencias del logopeda, la actuación profesional, el perfil profesional... para centrarse posteriormente en el proceso de la intervención logopédica siguiendo distintos modelos. La metodología empleada en ambos casos son lecciones teóricas y ejercicios prácticos en el aula, con la utilización de proyector y material fotocopiado, además de vídeos con casos clínicos. Estos dos módulos tratan pues, los mismos contenidos que se imparten en la asignatura de *Bases didácticas de la intervención logopédica*.

El tercero es el *Módulo de Pedagogía general y social: psicomotricidad*, impartido en 3º curso durante el segundo cuatrimestre, con 1,5 créditos ECTS que, al igual que en Bélgica, aborda contenidos básicos de la pedagogía: los presupuestos teóricos de la pedagogía y la diferenciación de objetivos, así como las relaciones familiares ante las personas con discapacidad.

Finalmente, en la *Universidad de Oulu* (Finlandia), cuyo plan de estudios se prolonga durante 5 años, encontramos la asignatura *Introducción a la Logopedia*, de 1º curso y primer cuatrimestre, con 6 créditos ECTS. Incluye algunos objetivos contemplados en la asignatura *Bases didácticas de la*

*intervención logopédica:* familiarizarse con los fundamentos de la Logopedia y sus relaciones con otras disciplinas; conocer los trastornos del lenguaje, habla y voz, así como los principios básicos de la intervención y el tratamiento. En cuanto a la metodología, se alude a la utilización de clases magistrales (13 sesiones de 2 horas), en donde se proporcionan las oportunas explicaciones para que el estudiante pueda, de una manera autónoma, trabajar en la consulta de referencias bibliográficas internacionales, realizar ensayos y entrenarse en la búsqueda de información. En la evaluación no hay un examen final escrito, sino que se valoran los distintos trabajos realizados.

## 1.5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de la situación de los estudios de Logopedia en Europa, comparando los datos recopilados de las distintas instituciones de educación superior europeas, consideramos que disponemos de una visión general que nos permite extraer algunas conclusiones. Conviene señalar que algunas de las conclusiones coinciden con las obtenidas en nuestro trabajo sobre "*Formación del logopeda en el marco de la Convergencia Europea: una perspectiva internacional*" (Jimeno, Santiago y cols., 2006):

- En Europa existe una larga tradición de los estudios de Logopedia, con centros –como el de Glasgow– que la imparten desde 1935, y además, la formación del logopeda se lleva a cabo fundamentalmente en el marco universitario.
- Se da una heterogeneidad en la duración de los estudios, sin embargo, en la mayor parte de los centros la duración es de 3-4 años. En algunas instituciones existe la posibilidad de licenciarse.

- El programa se estructura siempre por cuatrimestres, oscilando el volumen total de carga de trabajo del estudiante entre 180 o 240 créditos ECTS.
- Predomina el modelo de 60 créditos ECTS por curso académico. Sin embargo, es necesario uniformar el sistema de créditos, pues algunos centros mantienen su sistema *nacional* de créditos. Asimismo, los créditos ECTS no cuentan con un número de horas más o menos homogéneo de dedicación del estudiante (lo recomendable oscila entre 25-30 horas).
- Existe una gran variedad en las materias impartidas y en la carga de créditos.
- Persiste el empleo de clases magistrales, que se complementan con una variedad de métodos y estrategias docentes.

Teniendo en cuenta los datos desvelados en este análisis, podemos extraer otras conclusiones interesantes que nos permiten avanzar una visión más general y amplia, no sólo con vistas a la elaboración del nuevo plan de estudios de Logopedia, sino sobre todo, en la confección de los contenidos del ámbito pedagógico que han de tenerse en cuenta en dicho plan.

- Actualmente, en todos los centros de los tres países considerados, las materias pedagógicas se diseñan en créditos ECTS.
- Los contenidos pedagógicos impartidos contemplan: los modelos del proceso de la intervención logopédica en los distintos entornos; los modelos educativos en el entorno escolar; la organización educativa; la prevención y el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la

atención educativa en sujetos con dificultades de aprendizaje; la importancia del contexto socio-cultural e institucional; las competencias profesionales del logopeda; la actuación profesional; el perfil profesional; los presupuestos teóricos de la pedagogía y la diferenciación de los objetivos.

- Tanto en Italia como en Finlandia se imparten prácticamente los mismos contenidos que en la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, en materias denominadas *Módulo de Logopedia general*, *Módulo teórico de Logopedia* e *Introducción a la Logopedia*, ubicadas en 1º curso, puesto que se consideran contenidos básicos, de introducción a los conocimientos específicos de la Logopedia.
- En general, podemos señalar que en las universidades e instituciones superiores europeas analizadas, se ha hallado una presencia moderada de los contenidos que abordan la profesión del logopeda y las bases que fundamentan la Logopedia desde la Pedagogía, con una variabilidad de perspectivas, desde unos enfoques más centrados en modelos educativos concretos en entornos escolares, que analizan la organización escolar del país, sin una orientación logopédica específica, hasta otros contenidos que conjugan los dos enfoques del proceso de la intervención: el clínico-terapéutico y el educativo, que hace hincapié en la importancia que tiene la investigación y la reflexión crítica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la intervención logopédica.

- Por otra parte, la escasa información encontrada respecto a la metodología y los instrumentos de evaluación utilizados no nos permiten hacer comparaciones exhaustivas. No obstante, se puede señalar que a pesar de utilizar los créditos ECTS, propios de la Convergencia Europea, la metodología que prevalece sigue siendo la clase magistral, si bien se alterna con debates y ejercicios prácticos, con casos clínicos, esquema utilizado también en nuestra asignatura. Además se elaboran ensayos que incluyen el entrenamiento en búsqueda de información en la literatura internacional. Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados (examen oral / examen escrito), si exceptuamos Finlandia, no encontramos mucha variedad.

Por último, cabe destacar que se observa cómo los estudios de Logopedia están presentes en la mayor parte de las universidades e instituciones educación superior europeas, ofreciendo un único perfil profesional, aspecto que sin duda contribuye a consolidar la figura de este profesional en diferentes ámbitos de actuación: educativo, clínico-sanitario y socio-asistencial, como se puede comprobar en los programas docentes de las materias analizadas.



## CAPÍTULO 2

### MESOCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

#### INTRODUCCIÓN

#### 2.1. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA

2.1.1. Primera etapa: los inicios de la Logopedia

2.1.2. Segunda etapa: consolidación de la Titulación de Logopedia

2.1.3. Tercera etapa: el proceso de adaptación de la Titulación de Logopedia al Espacio Europeo de Educación Superior

#### 2.2. ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA

#### 2.3. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA *BDIL* EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA

2.3.1. Análisis de la asignatura de *BDIL* en los distintos planes de estudio españoles

#### 2.4. CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 2

# MESOCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA. EVOLUCIÓN Y SITUACIÓN ACTUAL

## INTRODUCCIÓN

Refrendada por los países de la Unión Europea, la Declaración de Bolonia establece la necesidad del desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del año 2010. En este sentido, tras las dudas y dificultades iniciales, la réplica no se ha hecho esperar. Todas las universidades españolas han ido respondiendo a este requerimiento, poniendo en marcha una serie de cambios en pro de la llamada *convergencia*, como lo son, por ejemplo, la reforma de la LOU, el borrador del Decreto de organización de las enseñanzas, el proceso de acreditación del profesorado, la negociación de directrices de evaluación de títulos... Este proceso ha propiciado, en el ámbito nacional, la emergencia de diversos foros de debate con el fin de evaluar programas académicos convergentes, adoptar un sistema de transferencia de créditos que permita un reconocimiento académico inmediato de títulos, posibilitar la movilidad entre países, etc.

Qué duda cabe que este tipo de modificaciones generan cierta incertidumbre, escepticismo y sombras, pues se trata de realizar un proyecto de reformas ambicioso, en una organización compleja. No es nuestra intención ahondar en cómo la Universidad española está acometiendo dicha reforma, sino centrarnos en una única titulación, la de Logopedia, y quizás a partir de ello,

podamos extraer reflexiones y conclusiones que pudieran servir a otras titulaciones y estudios universitarios.

Así pues, al igual que se ha procedido en el anterior apartado, en este capítulo se parte de una visión general de la situación de los estudios de Logopedia en España para, posteriormente, ir concretando las diferentes etapas por las que han transcurrido dichos estudios hasta llegar al momento actual, en pleno apogeo de adaptación de la titulación al marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Sentadas estas bases, presentamos un análisis nacional de cómo se encuentra el ámbito pedagógico dentro de la Logopedia para revisar, más profusamente, los contenidos de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)*.

## 2.1. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA

Actualmente, en las universidades españolas se imparten dos tipos de títulos: los títulos que tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y los diplomas y títulos propios de las Universidades.

Corresponde al Estado, en aplicación del artículo 149.1.30 de la Constitución, regular las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos, así como el establecimiento de los títulos que tengan carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (artículo 28.1 de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria vigente hasta el 2002). Frente a ello, las universidades, en ejercicio de su autonomía universitaria, podrán establecer por sí mismas aquellos diplomas o títulos

propios que, por el contrario, no tendrán ese carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Ante la dualidad de títulos que resultan, a los que se añaden los expedidos por otras instituciones o centros de enseñanza superior, conviene efectuar una clara distinción general entre títulos universitarios que tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y los restantes diplomas y títulos expedidos por universidades públicas en uso de su autonomía, o por otras instituciones o centros en los que no concurren los efectos académicos y territoriales específicos de los títulos oficiales.

Con esta distinción, el legislador ha pretendido garantizar el principio de seguridad jurídica, eliminando cualquier confusión sobre el carácter y efectos de los títulos, evitando el eventual nacimiento de infundadas expectativas de los estudiantes, como por ejemplo, las que generaban los cursos de tres meses, y clarificando la actuación a seguir por los órganos competentes de la administración educativa, todo ello sin merma de las competencias propias de las universidades.

En el Real Decreto 1496/1987, de 6 de noviembre de 1987, se efectúa, en su artículo uno, una definición de cuáles son títulos académicos con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional:

*“Son aquellos que a propuesta del Consejo de Universidades sean establecidos con tal carácter por el Gobierno mediante Real Decreto. Estos títulos surtirán efectos académicos plenos y habilitarán para el ejercicio profesional, de acuerdo con la normativa vigente. Los títulos universitarios oficiales son los de: Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico, que se obtendrán, en su caso, tras la superación del primer ciclo de los estudios universitarios; Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, tras la superación del segundo ciclo, y Doctor, tras la superación del tercer ciclo”.*

En este contexto se ha de situar el nacimiento de los estudios de Logopedia, primero como diploma y título propio impartido por las universidades, para pasar posteriormente a ser reconocido como un título oficial, una vez refrendado por el gobierno y aprobados los distintos planes de estudio en cada una de las universidades. A continuación, haremos una breve referencia a estas etapas.

### 2.1.1. Primera etapa: los inicios de la Logopedia

En España, los pasos pioneros en la formación de personal con actividad logopédica se producen por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), el cual reglamenta mediante una Orden el funcionamiento de los cursos para profesores de los diversos colegios especiales de sordomudos (BOE de 13 de enero de 1951). Entre los contenidos propuestos, se encuentran la Fonética y Ortofonía, con prácticas para corregir las perturbaciones de la palabra. Tres años después se convoca el primer “*Curso de Capacitación de los Maestros sobre Audición y Lenguaje*”, que siguen impartándose —en número de diez— hasta 1979.

Más adelante, en la década de los 60, se establece, en el ámbito universitario y en el plan de estudios de la sección de Pedagogía, el título de “*Profesor Especializado en Pedagogía Terapéutica*” (Gutiérrez, 1997). En 1971 se crea la titulación de “*Profesor Especializado en Perturbaciones de la audición y del lenguaje oral y escrito*”, que requiere la mencionada especialidad en Pedagogía Terapéutica, íntimamente relacionados con el campo de la Educación Especial.

La formación y difusión científica en Logopedia ha sido impulsada, en gran medida, —y continúa todavía— por la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA), adherida a la IALP en 1966, que cuenta con su propia revista. Así pues, durante los años 60 y siguientes, la AELFA promocionaba escuelas y cursos de Logopedia dentro del ámbito nacional, aunque la misma Asociación reconocía que éste no era el camino a seguir en un país con posibilidades de oficializar a unos profesionales de tan específica formación.

En efecto, parecía necesaria proporcionar una formación más profunda, y así lo entendió la Universidad Pontificia de Salamanca, de carácter privado, cuando crea en 1979 dos Escuelas Superiores; la de Logopedia y la de Psicología del Lenguaje, e imparte una especialidad de “*Psicología del Lenguaje y de Logopedia*” para postgraduados en Pedagogía y Psicología, de tres años de duración. En 1980 y 1982 se celebran sendos cursos sobre “*Audición y lenguaje*” convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Durante la década de los años 80, el MEC convoca dos Cursos sobre “*Audición y Lenguaje*”; sin embargo realmente será, gracias al Convenio establecido entre el MEC y las Universidades Complutense y Autónoma de Madrid, cuando se introduzcan por primera vez en la sociedad española los estudios de Logopedia en el ámbito oficial universitario, concretamente en octubre de 1985. Estos Convenios se extenderán a otras universidades del territorio nacional, que igualmente comienzan a impartir “*Cursos de Especialistas en Audición y Lenguaje*” (*Logopedia*), organizados por los correspondientes Institutos de Ciencias de la Educación. (Gutiérrez, 1997).

Dentro de la Universidad Complutense, el encargado de la realización de estos Cursos fue el Instituto de Ciencias de la Educación, quien posteriormente asumiría también los Títulos Propios universitarios de Máster, Experto y Especialista en Audición y Lenguaje. Al mismo tiempo, en la Facultad de Medicina de esta Universidad se trabajaría en Logofoniatría y en Rehabilitación del lenguaje. En esta época, concretamente en 1989, se crea la Escuela de Foniología de la Universidad de Salamanca.

En 1990, casi todos los Institutos de Ciencias de la Educación se encargarán de estos cursos de especialidad e impartirán los títulos propios universitarios de Máster, Experto y Especialista en la materia. Algunos temas tratados en estos cursos son: dislexia, trastornos del lenguaje, logoterapia, trastornos de lecto-escritura en la escuela, disgrafía, retardos del lenguaje, etc.

### 2.1.2. Segunda etapa: consolidación de la Titulación de Logopedia

Se inicia con la implantación, a principios de los años 90, de la titulación oficial en Logopedia, iniciativa impulsada por el Gobierno —único órgano competente para ello— en respuesta a la creciente demanda de la sociedad, cada vez más consciente de la importancia de recuperar, o al menos mejorar, el lenguaje y la comunicación en diversas patologías. En efecto, el Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre de 1991), establece el título universitario de Diplomado en Logopedia, así como las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del mismo. Dicho Real Decreto fue modificado por el Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre (BOE de 4 de noviembre de 1997), con el fin de introducir las áreas de

Otorrinolaringología, Lengua Española y Literatura Española. Esta nueva condición de los estudios de Logopedia implica que deben dejar de impartirse los cursos de Máster, Experto y Especialista en los Institutos Universitarios<sup>20</sup>.

En todo caso, a partir de las citadas directrices, el Consejo de Universidades ha homologado los planes de estudio de Diplomado en Logopedia que imparten once universidades públicas (A Coruña, Autónoma de Barcelona, Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Granada, La Laguna, Málaga, Murcia, Oviedo, Valencia y Valladolid) y los impartidos en tres universidades privadas (Pontificia de Salamanca, Ramón Llull de Barcelona y Católica de Valencia). Las primeras universidades que incorporaron los estudios conducentes a la obtención de dicho título oficial fueron la de Valladolid y Complutense de Madrid, en el curso académico 1992-93.

Ahora bien, todo ello se acompaña de una situación paradójica. Por una parte, las asociaciones europeas tratan de unificar la terminología respecto a cómo designar a los profesionales del lenguaje (logopeda, ortofonista, terapeuta del lenguaje...). Por otra, en España, el Consejo de Universidades publicó en 1991 las directrices generales conducentes a la obtención de dos titulaciones distintas para un campo profesional muy similar: *Diplomado en Logopedia* (Real Decreto 1419/1991, BOE de 10 de octubre) y *Maestro Especialista en Audición y Lenguaje* (Real Decreto 1440/1991, BOE de 11 de octubre), siendo ésta última, como su nombre indica, una de las especialidades de Magisterio. En ningún otro

---

<sup>20</sup> Para consultar datos acerca de los estudios universitarios en España (como demanda de primer, segundo y tercer ciclo, recursos humanos y materiales, financiación, etc.), nos remitimos al amplio trabajo: *Información académica, productiva y financiera de las Universidades españolas. Indicadores universitarios (curso académico 2000-2001)*, elaborado por el Observatorio Universitario de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas y disponible en: <http://www.crue.org/cdOBSERVATORIO/index.htm>

país se ha producido el hecho de aprobar dos titulaciones distintas, con unos planes de estudios muy parecidos, unas funciones similares y unos ámbitos de actuación mal delimitados entre sí. Una breve comparación de las directrices generales de ambos planes de estudio se expone en Rosell (1996).

Debido a que no es nuestro propósito profundizar en el tema, mencionaremos simplemente que, según el Consejo de Universidades, la formación del "*Maestro especialista en Audición y Lenguaje*" debe ir orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica de la especialidad. Su actividad se desempeña en el marco de los colegios, y sus destinatarios serán los escolares. El "*Diplomado en Logopedia*", de nuevo, según el Consejo de Universidades, deberá llevar a cabo de forma competente actividades en todas las facetas de la comunicación: prevención, evaluación, diagnóstico, tratamiento y asesoramiento de sus trastornos, es decir, expertos en la intervención de los trastornos del lenguaje oral y escrito, del habla, de la voz, de la audición, y la deglución, tanto en la población infantil como adulta.

En el Simposio Nacional de Logopedia, celebrado en Valladolid del 19 al 21 de octubre de 1995, los representantes de unos 130 recientes diplomados expusieron los principales problemas a los que se enfrentan, y que no han variado sustancialmente en la actualidad: la insuficiente convocatoria de un número de plazas adecuado en los centros hospitalarios y en los del IMSERSO<sup>21</sup>, la necesidad de definir unos criterios de homologación que los diferencie de otras personas que, después de realizar un curso más breve y

---

<sup>21</sup> IMSERSO: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

sencillo que la Diplomatura, ejercen como logopedas, la necesidad de delimitar correctamente su campo de actuación profesional con respecto al de otras titulaciones próximas...

Como hemos señalado, a través de diferentes normativas se ha ido configurando, definiendo y reconociendo la Logopedia en España como titulación universitaria, enmarcada y regulada desde el año 2003 (*Ley 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las profesiones sanitarias*) como **profesión sanitaria** con intervención asistencial tanto en el ámbito clínico, como social y educativo.

En su artículo 7, apartado f, la LOPS<sup>22</sup> contempla:

*“que los Diplomados universitarios en Logopedia desarrollan las actividades de prevención, evaluación y recuperación de los trastornos de la audición, la fonación y del lenguaje, mediante técnicas terapéuticas propias de su disciplina”.*

Los logopedas españoles tienen una **formación multidisciplinar** que les permite intervenir, según la Comunidad Autónoma en donde trabajen, tanto en *contextos sanitarios* (hospitales, centros de salud, centros de rehabilitación, centros audioprotésicos...); *socio-asistenciales* (tercera edad, atención temprana, centros de día, asociaciones...); como *educativos* (colegios, guarderías, centros de educación especial, así como en entornos no formales como empresas que solicitan cursos de voz, profesionales de la voz...). La especificidad de su tarea está determinada por el *ámbito de su trabajo*: campos de la prevención, diagnóstico, tratamiento, creación y evaluación de programas y materiales de diagnóstico y de intervención y, finalmente, investigación; los

---

<sup>22</sup> LOPS: Ley de Ordenación de las profesiones sanitarias.

*destinatarios*: intervención en la infancia, etapa escolar, adolescencia, personas adultas y tercera edad; y el *tipo de trastorno*: del desarrollo del lenguaje oral y escrito, de la audición, del habla, de la voz, alteraciones neurológicas, psiquiátricas, de la deglución y otras perturbaciones secundarios a situaciones de privación social, anomalías estructurales anatómicas, traumatismos cráneo-encefálicos, etc.

Qué duda cabe que los ámbitos de actuación del logopeda van a determinar sus funciones y encauzar su actuación en una u otra dirección; por ello consideramos que es necesario delimitar el contexto de actuación y las competencias de cada uno de los profesionales; sin embargo, como reza en la LOPS:

*“...en esta ley no se ha pretendido determinar las competencias de unas y otras profesiones de una forma cerrada y concreta sino que se establecen las bases para que se produzcan estos pactos entre profesiones, y que las praxis cotidianas de los profesionales en organizaciones crecientemente multidisciplinares evolucionen de forma no conflictiva, sino cooperativa y transparente.”*

Indudablemente, estos y otros aspectos han de ser objeto de reflexión por las autoridades competentes a fin de proporcionar soluciones satisfactorias. Ciertamente, es importante que exista una estrecha colaboración y coordinación entre todos los profesionales que atienden al sujeto. Ahora bien, consideramos que la implantación oficial de los estudios de Logopedia, con un curriculum específico, ha constituido un logro esencial en la uniformidad de la profesión, como sucede desde hace tiempo en la mayor parte de los países europeos, Estados Unidos e Iberoamérica. En la actualidad, existe el Consejo General de Colegios de Logopedas, de carácter nacional y, la mayor parte de las

Comunidades Autónomas, entre las que se incluye Castilla y León, cuentan ya con su Colegio Profesional Oficial de Logopedas que defiende y trabaja por sus intereses profesionales.

Por otra parte, otro aspecto que tiene fundamental importancia, y que se deriva de lo expuesto, es la necesidad de otorgar carta de naturaleza desde un punto de vista académico a este campo de conocimiento, con la consiguiente creación de un área de conocimiento específico. El concepto de área de conocimiento se halla plasmado en nuestro Derecho positivo en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, concretamente en su Artículo 71, “Áreas de conocimiento”, que establece lo siguiente:

*1. Las denominaciones de las plazas de la relación de puestos de trabajo de profesores funcionarios de cuerpos docentes universitarios corresponderán a las de las áreas de conocimiento existentes. A tales efectos, se entenderá por área de conocimiento aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de profesores e investigadores, nacionales e internacionales.*

*2. El Gobierno establecerá, y en su caso, revisará el catálogo de áreas de conocimiento, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria.*

A este respecto, conviene señalar que no se ha de confundir el carácter multidisciplinar de la Logopedia —en cuanto herramienta necesaria para que la disciplina desarrolle su actividad— con la innegable homogeneidad que presenta el objeto de su conocimiento —las alteraciones del lenguaje y de la comunicación—. Ya en 1993, Muñoz, en su tesis doctoral *“La Logopedia como nueva disciplina científica y sus bases epistemológicas”*, tras afirmar que no había teorías que explicaran con rigor si la Logopedia era una disciplina científica o no, partió en su estudio de la hipótesis de que *“la Logopedia, en la*

*década de los 90, es una disciplina científica, independiente, consolidada y universal*". Para la formulación de dicha hipótesis, analizó la realidad de esos momentos para, finalmente, concluir verificando la hipótesis de partida. Es más, ponía de manifiesto la indiscutible presencia de autores que mostraban los resultados de investigaciones propias del campo de la Logopedia en publicaciones y en congresos. Luego, con mayor motivo hoy en día podemos afirmar, con Muñoz, que la Logopedia es una disciplina científica, consolidada, independiente y, a juzgar por los hechos, universal, ya que existen evidencias de las investigaciones en este campo en la literatura internacional y no únicamente en una determinada población.

En suma, la Logopedia tiene un objeto de conocimiento propio; las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Logopeda tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, hallándose presentes en la esfera internacional; posee tradición histórica, ya que en muchos países es una disciplina que se imparte desde hace más de setenta años, en donde existen investigadores que trabajan en este campo; y que cuenta con numerosas publicaciones, tesis y eventos científicos sobre el ámbito de dicha disciplina.

En lógica coherencia con lo expuesto, creemos que es importante la creación en nuestro país del Área de Conocimiento de Logopedia como nuevo campo del saber con la consiguiente actualización del catálogo de áreas<sup>23</sup>. Las

---

<sup>23</sup> Dicho esto, somos conscientes de la dificultad de implementar esta propuesta dado el presente momento de transición del modelo universitario en el que nos hallamos inmersos, entre un sistema universitario basado en las áreas de conocimiento a otro vertebrado a partir de los distintos ámbitos y campos del conocimiento. En efecto, tras la reforma de la Ley Orgánica de Universidades operada en el año 2007 merced a la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril ("B.O.E" del siguiente día 13), los Departamentos ya no coordinan la enseñanza en una o distintas áreas de conocimiento, sino en uno o distintos ámbitos del conocimiento; las nuevas enseñanzas se adscriben a uno de los cinco campos del conocimiento (conforme al Real

14 universidades que imparten la Titulación en Logopedia coinciden en esta propuesta y están trabajando en ello. Como dato adicional, conviene apuntar que las universidades privadas (Católica de Valencia y Ramón Llull) seleccionan, como profesorado de los estudios de esta titulación, a los propios diplomados en Logopedia. Esta circunstancia de que sean los propios logopedas quienes impartan docencia en Logopedia —y, por tanto, con una mayor especialización en la disciplina— enriquece, bajo nuestro punto de vista, la formación de los futuros profesionales, además de cumplir con las recomendaciones del Documento de la Asociación Internacional de Logopedia y Foniatria (IALP, 1994) presentado por el Comité de Educación (Logopedia).

### **2.1.3. Tercera etapa: el proceso de adaptación de la Titulación de Logopedia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)**

Como se ha comentado anteriormente, la Declaración de Bolonia, de 1999, sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución, entre otros, a dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del Sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

---

Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, "B.O.E", del siguiente día 30); y los profesores de los Cuerpos docentes universitarios ya no se habilitan por áreas de conocimiento, sino que se acreditan en uno de los cinco campos del conocimiento (de acuerdo con el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, "B.O.E" del 6). Únicamente, el acceso y posterior nombramiento como funcionario de carrera en las distintas plazas docentes (conforme al Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, "B.O.E" del día 8) sigue produciéndose por área de conocimiento, tal y como figuran en las respectivas Relaciones de Puestos de Trabajo.

En España, la *Ley Orgánica de Universidades* (BOE de 24 de diciembre de 2001) establece en su artículo 87 que:

*“en el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior”.*

Cuando el Estado Español decide suscribirse a dicho tratado, se inicia un proceso imparable en el que hay que redefinir todos los títulos universitarios, agrupando, si es preciso, los títulos afines. La normativa legislativa española<sup>24</sup> ha sido un continuo desde entonces:

- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 1272/2003, de 10 de octubre, por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- Real Decreto 285/2004 de 20 de febrero por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.

---

<sup>24</sup> Documentación actualizada a fecha de 31 de diciembre de 2008. Fuente: [http://www.uva.es/cocoon\\_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectora dos/VicerrectoradoOrdenacionAcademica/espacio\\_europeo\\_educacion\\_superior/areaDeGrado/ AmbitoNacional&idMenuIzq=3991&idSeccion=66314&tamLetra=&idMenuS=](http://www.uva.es/cocoon_uva/impe/uva/contenido?pag=/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectora%20dos/VicerrectoradoOrdenacionAcademica/espacio_europeo_educacion_superior/areaDeGrado/AmbitoNacional&idMenuIzq=3991&idSeccion=66314&tamLetra=&idMenuS=)

- Real Decreto 1830/2004, de 27 de agosto, por el que se establece un nuevo plazo para la entrada en vigor de determinados artículos del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero.
- Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre, para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de Educación Superior.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.
- Procedimiento del CCU tras la aprobación del RD estructura enseñanzas universitarias y estudios oficiales de Grado Composición de los grupos de trabajo para el análisis de la reestructuración de las actuales titulaciones (febrero 2005).
  - Grupo 1: Ciencias Experimentales y de la Salud.
  - Grupo 2: Humanidades.
  - Grupo 3: Ciencias Sociales y Jurídicas.
  - Grupo 4: Técnicas.
- Real Decreto 338/2005, de 1 de abril, por el que se modifica el Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a cuerpos de funcionarios docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos.
- Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.
- Orden ECI/1712/2005, de 2 de junio, por la que se modifica la Orden ECI/3686/2004, de 3 de noviembre, por la que se dictan normas para la aplicación del Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos extranjeros de educación superior.

- Propuesta MEC para la organización de las enseñanzas universitarias en España - incluye las observaciones realizadas por el Consejo de Coordinación Universitaria.
- Propuesta MEC Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster, 21 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 189/2007, de 9 de febrero, por el que se modifican determinadas disposiciones del Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado.
- Propuesta MEC para el debate por las Subcomisiones del Consejo de Coordinación Universitaria. Materias básicas por ramas, 15 de febrero de 2007.
- MEC, Nota sobre profesiones reguladas y directrices de títulos universitarios. 12 de abril de 2007.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Ante esta situación, la Titulación de Logopedia no podía quedarse al margen, para lo cual, todas las universidades en las que se impartían estos estudios participaron en el año 2003 en la II *Convocatoria de ayudas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) para el diseño de planes de estudio y títulos de grado adaptados al EEES*. Se creó una Red Nacional de Logopedia constituida por las catorce universidades españolas que ofertan la Diplomatura de Logopedia, con el objetivo de elaborar el Libro Blanco del Título de Logopedia, en donde se establece el perfil profesional del logopeda y sus competencias, la estructura general del título con sus bloques de contenido... Dichos datos han sido el punto de partida para que el Ministerio de Ciencia e Innovación elabore las directrices generales del título y las condiciones

a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención del título que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Logopedia<sup>25</sup>.

La inminente integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior no deja de ser la gran oportunidad, en las titulaciones de Logopedia, para armonizar programas y conseguir la lógica conexión entre formación-investigación-profesión y sociedad.

Las continuas y crecientes demandas sociales e institucionales hacen necesario que todas las titulaciones, y en particular la de Logopedia, adapten su formación universitaria. Desde el punto de vista asistencial, resulta evidente el vertiginoso incremento del tipo de población y de los campos de actuación que se interesan por la Logopedia y a los que los logopedas deben responder. A la clásica intervención logopédica en trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la audición, debemos sumar hoy las tareas de prevención de estas alteraciones, en sujetos normales de todas las edades y en grupos de riesgo, de atención a las urgentes necesidades de la tercera edad, de valoración y apoyo a la cada día mayor población de inmigrantes, de asesoramiento a los centros educativos, a los profesionales de medios de comunicación, etc.

Todas estas nuevas necesidades obligan a nuestras universidades a tomar las riendas de la innovación y a apostar por una formación coherente que sepa dar respuestas eficaces a la realidad del entorno. Para ello, las diplomaturas de Logopedia no pueden trabajar aisladamente, sino que deben

---

<sup>25</sup> Resolución de 5 de febrero de 2009, de la Secretaría de Estado de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Logopeda.

hacerlo en estrecha colaboración con colegios y asociaciones profesionales, con todos los colectivos implicados e instituciones responsables (Santiago, 2004).

Así pues, estimamos que hasta la fecha, la Universidad española está respondiendo con empeño y prudente entusiasmo a las actuales necesidades logopédicas, si bien tiene todavía que hacer frente a importantes desafíos. Todos estos cambios, que hasta el momento influyen en lo académico, tienen importantes implicaciones en la profesión del logopeda. Por primera vez, se plantea como prioritaria la relación entre los contenidos de la titulación y las competencias profesionales del logopeda, es decir, se otorga mucha importancia a la relación estudiante-empleo y esto tiene sus consecuencias (Santiago y Heras, 2006b):

En lo académico:

- Se abre así el campo a numerosos módulos teórico-prácticos que hasta el momento no habían sido contenidos de formación universitaria, aunque en la actualidad son campos de actuación del logopeda.
- Las horas de prácticas cobran mucha importancia en la formación del estudiante, lo que supone el incremento del peso (cantidad) de las mismas en la titulación.
- Cambio metodológico que implica a estudiantes y profesores. Los estudiantes han de ser autónomos y capaces de resolver problemas, casos clínicos a través del trabajo guiado, en grupo, tutorías etc. Los profesores tendrán que formarse y fomentar el aprendizaje basado en problemas.

- Los logopedas vinculados a la Universidad que quieran realizar carrera académica, podrán cursar posgrados y realizar la tesis doctoral en el campo de la Logopedia, lo que permitirá su estabilidad laboral.
- Se amplía la oferta formativa incluyendo los máster o cursos de posgrados.
- Se fomenta la relación interuniversitaria a todos los niveles.

En lo profesional:

- Con la nueva titulación se fomenta y acota el perfil profesional que se propone desde los colegios profesionales.
- Se solventa la situación actual que impide que los propios logopedas, sin título de licenciado, puedan formar a los estudiantes de la titulación, al ser un Grado Medio (Diplomatura).
- Teniendo en cuenta las competencias profesionales que se desarrollan con la titulación, se amplían y determinan los ámbitos de trabajo.

Como conclusión, cabe destacar la respuesta unánime de universidades, colegios profesionales, asociaciones y usuarios relacionados con la Logopedia en la defensa de la profesión, aspecto que denota una fuerza mayor como colectivo. También es destacable el esfuerzo realizado desde las universidades para hacer frente a los cambios, que no deja de ser una oportunidad para afianzar, aún más, la entidad de una profesión como es la Logopedia.

Todo este proceso culmina con la elaboración del Libro Blanco del Título de Logopedia (Gallego, Santiago y cols., 2005) y con el inicio del diseño, por parte de todas las universidades españolas, de los nuevos planes de estudio de Grado y Posgrado adaptados al EEES.

## **2.2. ÁMBITO PEDAGÓGICO EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA**

El hecho de que el MEC haya establecido un título oficial con validez en todo el territorio nacional para todas las universidades, no quiere decir que los estudios en cada una de ellas sean idénticos, ya que cada Universidad, dentro del principio de libertad académica y en ejercicio de su autonomía universitaria, modulará estos estudios, respetando los contenidos homogéneos mínimos o asignaturas troncales, establecidos por el Gobierno a través de las directrices generales de cada titulación<sup>26</sup>. De este modo, se armoniza la adaptación de la formación universitaria a la realidad social y profesional del entorno de cada Universidad con los requisitos necesarios para la validez y eficacia de los títulos en todo el territorio nacional.

---

<sup>26</sup> Dentro de las establecidas para la titulación de Logopedia, se incluyen las siguientes: los planes de estudios que aprueben las Universidades deberán articularse como enseñanzas de primer ciclo, con una duración de tres años. Los distintos planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Logopedia determinarán, en créditos, la carga lectiva global que en ningún caso podrá ser inferior a 180 ni superior al máximo de créditos que para los estudios de primer ciclo permite el R.D. 1497/1987. La carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. En ningún caso la carga lectiva de la enseñanza teórica superará las quince horas semanales. Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre de 1991), por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Logopedia y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención. Modificado por el Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre (BOE de 4 de noviembre de 1997).

La Logopedia es una especialidad típicamente multidisciplinar; hecho éste que se refleja en las directrices de los planes de estudio, en el número de áreas de conocimiento que participan en la enseñanza (entre 17 y 25 áreas distintas), e incluso, en el número de áreas de conocimiento que pueden impartir una misma materia (resuelto generalmente en un mosaico de asignaturas con perspectivas diversas de un mismo contenido), que constituyen un elemento revelador de la orientación que se le da a estos estudios. Este carácter multidisciplinar se revela también en la diversidad de ubicaciones posibles (Facultades de Medicina, Psicología, Educación...).

Entre las conclusiones de la Comisión de Evaluación Interna de la Calidad de la Diplomatura de Logopedia, se puso de manifiesto la necesidad de un estudio comparativo como medio idóneo para detectar aquellas carencias concretas que pueda registrar la formación de la titulación. Así pues, sin perder de vista la nueva situación en la que está embarcada toda la Universidad española, en este apartado tenemos interés por conocer cuál es el peso real de la Pedagogía en las titulaciones de Logopedia españolas. Para ello hemos realizado un análisis del plan de estudios de Logopedia en las catorce universidades españolas que imparten dicha titulación, centrándonos en las materias pedagógicas, de acuerdo con los objetivos de la presente investigación. Este estudio nos va a permitir conocer la situación nacional del ámbito pedagógico en la Titulación de Logopedia para, finalmente, conocer la orientación específica que ha dado a estos estudios la UVA, con especial referencia a la presencia de los contenidos de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)* en los distintos planes de estudio.

El método utilizado para este breve recorrido por los distintos estudios de

Logopedia ha consistido en contactar directamente con cada uno de los responsables de las titulaciones de Logopedia en España solicitando información de las asignaturas en las que participan profesores de las áreas de conocimiento del ámbito de la Pedagogía, como son Didáctica de la Organización Escolar (DOE) y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), así como la dirección de la página web correspondiente para poder ampliar dicha información (nº de créditos de las asignaturas, descripción de contenidos de la asignatura...). De esta manera, se ha podido constatar el enfoque diferenciado que cada universidad ha introducido merced a las materias no troncales (ya sea como asignaturas obligatorias u optativas). Se ha preferido proceder de tal manera, pues al acudir directamente a los diferentes planes de estudios homologados por el Consejo de Universidades que han sido objeto de publicación en el BOE<sup>27</sup>, hemos advertido una limitación importante: mediante este sistema no podemos conocer cuál ha sido el área de conocimiento final que, de entre las posibles reflejadas en el propio plan, imparte cada asignatura. La información que aparece en el plan no alude a qué Departamento concreto y a qué área o áreas de conocimiento se le ha asignado la docencia de esta asignatura<sup>28</sup>, pudiendo ser el resultado final tan variable como que dicha

---

<sup>27</sup> Universidad Complutense (BOE del 10/12/92); Universidad Pontificia de Salamanca (BOE del 27/10/93); Universidad de Oviedo (BOE del 6/07/94); Universidad de Valladolid (BOE del 27/09/95); Universidad de Coruña (BOE del 19/01/96); Universidad del Málaga (BOE de 21/02/96); Universidad de Ramón Llull (BOE del 07/03/96); Universidad de La Laguna (BOE del 28/09/96); Universidad del Valencia (BOE de 3/12/97); Universidad de Castilla la Mancha (BOE del 06/10/98); Universidad de Barcelona (BOE del 27/03/01); Universidad de Murcia (BOE del 13/04/04); Universidad de Granada (BOE del 29/05/04); Universidad Católica de Valencia (BOE del 20/05/05).

<sup>28</sup> Anexo del Real Decreto 1419/91, de 30 de agosto, de directrices generales del título de Diplomado en Logopedia: "Las Universidades asignarán la docencia de las materias troncales y/o las correspondientes disciplinas o asignaturas y, en su caso, sus contenidos a

asignatura sea impartida por Cirugía (Medicina) o por DOE (Pedagogía).

Las variables analizadas en cada institución han sido: denominación y tipo de asignatura impartida por el ámbito pedagógico (troncales, obligatorias y optativas), área responsable de su impartición y número de créditos de cada asignatura. Además, se ha calculado en cada plan de estudios el número total de créditos por tipo de asignatura, para obtener, finalmente, tanto el número total de créditos de Pedagogía como el porcentaje global a cargo del profesorado del ámbito pedagógico.

Plasmar la información obtenida de forma homogénea y fidedigna no ha sido tarea fácil, ya que hemos ido encontrando diversas dificultades que es oportuno mencionar previamente:

1. Las asignaturas están vinculadas a determinadas áreas de conocimiento y son las distintas universidades, a través de los departamentos, quienes en función de sus posibilidades y capacidades, distribuyen la carga lectiva. Por este motivo hay asignaturas que pueden ser impartidas por distintas áreas de conocimiento y dichas áreas pueden variar en cada universidad.
2. En esta misma línea, la adjudicación de la carga de docencia en cada universidad se realiza según criterios muy diversos, lo cual ha dificultado el proceso de conocer con mayor exactitud y precisión el porcentaje de docencia del área pedagógica.
3. La participación de las diferentes áreas de conocimiento en

---

Departamentos que incluyen una o varias de las áreas de conocimiento a que las mismas quedan vinculadas [...]”.

Logopedia dentro de cada universidad es muy variable.

4. Cada Universidad organiza las áreas de conocimiento según criterios propios; si el área tiene un elevado número de miembros se conforma como departamento, en caso contrario, se agrupa con otras áreas para constituir el departamento. Así pues, en la UVa el Departamento de Pedagogía está formado por las áreas de Didáctica y Organización Escolar (DOE) y la de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), sin embargo, en otras universidades, como hemos señalado, MIDE constituye por sí solo un departamento. La fuerza que tenga un departamento en una universidad es probablemente un elemento decisivo para adjudicar la docencia.
5. Los centros privados presentan un funcionamiento diferente al de los centros públicos, por lo que la adjudicación del profesorado a las distintas asignaturas se lleva a cabo con otro tipo de criterios. Por este motivo, en la información de los centros privados que ofrecemos en los siguientes cuadros, en algunos casos, no consta el área que lo imparte. En tal sentido, la información expuesta se ha obtenido directamente del responsable de la titulación.

Debido a las dificultades señaladas, hemos preferido estimar la carga real de la Pedagogía en la Logopedia, pues pretendemos obtener datos reales y no potenciales. Para ello, hemos seguido los siguientes criterios:

1. Dada tanta variabilidad, hemos optado por hacer constar todas aquellas asignaturas que son impartidas por profesorado con perfil pedagógico, bien sea de MIDE o de DOE; es decir, no se han tenido

en cuenta las asignaturas que siendo de contenido pedagógico son impartidas por profesorado de otras áreas de conocimiento.

2. Cuando la docencia de una asignatura es compartida y no se especifican exactamente los créditos impartidos por el profesor del ámbito pedagógico o la distribución de los mismos, se ha procedido a repartir equitativamente el número total de créditos entre las áreas implicadas.
3. Por otra parte, las asignaturas optativas que constan en los planes de estudio que no están siendo impartidas actualmente e incluso no se han impartido nunca, no han sido tenidas en cuenta en el presente estudio.

En síntesis, una vez hechas estas consideraciones, se ha estimado oportuno considerar en la Tabla 2.1 del Anexo las asignaturas impartidas únicamente por profesorado del ámbito pedagógico, tomando la carga lectiva, total o proporcional, según las áreas que intervienen en su impartición, incluyendo únicamente las asignaturas optativas que son impartidas.

A partir de la información recabada en la mencionada tabla (Tabla 2.1 del Anexo), presentamos en el texto, la Tabla 2.2, que sintetiza los datos expuestos y nos ayuda a disponer de un panorama general de la presencia del ámbito pedagógico en la Logopedia de España:

TABLA 22.

Resumen de la presencia del ámbito pedagógico en la Logopedia de España

Nombre institución	Créditos título	Nº asignaturas				% créditos			
		Troncales	Oblig.	Optat.	Total	% Troncal	% Obligator.	% Optativa	Nº créditos % Total
U. A CORUÑA	207	4	3	3	10	15,94%	6,52%	6,52	60 créd. 28,98%
U. AUTÓNOMA BARCELONA	180	1	1	0	2	6,66%	2,50%	---	16,5 créd. 9,16%
U. CASTILLA LA MANCHA	190	2	0	3	5	15,78%	---	9,47%	48 créd. 25,25%
U. CATÓLICA VALENCIA	184	0	3	0	3	---	7,33%	---	13,5 créd. 7,33%
U. COMPLUT. MADRID	203	4	3	11	18	4,92%	9,85%	21,67 %	74 créd. 36,45%
U. GRANADA	213	2	2	2	6	4,92%	4,22%	4,92%	30 créd. 14,07%
U. LA LAGUNA	180	3	0	6	9	9,16%	---	18,33 %	49,5 créd. 27,49%
U. MÁLAGA	206	0	0	1	1	---	---	2,18%	4,5 créd. 2,18%
U. MURCIA	195,5	0	1	1	2	---	2,30%	2,30%	9 créd. 4,60 %
U. OVEDO	195,5	1	1	1	3	3,06%	3,06%	2,30%	16,5 créd. 8,43%
U. PONTIFICIA SALAMANCA	207	5	2	6	13	28,97%	4,61%	13,84 %	92,5 créd. 47,43%
U. RAMÓN LLULL	207	0	0	1	1	---	---	2,17%	4,5 créd. 2,17%
U. VALENCIA	180	3	1	2	6	6,66%	3,33%	5%	27 créd. 15%
U. VALLADOLID	200	5	2	1	8	9,5%	5,25%	2,25%	34 créd. 17%
TOTALES	2748	30	19	38	87	Media: 7,54%	Media: 3,49%	Media: 6,49%	479,5 créd. 17,5%

De los datos recogidos en los cuadros presentados podemos obtener, en líneas generales, los siguientes resultados:

1. Los créditos totales de los estudios de la Titulación de Logopedia abarcan de 180 a 207 créditos. Entre todas las instituciones, los del ámbito

pedagógico suman un total de 479,5 créditos, lo que representa una media de 17,5%.

2. En los 14 planes de estudio hay presencia de áreas pedagógicas en un total de 87 asignaturas; no sólo en asignaturas troncales, sino también en obligatorias y optativas (exceptuando las universidades Católica de Valencia, Málaga, Murcia, y Ramón Llull, donde no tienen presencia en la troncalidad y/o obligatoriedad). Abarcan desde 1 hasta 18 asignaturas por universidad.
3. Según su modalidad, hay un total de 30 asignaturas troncales (7,54%), 19 obligatorias (3,49%) y 38 optativas (6,49%).
4. En cuanto al número de asignaturas por universidad (troncales, obligatorias y optativas), destaca la U. Complutense de Madrid con 18 asignaturas (4 troncales, 3 obligatorias y 11 optativas) en las que la Pedagogía puede impartir docencia, presencia a resaltar si tenemos en cuenta que con el mismo techo de asignaturas se encuentra un área tan importante en estos estudios como es Medicina. Después de la U. Complutense se encuentra la U. Pontificia de Salamanca, con 13 asignaturas (5 troncales y 2 obligatorias y 6 obligatorias).
5. En relación al número de créditos totales, tanto de las materias troncales, obligatorias y optativas impartidos desde el ámbito pedagógico, se puede apreciar una variación que oscila entre 4,5 (2,18%) de Málaga y los 92,5 créditos (47,43%) de la U. Pontificia de Salamanca, o los 74 créditos (36,45%) de la U. Complutense de Madrid.
  - a. En la troncalidad, Salamanca destaca con 56,5 créditos (28,97%),

- seguida de A Coruña con 33 créditos (15,94%).
- b. En cuanto a la obligatoriedad, la U. Complutense de Madrid imparte 20 créditos (9,85%), seguido de la U. Católica de Valencia con 13,5 créditos (7,33%).
  - c. En la optatividad es también la U. Complutense quien tiene mayor número de créditos, 44 créditos (21,67%), seguida de la U. de La Laguna, con 33 créditos (18,33%).
6. Respecto a la asignatura troncal de Practicum, tanto las áreas de DOE como de MIDE tienen una importante carga lectiva, sobre todo en las universidades de Castilla la Mancha y Pontificia de Salamanca con 30 créditos, A Coruña con 15 créditos, Valladolid con 6,5 créditos y La Laguna con 6 créditos. Además, en este análisis se ha revelado un aspecto que consideramos interesante destacar: en las universidades Ramón Llull de Barcelona, Complutense de Madrid y la de Málaga, la asignatura troncal del Practicum se realiza durante los tres cursos académicos, de tal manera que introduce al estudiante en la práctica profesional progresivamente mediante tareas de observación en el primer curso, tareas de colaboración en el segundo e intervención en el tercer curso. Esta peculiaridad, específica de las tres universidades mencionadas, a nuestro entender, va a redundar en una mayor formación de los estudiantes en intervención logopédica.
7. Si analizamos las asignaturas optativas propuestas y la descripción de su contenido, podemos observar que se trata de asignaturas muy importantes en la formación íntegra del futuro logopeda (tal es el caso de “Técnicas

instrumentales de análisis del lenguaje”, “Medios y recursos didácticos en educación logopédica”, “Intervención temprana en los trastornos del lenguaje”, “Servicios y recursos asistenciales”...), que completan su preparación profesional.

8. La situación del ámbito de la Pedagogía en el plan de estudios de la Universidad de Valladolid está en la media nacional, con ocho asignaturas (cinco troncales, dos obligatorias y una optativa), hecho éste que podría obedecer al marcado carácter médico que poseen estos estudios de Valladolid, impartidos –no lo olvidemos– en una Facultad de Medicina, donde las áreas de Cirugía y Medicina tienen una mayor presencia. Puede apreciarse que la docencia de la Pedagogía se concentra fundamentalmente en asignaturas troncales, orientada hacia la práctica de la intervención logopédica, constituyendo un pilar esencial en el ejercicio profesional de los futuros logopedas, en clara consonancia con las recomendaciones que efectuaba el Comité de Autoevaluación de la Calidad.

En este análisis podemos constatar que existe una presencia real del ámbito pedagógico en los estudios de Logopedia con un total de 479,5 créditos, lo que supone una presencia media de 17,5% del total de créditos. Con estos datos y considerando el criterio –fijado al inicio de este apartado para la realización del mencionado análisis, donde se descartan materias de contenido pedagógico que están siendo impartidas por profesores de otras áreas de conocimiento–, podemos concluir que la presencia real del ámbito pedagógico está bastante por debajo de la presencia potencial. En algunos casos, la participación del ámbito pedagógico en las diferentes titulaciones de Logopedia,

llega a tener una presencia de tan sólo 4,5 créditos (es decir una única asignatura y además optativa, como es el caso de la Universidad de Málaga, quizás debida a su creciente creación, juntamente con la Universidad de Murcia).

Este hecho, según nuestra opinión, es debido a un aspecto crucial: la trascendencia que tiene la ubicación de los estudios de la Diplomatura de Logopedia en diferentes edificios o centros, predominando las Facultades de Psicología como ubicación más extendida de los estudios de Logopedia (10 centros de los 14 existentes), por lo que algunas asignaturas del ámbito pedagógico son impartidas por profesores de otras áreas de conocimiento, fundamentalmente de Psicología (Psicología básica, Psicología evolutiva y de la educación, Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos). En la U. Autónoma de Barcelona y en la de Valladolid, se enclavan en Ciencias de la Salud y únicamente en A Coruña está ubicada en la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta situación también repercute en el carácter concedido en cada universidad a una misma asignatura (obligatoria u optativa), siendo habitual que en las facultades de Psicología se releguen las asignaturas del ámbito pedagógico dentro de la optatividad (y que además no se impartan por falta de profesorado). Esto nos ofrece una idea del camino que aún queda por recorrer hasta alcanzar la pretendida convergencia que se postula con el EEES.

Por otra parte, la mayor participación del ámbito pedagógico se realiza fundamentalmente en asignaturas optativas con un total de 38 asignaturas, seguida de la troncalidad con 30 asignaturas. Es, por tanto, en la obligatoriedad, materias libremente elegidas por la Universidad en el plan de estudios como obligatorias para el alumno, donde no tiene tanta presencia. Curiosamente, en relación con la optatividad, podemos señalar que tiene una participación alta, si

además se añaden dos hechos: el primero es que sólo se han consignado las optativas que realmente son impartidas (el número de optativas en el plan de estudios del ámbito pedagógico es bastante mayor) y, el segundo, el hecho de que por ejemplo, en el Departamento de Pedagogía de la UVa se acordó impartir fundamentalmente la docencia de la troncalidad y de la obligatoriedad, disminuyendo todo lo posible la optatividad, debido a la imposibilidad de ser atendida por la propia capacidad docente del Departamento (por lo que no se imparten dos asignaturas optativas del ámbito pedagógico). Qué duda cabe que esta situación limita y reduce las posibilidades de nuestro alumnado para completar y configurar su formación, de acuerdo con sus propias necesidades e intereses en parcelas relacionadas con la Pedagogía que constituye, además, un elemento importante para su posterior desempeño profesional.

Siguiendo con este análisis, nos ha parecido interesante aportar, en la Tabla 2.3 del Anexo, información sobre las asignaturas optativas de cada universidad a nivel nacional. Creemos que este listado ofrece una información muy sugerente que debe ser tenida en cuenta en los nuevos planes de estudio, pues en muchos casos son materias que, por diferentes causas no han podido ser incorporadas en la obligatoriedad, siendo fundamentales para la formación básica de los logopedas; o bien, posibles materias que, por su alta especificidad, han de ser tenidas en cuenta en la elaboración de los planes de estudio de los futuros cursos de posgrado.

Debe tenerse en cuenta que, en la mayoría de los planes de estudio, las asignaturas optativas son ofertadas habitualmente para 2º y 3º curso de Logopedia y la mayor parte de ellas tienen una carga lectiva de 4,5 créditos. Como se puede apreciar en dichas tablas, la oferta de las asignaturas optativas

es muy variada y, sorprendentemente, de lo más diversa en cuanto a los contenidos, que no coinciden, en muchos casos, entre las distintas universidades.

Como hemos comentado, es muy amplia e interesante la variedad de la optatividad ofertada, si bien, constatamos que, en muchos casos, aunque hay asignaturas que son ofertadas durante años, nunca han sido seleccionadas por un número suficiente de alumnos para cursarlas, por lo que finalmente no se imparten. Este hecho nos hace reflexionar y especular sobre las causas de que se oferten tantas asignaturas optativas, si posteriormente no se van a impartir. Conocemos la decisión del Departamento de Pedagogía de la UVa respecto a este hecho por la considerable carga docente del Departamento, sin embargo, en otras universidades las posibles causas son: la falta de un profesor capacitado para impartirlo, ajustes de créditos en el departamento, o bien, insuficiente atractivo de la materia para los estudiantes, escasa información... En todo caso, sería importante que en la elaboración de los futuros planes de estudio se estudiara por parte de cada universidad esta situación, de manera que la selección de la optatividad fuera efectiva, y no condujera a los estudiantes a tener que seleccionar de forma obligatoria las escasas optativas que se imparten en su titulación.

### 2.3. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA *BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA* EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA

Hasta el momento, hemos hecho una revisión del panorama general de la Logopedia tanto en Europa como en España. Hemos comprobado cómo la Logopedia está presente en la mayor parte de las universidades e instituciones

de Educación Superior en Europa y que se imparten contenidos pedagógicos que, como veremos, en algunos centros europeos coinciden con los objetivos y contenidos de la asignatura de *Bases didácticas de la intervención logopédica*. Además, hemos descendido a analizar la situación del ámbito pedagógico en la Titulación de Logopedia en los centros universitarios españoles que la imparten. En todos ellos existe una presencia real del ámbito pedagógico que paradójicamente está muy por debajo de la presencia potencial.

En el este apartado, nos proponemos delimitar aún más nuestro estudio, indagando sobre la situación de los contenidos de la asignatura *BDIL*.

### 2.3.1. Análisis de la asignatura de *BDIL* en los distintos planes de estudio españoles

En la Universidad de Valladolid la asignatura de *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)* es obligatoria, de 6 créditos (4 créditos teóricos y 2 prácticos), y se imparte en el primer cuatrimestre del 1º curso de la titulación de Logopedia. Debido a la característica de obligatoriedad, no necesariamente tiene que tener la misma denominación en todos los planes de estudio, por lo que se ha optado por buscar los contenidos o descriptores que coincidan con los de esta asignatura.

Hemos elaborado una tabla con la información recogida de las distintas universidades españolas sobre las asignaturas con contenidos similares a los de la asignatura *BDIL* (véase la Tabla 2.4 del Anexo), en donde se reflejan por una parte las características de la asignatura (denominación, tipo de asignatura, número de créditos, curso y cuatrimestre) y por otra parte se han recogido los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, bibliografía y un

apartado de observaciones generales. A continuación, hemos realizado un análisis comparativo de dichos aspectos en los distintos planes de estudio, resaltando los aspectos más interesantes de cada proyecto docente con el fin de mejorar el programa docente de la asignatura *BDIL*. Asimismo, los datos obtenidos nos van a permitir obtener una información muy valiosa para realizar una propuesta lo más completa y ajustada posible a los nuevos planes de estudio en la Convergencia Europea. (Tabla 2.4 del Anexo).

De las catorce universidades en las que se imparte la Titulación de Logopedia, hemos encontrado asignaturas que tratan contenidos similares a *BDIL* en cinco<sup>29</sup> de ellas: A Coruña, Castilla la Mancha, Complutense de Madrid, Granada y Pontificia de Salamanca.

En todas se imparte al inicio de los estudios de la titulación, en 1º curso y fundamentalmente en el primer cuatrimestre, siendo la carga crediticia de 4,5 a 6 créditos e incluso 8 (si consideramos como sólo una, la asignatura impartida en la U. Complutense *Introducción a los trastornos del lenguaje I y II*). En todas las universidades se trata de una asignatura obligatoria, excepto en la U. Pontificia de Salamanca que es troncal. En relación con su denominación, únicamente encontramos la misma denominación en la Universidad de A Coruña, en las demás se denomina: *Introducción a la Logopedia*, *Introducción a los trastornos del lenguaje I y II*, *Introducción general a la Logopedia*, *Introducción a la patología de la comunicación y del lenguaje*.

---

<sup>29</sup> En la U. de Valencia se oferta la asignatura optativa *Bases didácticas de la intervención logopédica*, pero sin programa docente puesto que no se ha llegado a implantar nunca por falta de recursos docentes.

Si tenemos en cuenta los objetivos que se pretenden en las asignaturas consideradas, podemos señalar que, en general, todas presentan similares objetivos, si bien existen variaciones, respecto a su concreción, descendiendo, en algunos casos, a objetivos específicos, que permiten vislumbrar lo que se pretende realmente en la asignatura. Se echa en falta la inclusión de algún objetivo cognoscitivo más. Dichos objetivos sitúan la asignatura en un marco general desde una perspectiva socio-educativa de la intervención logopédica. En general, es un enfoque totalmente teórico, donde se aborda la gran influencia que tienen tanto la sociedad y la educación en la intervención logopédica. Se estudian los marcos epistemológicos para la intervención logopédica en entornos educativos, así como el papel del logopeda en el centro escolar, las formas de intervención como participante en la comunidad escolar y la planificación de dicha intervención en las escuelas. Finalmente se abordan las funciones del logopeda en las escuelas y los retos socio-educativos. Observamos, una vez más, cómo el centro en el que se ubican los estudios de una titulación imprime su sello a las asignaturas.

Es en los contenidos donde podemos contemplar una mayor variación según sean diseñados por un área de conocimiento u otra, sin perder de vista los descriptores de esta asignatura. Prácticamente todas las asignaturas analizadas abordan los mismos contenidos que la asignatura *BDIL*, sin embargo el nivel de profundización en uno u otro aspecto es lo que marca las diferencias.

Hay aspectos comunes en los contenidos que se incluyen en todas las asignaturas analizadas, son fundamentalmente los más básicos y generales como la epistemología de la Logopedia, el problema terminológico y conceptual, la Logopedia como disciplina científica y como profesión, su deontología, las

relaciones con otras disciplinas, la historia de la Logopedia y finalmente una introducción a la clasificación de los trastornos del lenguaje y de la comunicación.

Precisamente son los aspectos didácticos y más específicos del proceso de intervención logopédica los que se reflejan de manera más desigual en los distintos programas; en algunos se omiten, como es el caso de la Pontificia de Salamanca, y en otros casos se esbozan unas consideraciones generales sobre el proceso de evaluación-intervención logopédica, como en Castilla la Mancha y Granada.

Es justamente en el proyecto docente de A Coruña, quizás por la peculiaridad de ser impartida desde el área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, donde el temario se circunscribe a un contexto más restringido: el escolar, centrado en el proceso didáctico y en las adaptaciones curriculares, sin entrar en los contextos clínicos y socio-asistencial, tan importantes a nuestro juicio, en el ejercicio de este profesional.

Es importante señalar que en las asignaturas analizadas se incluyen algunos temas como *la historia de la Logopedia*, aspecto en el que en *BDIL* se trata menos profundamente, así como un tema sobre *deontología*, que en *BDIL* no se contempla sino de forma superficial y quizás sería interesante que se incluyera en el plan de estudios, como asignatura o como contenido de alguna de las asignaturas (por ejemplo, en Valladolid no se trata).

Es la asignatura de la U. Complutense la que presenta mayor similitud en sus contenidos con la de Valladolid. El contenido de la asignatura impartida en

Valladolid destaca ampliamente en el punto de la intervención logopédica, en donde se profundiza en el modelo didáctico para el diseño de la intervención logopédica sin restringir el ámbito de actuación del profesional, proporcionando una visión más amplia de la Logopedia en sus diferentes ámbitos de intervención, subrayando el carácter multidisciplinar de la Logopedia, aspecto que consideramos que adolecen las otras asignaturas que parecen dar sólo leves pinceladas al respecto. En este sentido, es necesario reseñar que la multidisciplinariedad que caracteriza a la Logopedia es posiblemente un factor determinante que permite que ciertas asignaturas generales/básicas, como la que estamos analizando, sean impartidas por profesorado de diferentes áreas de conocimiento.

Por otra parte, analizando la metodología utilizada, constatamos que es fundamentalmente una metodología activa, en la que predominan las actividades a realizar por los estudiantes relacionadas con los temas abordados en el proyecto docente de la asignatura: trabajos obligatorios en grupos o individuales, exposición de los trabajos realizados, realización de lecturas optativas y obligatorias, resolución de problemas relativos a los trastornos del lenguaje y su metodología de estudio, debates en clase, visitas a centros... Como podemos ver, se trata de una metodología en la que predomina el dinamismo por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje.

La actividad del profesor es la de dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, es quien debe agilizar los procesos de deliberación e investigación, presentar las fuentes de información tanto en texto como multimedia, exponer los temas a estudiar, organizar de forma cooperativa las actividades de aprendizaje, fomentar la asistencia y participación activa dentro y

fuera del aula, asesorar, orientar y supervisar la elaboración de trabajos y actividades académicas dirigidas... De hecho, las estrategias metodológicas planteadas en estas asignaturas conllevan que la labor del profesor sea mucho más compleja, ampliando la de simple transmisor de la información, aspecto a tener muy en cuenta en el enfoque metodológico propuesto por la convergencia europea.

En relación con los criterios de evaluación, las técnicas utilizadas son: pruebas objetivas sobre la teoría, elaboración de trabajos/actividades/prácticas de forma individual o grupal, asistencia a clase y participación del alumno en las actividades propuestas, exposición de trabajos en clase, asistencia a tutorías... En algunos programas de las asignaturas (A Coruña, Complutense y Granada) se concreta el porcentaje otorgado a cada uno de los aspectos a tener en cuenta en la evaluación. En algunos casos, la *parte teórica* es ponderada con un 60%, (U, Complutense), llegando a un 70% en Granada, mientras que otros aspectos como es la *parte práctica* (en la que se incluyen trabajos personales, actividades dirigidas...) está ponderada con porcentajes del 20% al 40%. Otras variables que también son consideradas en alguno de los programas son la *asistencia a clase* y la *participación en clase y en tutorías* con un porcentaje que oscila del 10% al 40%. Así pues, podemos constatar que la información obtenida en los tres programas analizados es bastante clara y diferenciada, en función de los aspectos a valorar. Este extremo es crucial en el diseño de los nuevos planes de estudio, en donde se ha de dejar constancia, de forma clara y matizada, sobre cuáles serán los criterios de evaluación de cada materia.

En algunos casos, como en Castilla la Mancha o en Salamanca, el programa de la asignatura no informa de manera suficiente sobre la ponderación

concedida a las diferentes actividades realizadas. A pesar de ello, podemos señalar, en relación con los criterios de evaluación, que en todas las asignaturas se observa una coherencia entre la metodología planteada y los criterios fijados para su valoración. Si bien creemos que es oportuno que se explicita con transparencia esta información y se siga profundizando en el ajuste de los porcentajes. Si se pretende trabajar en un entorno más dinámico, como sugiere el Espacio Europeo, hay que valorar de manera más equilibrada los distintos aspectos a evaluar, teniendo en cuenta tanto la metodología utilizada como la carga de trabajo que le supone al estudiante la realización de las distintas actividades o tareas propuestas. Esta situación conlleva, por supuesto, el descenso de ciertos porcentajes, que posiblemente estén actualmente sobrevalorados, como es la parte teórica, que por lo general se valora a través de un examen escrito. Así pues, las nuevas tendencias obligan a replantearse los criterios de evaluación, conjugando de manera hábil los distintos parámetros a ponderar.

Por otra parte, sólo en A Coruña se programan dos opciones en los criterios de evaluación, según el estudiante opte por asistir a clase participando en las actividades y trabajos planificados, o bien opte por la realización de un examen final. Quizás este tipo de acciones deban ser tenidas en cuenta en los nuevos planes de estudio, dado que surgen situaciones en las que el estudiante no puede acudir a clase y se le ha de ofrecer la posibilidad de examinarse de la asignatura.

En la tabla 2.4 hemos incorporado un apartado con la bibliografía de la asignatura. Podemos observar que en los programas de A Coruña y de la Complutense la bibliografía es bastante extensa, quizás demasiado, incluso se

ha tenido que realizar una selección de la misma, eliminando las referencias bibliográficas anteriores a 1990, en aras de mostrar la bibliografía más actual. En cambio, los programas de Castilla la Mancha, Granada y Salamanca presentan una bibliografía más comedida, accesible y actual. En algunos casos se incluye también bibliografía en inglés.

Entre la bibliografía que se repite en los distintos programas analizados, que presumimos sea la más representativa para la asignatura, señalamos:

- Gallardo, J.R. y Gallego Ortega, J. L. (1993). *Manual de Logopedia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Aljibe.
- Gutiérrez, I (1997). *Introducción a la historia de la Logopedia*. Madrid: Narcea.
- Peña, J. (2001). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. (1997). *Casos clínicos en Logopedia*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. (1999). *Casos clínicos en Logopedia 2*. Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. (2001). *Casos clínicos en Logopedia 3* Barcelona: Masson.
- Puyuelo, M. y Rondal, J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.

Finalmente, en el apartado de las observaciones, tan sólo señalamos que en A Coruña, donde el proyecto docente de la asignatura está y se imparte en gallego, se ha tenido que traducir para la presentación en este trabajo. La asignatura es impartida por el área de Didáctica y Organización Escolar, en cambio, en el resto de las universidades, la imparten profesores de las áreas de conocimiento de Psicología, aspecto reincidente en los análisis realizados en los apartados anteriores; posiblemente, este hecho se deba al carácter multidisciplinar de la Logopedia, factor determinante que permite que ciertas

asignaturas generales/básicas, como la que estamos analizando, sean impartidas por profesorado de diferentes áreas de conocimiento.

## 2.4. CONCLUSIONES

Después de la exposición de la situación de la Logopedia en España, presentamos algunas conclusiones, utilizando la misma estructura.

Respecto a los estudios de Logopedia a nivel nacional:

- La Logopedia ha avanzado hasta consolidarse como disciplina y como titulación sanitaria ofreciendo una formación multidisciplinar, basada en cuatro pilares fundamentales: Medicina, Pedagogía, Psicología, y Lingüística.
- Los estudios de Logopedia se imparten tan sólo en catorce universidades (11 públicas y 3 privadas) de entre las setenta y cinco que existen en todo el territorio español, 50 públicas y 25 privadas, según los datos del Registro Nacional de Universidades<sup>30</sup> ofrecidos por la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria.
- Todas las titulaciones, entre las que se encuentra Logopedia, se hallan actualmente en el proceso de adaptación al EEES, aprovechando la oportunidad que se les brinda de armonizar programas y conseguir la lógica conexión entre formación-investigación-profesión y sociedad; además, todas han colaborado en la elaboración del Libro Blanco del Título de Logopedia (Gallego, Santiago y cols., 2005) y han iniciado el

---

<sup>30</sup> <http://univ.micinn.fecyt.es/univ/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=E123> Datos actualizados a fecha de 30 de enero de 2008.

diseño de los nuevos planes de estudio de Grado y Posgrado adaptados al EEES, situación que culminará en el año 2010.

- El centro en el que se ubica la Titulación de Logopedia tiene mucha trascendencia, pues es el que imprime el carácter de la titulación y le confiere su sello distintivo.
- La mayor presencia de las áreas de conocimiento pertenecientes al ámbito psicológico y médico confiere a estos estudios un perfil psico-médico, en detrimento de la orientación educativa y didáctica.
- Se reivindica, con todas las cautelas, dado el momento de transición en que nos encontramos, la creación en nuestro país del Área de Conocimiento de Logopedia.

En relación al ámbito pedagógico en los estudios de Logopedia en España:

- Hay una presencia real del ámbito pedagógico en los planes de estudio de Logopedia españoles (17,5% del total de créditos), que sin embargo, se encuentra por debajo de la presencia potencial.
- La mayor participación del ámbito pedagógico se realiza fundamentalmente en la optatividad.
- De esta manera, las áreas de DOE y de MIDE, dentro de estos estudios, salvo casos aislados, tienen escaso protagonismo. Precisamente, en Valladolid su peso se sitúa en la media respecto a otras universidades, con ocho asignaturas, si bien conviene señalar que el plan de estudios posee

un marcado carácter médico, donde dos áreas médicas (Medicina y Cirugía) encabezan las de mayor presencia en la titulación.

- Las universidades de titularidad privada presentan dos peculiaridades que afectan a la disminución de la presencia del ámbito pedagógico en los estudios de Logopedia, a saber: su funcionamiento diferente respecto a los centros públicos y el ser los propios logopedas quienes imparten la docencia.
- De nuevo se constata la trascendencia que tiene la ubicación de los estudios de la Diplomatura de Logopedia en diferentes edificios o centros, predominando las Facultades de Psicología.

Respecto a los contenidos de la asignatura *BDIL* en los estudios de Logopedia en España:

- En relación con la asignatura *BDIL*, se imparten contenidos similares en cinco de las 14 universidades con la Titulación de Logopedia, dato curioso si tenemos en consideración la importancia de dichos contenidos, que consideramos básicos, como se ha constatado en el Libro Blanco del Título de Logopedia y en instituciones extranjeras, en donde se les confiere una mayor relevancia dentro de los distintos bloques de contenido (ver apartado 1.4). Este carácter básico viene resaltado también por su impartición a lo largo del primer curso de la Titulación. En todas las universidades, esta asignatura es obligatoria y se imparte en 1º curso, fundamentalmente en el primer cuatrimestre, con una carga que oscila entre 4,5 y 6 créditos.

- En cuanto al análisis de los distintos elementos curriculares, se comprueba que prácticamente todas presentan similitudes en objetivos, abordando los contenidos con diferente profundidad, en función del área de conocimiento a la que pertenece el docente (en su mayoría provienen del ámbito de la psicología). De esta manera, se constata que son los aspectos didácticos y más específicos del proceso de intervención logopédica los que se reflejan de manera más desigual en los distintos programas.
- Comprobamos, una vez más, cómo el centro en el que se ubican dichos estudios y, más en concreto, el área de conocimiento que participa en la impartición de dichos contenidos, los que le confieren su propia singularidad, imprimiendo un perfil determinado.
- La metodología utilizada es variada y dinámica, coherente con los criterios de evaluación propuestos, aspecto que está muy en consonancia con la innovación docente sugerida en la Convergencia Europea.
- Posiblemente sea el carácter multidisciplinar de la Logopedia el factor determinante que permite que ciertas asignaturas generales/básicas, como la asignatura que estamos analizando, sean impartidas por profesorado de diferentes áreas de conocimiento.

**CAPÍTULO 3**  
**MICROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA**  
**EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa)**

**INTRODUCCIÓN**

- 3.1. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UVa**
  
- 3.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UVa**
  
- 3.3. CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO 3

### MICROCONTEXTO: LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (UVa)

#### INTRODUCCIÓN

Una vez analizado el marco europeo –macrocontexto–, y descendido al marco nacional –mesocontexto–, siguiendo la lógica del discurso que nos lleva a ir de lo general a lo particular, en este capítulo abordamos la situación de los estudios de Logopedia en el contexto más delimitado en el que se imparte la Titulación de Logopedia, la Universidad de Valladolid (UVa), es decir el microcontexto.

El objetivo que pretendemos no es otro que enmarcar o contextualizar el lugar donde se desarrolla la docencia de la asignatura, objeto de estudio, *Bases didácticas de la intervención logopédica*, puesto que dicho marco constituye, sin duda, un elemento decisivo en el desarrollo del proyecto docente.

Se procede con el mismo enfoque que en los capítulos anteriores, comenzando con una descripción general de la Universidad de Valladolid, en el que se refleja la importancia que goza dicha institución en el ámbito nacional, explicitando las proyectos más relevantes que repercuten no sólo en la propia universidad, sino también en la Diplomatura de Logopedia y de manera directa en la docencia de la asignatura objeto de estudio.

Asimismo, tratamos de aproximarnos al centro donde se imparten los estudios de Logopedia, y nos detenemos en los distintos elementos que inciden en la titulación: contexto más próximo, plan de estudios, objetivos generales que

se plantean, materias que se imparten, recursos con los que se cuenta: personales –profesorado, alumnado y personal de administración y servicios–, recursos materiales e instalaciones. Para finalizar, se presentan brevemente las acciones llevadas a cabo en la Diplomatura de Logopedia, de carácter nacional e internacional, que han influido de manera decisiva en la elección del tema de la presente Tesis.

### **3.1. PANORAMA GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UVa**

El ámbito institucional donde se desarrolla nuestra labor docente es la Facultad de Medicina, centro perteneciente a la Universidad de Valladolid que, sin duda alguna, transmite sus señas de identidad a esta Facultad y a sus estudios. Resulta adecuado, por tanto, realizar una breve reseña de esta Universidad, cuya trayectoria histórica, seis veces centenaria<sup>31</sup>, se convierte en uno de los elementos a considerar.

El distrito universitario ha experimentado variaciones sustanciales a lo largo de los últimos veinticinco años<sup>32</sup>. Actualmente, comprende los campus de Valladolid, Palencia, Soria y Segovia; este último campus ha completado el mapa universitario autonómico con su incorporación en el curso 1996-97.

La UVa se encuentra entre las universidades de mayor tamaño (con una matrícula de 24.781 alumnos en el curso 2006-07, 2.609 profesores y 942

---

<sup>31</sup> Existen varias hipótesis sobre los orígenes de la Universidad de Valladolid. Los estudios más recientes defienden el origen real y municipal de la Universidad que se remonta al último cuarto del siglo XIII.

<sup>32</sup> Con motivo de la creación de las Universidades del País Vasco, Cantabria y Burgos, esta última creada por la Ley 12/1994, de 26 de mayo.

integrantes del PAS); consta de siete Facultades, cuatro Escuelas Técnicas Superiores y once Escuelas Universitarias. En los Centros de la Universidad se encuentran vigentes los planes de estudio conducentes a la obtención de 100 titulaciones de primer y segundo ciclo. Por otra parte, los estudios de tercer ciclo están integrados en la actualidad por 80 programas de Doctorado –14 de ellos con Mención de Excelencia–, y 68 títulos de Posgrado –43 de Máster y 25 de Especialista–.

La UVa se considera una de las instituciones más importantes de Enseñanza Superior en España. Se caracteriza por una extensa red de relaciones internacionales, prestigiosos centros de investigación, un enorme potencial cultural y deportivo y un rico patrimonio arquitectónico y documental, que conforman un entorno académico excepcional, homologable al de las más antiguas universidades europeas, a las que por historia, por su nivel de excelencia y por la calidad de su investigación, pertenece. A continuación, reflejamos algunos de los rasgos diferenciadores que caracterizan a dicha institución, en la cual se desarrolla nuestra actividad académica e investigadora.

- Investigación de vanguardia en Matemáticas, Física, Química, Bioquímica, Oftalmología, Ingeniería, Historia, Filología, Biología y Genética Molecular, etc.
- Primera universidad europea en movilidad de profesorado, dentro del programa Erasmus-Sócrates.
- Amplio programa de dobles titulaciones internacionales con universidades francesas, alemanas, brasileñas y británicas.
- 190 convenios con universidades europeas, americanas, asiáticas y africanas.

- 600 acuerdos de intercambio bilateral Sócrates.
- Miembro de diez Grupos Internacionales de Universidades.
- Impartición de 14 programas de Doctorado con Mención de Excelencia.
- Participación del 60% de sus alumnos en prácticas en empresas e instituciones.
- Promueve la transferencia de sus resultados de investigación a través del Parque Científico Universidad de Valladolid.
- Socio fundador del Grupo Tordesillas de universidades españolas, brasileñas y portuguesas.
- Promueve y coordina el programa interuniversitario de becas FARO para posgraduados, que permiten la realización de los estudios en la Unión Europea.
- Doctorados conjuntos, intercambio de estudiantes y redes financiadas por el MEC y CAPES brasileño.
- Singular programa de becas para estudiantes de posgrado en la India.
- Convenios con universidades de India para intercambio de graduados y profesores, co-tutelas de tesis y proyectos de investigación e investigación conjunta.

Existen, además, dos acciones esenciales de la Universidad de Valladolid que influyen especialmente en nuestra Titulación de Logopedia y, por ende, en nuestra disciplina, que merecen un tratamiento específico:

1. La incorporación de la UVa al Plan Nacional de Evaluación de la Calidad en las Universidades, con la inclusión de la Diplomatura de Logopedia como una de las cinco titulaciones pioneras, objeto de evaluación.

## 2. El apoyo de la UVa a los Proyectos Piloto de Innovación Docente en el proceso de adaptación de los estudios superiores al EEES.

La Universidad de Valladolid decidió incorporarse al “*Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*”<sup>33</sup> y por ello seleccionó cinco titulaciones del total de las 71 que se impartían en el curso 1996-97. Las titulaciones pioneras en la evaluación de la calidad fueron Logopedia, Psicopedagogía, Química, Estadística y Empresariales. También en la Unión Europea se están llevando a cabo varias experiencias de sistemas de evaluación de las universidades (Francia, Gran Bretaña, Holanda, Dinamarca y Suecia).

La participación en un proyecto de tales características tiene consecuencias inmediatas para la Universidad, pues le permite conocer la calidad de sus actividades, detectar sus puntos fuertes y débiles, y, de este modo, mejorar la calidad de los servicios que presta a la comunidad, así como definir sus líneas de actuación. Asimismo, la difusión de los resultados de la evaluación ha de servir también para un conocimiento más profundo del entorno social de la Universidad —o de la titulación en cuestión—, de los niveles de calidad alcanzados por ésta y de los esfuerzos que realiza por mejorar sus prestaciones y su servicio a la sociedad.

---

<sup>33</sup> Este Plan vio la luz merced al Real Decreto 1947/1995 de 1 de diciembre (BOE de 9 de diciembre de 1996). En este Reglamento se dispone que el Plan tendrá una duración de cinco años, revisable anualmente, y que se ejecutará mediante convocatorias anuales para la realización de proyectos de evaluación institucional en los que podrán participar las Universidades públicas y privadas.

Para proceder a la evaluación de la calidad de la Diplomatura de Logopedia, se creó el denominado “Comité de Autoevaluación”<sup>34</sup>, quien elaboró un amplio informe en el que, a modo de resumen, se exponían los puntos fuertes y débiles detectados en cada uno de los aspectos evaluados (contexto, metas, objetivos, enseñanza, gestión e investigación de la Diplomatura). En la siguiente tabla se muestran, como ejemplo, los resultados relativos al profesorado.

TABLA 3.1.  
Evaluación de la calidad de la Diplomatura de Logopedia de la UVa. Curso 1997-98.  
Puntos fuertes y débiles del profesorado

Puntos fuertes
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Profesores bien formados y cualificados en sus respectivas titulaciones, con trabajos de investigación y muchos de ellos doctores.</li> <li>2. Plantilla de profesores bastante estable que año a año va especializándose.</li> </ol>
Puntos débiles
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantilla muy heterogénea.</li> <li>2. Falta una formación técnica y pedagógica del profesorado. ¿Quién enseña a enseñar?</li> <li>3. Escaso número de profesores con una plaza fija y propia de Logopedia.</li> <li>4. Falta una actividad investigadora específica de Logopedia.</li> <li>5. Ausencia de un área específica de Logopedia.</li> </ol>

Los resultados contemplados en el dossier de evaluación fueron contrastados con los del informe elaborado por un “Comité de Evaluación

---

<sup>34</sup> El Comité de Autoevaluación estaba formado por nueve miembros de la comunidad universitaria –profesorado, personal de administración y servicios y alumnos– y presidido por el Vicedecano-Director de la Diplomatura.

Externa”<sup>35</sup>, resultados que permitieron al Comité de Autoevaluación elaborar unas estrategias de mejora a corto y medio plazo de la Diplomatura, que deberían estar presentes en la futura actuación del profesorado y del personal de administración y servicios.

Conviene destacar que las propuestas de mejora formuladas por el Comité afectan directamente a la actividad académica del profesorado, y por tanto, a cualquier proyecto docente que se pretenda elaborar. Desde entonces, la Titulación de Logopedia de la UVa ha mejorado significativamente respecto a los puntos débiles, y más en concreto en el punto débil nº 2: *Falta una formación técnica y pedagógica del profesorado. ¿Quién enseña a enseñar?*, en el cual, la UVa fomenta, desde hace varios años, la formación permanente, como apoyo y ayuda al profesorado para acometer los cambios que exige el EEES, respecto a la planificación, evaluación y trabajo en equipo, centrados en el aprendizaje del alumnado; cursos que han servido para la formación de muchos de los profesores de Logopedia. Respecto al punto débil nº 4: *Falta una actividad investigadora específica de Logopedia*, hemos presentado diferentes proyectos de investigación sobre docencia en Logopedia, en los que ha participado prácticamente la totalidad de los profesores de la titulación. La presente Tesis también se enmarca dentro de este ámbito.

Dada la inquietud existente desde hace años por los temas sobre innovación docente, hemos participado de forma asidua en diferentes proyectos piloto, apoyados por organismos de índole nacional y regional. Este tipo de

---

<sup>35</sup> El Comité de Evaluación Externa era designado por el Rectorado de la Universidad y compuesto por especialistas de los ámbitos docente, profesional y de gestión.

proyectos<sup>36</sup> comprende la intervención directa en la realización del Libro Blanco del Título de Logopedia, en los cursos 2003-04 y 2004-05, que constituye la base de trabajo de la Diplomatura de Logopedia y nuestro punto de partida. Asimismo, incluyen la modificación sustancial de metodologías docentes y criterios de evaluación de las distintas asignaturas (Santiago y cols., 2007b), el estudio de carga de trabajo de estudiantes y profesores para estimar los créditos ECTS, la delimitación de las competencias profesionales y la adaptación de la mayoría de las materias de los tres cursos de la Titulación de Logopedia a las nuevas metodologías docentes, durante el curso 2007-08. Presentamos en la Tabla 5.1 del Anexo una lista detallada de todas las acciones llevadas a cabo en las que he participado de forma activa, bien como coordinadora o como participante.

### **3.2. CONTEXTUALIZACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA DE LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UVA**

Una vez aprobado en España el título universitario de Diplomado en Logopedia —como se ha visto en el apartado 2.1.2.—, una de las cuatro universidades estatales de la Comunidad de Castilla y León, en concreto la de Valladolid (UVa), propone la creación de la Diplomatura de Logopedia en su territorio. En consecuencia, acuerda con la Comisión Académica del Consejo de Universidades encargarse de configurar el plan de estudios (16 de diciembre de 1992). Se establece éste definitivamente en la Resolución de 28 de junio de

---

<sup>36</sup> Se remite al punto 5.1.1. *Fase preparatoria o de reflexión*, dentro del capítulo 5. *Diseño de la investigación* y a la Tabla 5.1. del Anexo donde se especifican los proyectos sobre Convergencia Europea en los que venimos participando.

1993 (BOE de 15 de julio de 1993), si bien posteriormente será modificado en dos ocasiones (BOE de 27 de septiembre de 1995 y de 5 de agosto de 2000).

En su propósito de integrar aquellas titulaciones relacionadas con las ciencias de la salud, la Universidad de Valladolid impulsó la creación del Edificio de Ciencias de la Salud, en donde coexisten dos centros: la Facultad de Medicina y la Escuela de Enfermería. La Facultad de Medicina expide los títulos de Licenciado en Medicina y Cirugía, Diplomado en Nutrición Humana y Dietética y Diplomado en Logopedia. En dicha Facultad existe desde hace 24 años una Unidad de Logopedia concertada con el entonces INSALUD<sup>37</sup>. En el mismo edificio convive, como centro independiente, la Escuela de Enfermería, quien expide el título de Diplomado en Enfermería. La Facultad de Medicina constituye una de las facultades con más tradición de la Universidad, que recientemente ha conmemorado su sexto centenario.

La Facultad de Medicina es, pues, la responsable última de la organización y cumplimiento del plan docente. Es también el centro físico donde se desarrolla la docencia de Logopedia, lo cual ha proporcionado a la Diplomatura una sólida infraestructura de partida, en cuanto a instalaciones y personal se refiere (órganos de gobierno, profesorado, personal de administración y servicios...). Además, en estos estudios intervienen dos centros más de la UVa: la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Educación.

Los objetivos generales que plantea dicha Diplomatura son:

---

<sup>37</sup> INSALUD: Instituto Nacional de Salud, actualmente SACYL: Salud de la Junta de Castilla y León.

- a) Formar profesionales que diagnostiquen, evalúen, traten y prevengan todos los trastornos relacionados con el lenguaje, el habla, la voz, la audición y la deglución.
- b) Favorecer las relaciones e intercambios entre la Diplomatura y otros centros, públicos y privados, que atiendan dichos trastornos.
- c) Potenciar la unidad de Logopedia ya existente en la Facultad.
- d) Impulsar la investigación en este campo.

La primera promoción de diplomados inicia sus estudios el curso académico 1992-93. Aquel primer plan de estudios, conducente a la obtención del título oficial de Diplomado en Logopedia de la Universidad de Valladolid, es sustituido por un segundo, de forma gradual, a partir del curso 1995-96 y por un tercero, de modo simultáneo en los 3 años, en el curso 2000-01. El tercer plan de estudios (BOE de 5 de agosto de 2000), actualmente vigente, es pues una modificación de los dos anteriores, ajustado a las normas del Ministerio que incluyen los Reales Decretos 1497/1987, de 27 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril. Las principales modificaciones respecto al segundo plan fueron el ajuste del número mínimo de créditos —4,5 para las asignaturas cuatrimestrales y 9 para las anuales—, y por tanto la condensación de varias asignaturas en otras de mayor carga docente, así como la posibilidad de escoger entre un mayor número de optativas. Se introdujeron además nuevas materias con contenidos pertinentes y anteriormente no impartidos. Ello facilita, en el momento presente, que los propios estudiantes participen en el diseño de su formación, según sus motivaciones, ante una oferta más diversificada. Por tratarse de una Diplomatura, como es lógico, todas las materias corresponden al primer ciclo y

se imparten a lo largo de tres años. El número total de créditos es 200, repartidas en 60 créditos durante el primer año, 72,5 el segundo y 67,5 el tercero (véase en el texto la Tabla 3.2). En la Tabla 3.3 del Anexo se expone la relación materias del actual plan de estudios<sup>38</sup>.

TABLA 3.2.

Distribución de créditos en el Plan de estudios de Diplomado en Logopedia de la UVa (2000-01 a 2009-2010)

Ciclo	Curso	Materias troncales	Materias obligatorias	Materias optativas	Créditos libre conf.	Créditos totales
I Ciclo	1º	42	18	-	-	60
	2º	30	13,5	18	11	72,5
	3º	41	4,5	12	10	67,5

Algunas otras características del plan de estudios vigente son:

- No se exige trabajo o proyecto de fin de carrera, examen o prueba general para obtener el título.
- Se otorga, por equivalencia, créditos a: a) prácticas en empresas, instituciones públicas o privadas, etc.; b) trabajos académicamente dirigidos e integrados en el plan de estudios, c) estudios realizados en el marco de convenios internacionales suscritos por la Universidad y d) otras actividades.

<sup>38</sup> Fuente: BOE de 10/10/1991. Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en Logopedia y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel.

- No existen incompatibilidades de asignaturas.
- El período mínimo de formación es de tres años.

Las materias pueden clasificarse en *médicas, pedagógicas, psicológicas y lingüísticas*. Pensamos que, en conjunto, existe un adecuado reparto de contenidos, distribuidos entre asignaturas troncales, obligatorias y optativas. En líneas generales, durante el primer curso los alumnos deben adquirir unos conocimientos básicos que les permitan, en segundo y tercero, comprender el diagnóstico, intervención y prevención de la patología del habla, voz, lenguaje y audición desde los puntos de vista neurológico, psiquiátrico, psicológico, lingüístico, educativo y social.

Entre las asignaturas troncales, y por su peculiar naturaleza, cabe destacar el *Practicum*, “período de formación en centros, con el fin de que los futuros logopedas perfeccionen y completen sus conocimientos, y se inicien de un modo directo y real en la actividad profesional”. Se estructura en dos fases claramente diferenciadas: Practicum I, con 10 créditos, en segundo curso, y Practicum II, con 20 créditos, en tercero.

En cuanto a los créditos de libre configuración de la Diplomatura de Logopedia —así como de la Licenciatura de Medicina— se ofrecen tres opciones: a) asignaturas de las licenciaturas y diplomaturas del campus universitario, b) asignaturas propias de la Facultad de Medicina, como asistencia a conferencias científicas y culturales o realización de trabajos escritos, y c) actividades supervisadas académicamente y reconocidas como créditos de libre configuración, cursos de idiomas, actividades en hospitales nacionales o extranjeros, cursos diversos organizados por organismos oficiales y actividades

deportivas, culturales o científicas. Se fijan también unos límites máximos de créditos que son reconocidos para los diversos tipos de actividades.

Cada curso académico, la Diplomatura edita una completa Guía docente de Logopedia, que contiene información específica del centro: órganos de gobierno, departamentos, reglamentos principales, plan de estudios, horarios de clases —siempre por la tarde—, fechas de exámenes, oferta de créditos de libre configuración, centros de prácticas... Se proporcionan diversos datos sobre las asignaturas ofertadas, profesorado, objetivos, programa teórico-práctico, metodología, sistema de evaluación, y bibliografía básica. Desde el curso 2002-03, una versión ampliada de dicha guía puede consultarse y actualizarse mediante el acceso a Internet (<http://www.med.uva.es/logopedia/>).

Los profesores que imparten clases en la Diplomatura de Logopedia forman una plantilla muy heterogénea debido a su distinta procedencia y dedicación (a menudo compartida con otros centros). En los últimos años se observa una tendencia a consolidar la continuidad del profesorado en la Diplomatura, lo cual favorece su motivación y especialización en su labor docente, fomenta la relación interpersonal y el diseño de actividades conjuntas y permite potenciar líneas de investigación en el ámbito de la Logopedia. Ya hemos mencionado que los profesores pertenecen a tres centros de la Universidad de Valladolid. Participan en concreto:

1. *Facultad de Medicina*. Departamento de Anatomía y Radiología; Departamento de Bioquímica, Biología Molecular y Fisiología; Departamento de Pediatría e Inmunología, Obstetricia y Ginecología, Nutrición y Bromatología, Psiquiatría e Historia de la Ciencia; Departamento de Medicina, Dermatología y Toxicología;

Departamento de Cirugía, Oftalmología, Otorrinolaringología y Fisioterapia.

2. *Facultad de Educación.* Departamento de Pedagogía (Áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar (DOE) y Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE); Departamento de Psicología y Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
3. *Facultad de Filosofía y Letras:* Departamento de Lengua Española.

En cuanto al **alumnado**, pueden citarse algunas características predominantes en diversas promociones, como sexo, mayoritariamente femenino, reducido número de plazas de ingreso (35 estudiantes nuevos por año, ratio profesor/alumno muy adecuada para permitir una enseñanza más personalizada), motivación elevada (por ejemplo la asistencia a clase es aproximadamente de 80-85%), planteamiento frecuente de dudas y preguntas, alto rendimiento académico y superación de las asignaturas —en la mayor parte de los casos en primera convocatoria—. Sin duda, todo ello favorece la enseñanza y el aprendizaje, aunque, en nuestra docencia, hemos podido apreciar que existe un marcado individualismo que dificulta el trabajo colaborativo. Cabe destacar la posibilidad que se ofrece a los recientes diplomados para acceder a contratos de breve duración (3 a 6 meses) para la realización de prácticas tutorizadas en diversos centros, por medio de los programas “*prácticas de alternancia*” y “*prácticas en empresas*”, coordinados por la UVa.

Las instalaciones y recursos materiales disponibles en la Facultad de Medicina son compartidos por todas las titulaciones del centro: Biblioteca general, Hemeroteca, tres aulas multimedia, aula de Psicomotricidad, laboratorios de ORL y Fonética, Unidad de Logopedia con cámara de Gessel, con capacidad para 25 personas.

Las aulas están dotadas con equipamiento completo de tipo audiovisual: retroproyector, ordenador y proyector, televisión con vídeo... Sin embargo, su mobiliario fijo y disposición escalonada dificulta el trabajo en grupos e induce a una docencia de tipo magistral.

Por último, con el fin de completar el presente panorama de la Diplomatura, se expone brevemente el Programa de relaciones nacionales e internacionales.

A nivel nacional, cabe citar los encuentros de Directores de Diplomaturas de Logopedia, que facilitan el intercambio de información con el resto de facultades españolas. Merced a dichos encuentros, en los que hemos tenido el privilegio de participar, se ha dado una mayor aproximación en el trato y una buena disponibilidad para trabajar conjuntamente a favor de los estudios de Logopedia, intentando crear el Área de Conocimiento de Logopedia. Fruto de estas reuniones es el Libro Blanco de la Titulación de Logopedia. Existen también relaciones fluidas con la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA) y la Asociación de Logopedia Española (ALE), con las que se organizó en Valladolid el *"I Simposium de Logopedia: formación y profesión"*, celebrado en 1995, que permitió que la práctica totalidad de nuestros alumnos contactaran con especialistas de reconocido prestigio, nacional e internacional. Para el año 2010, está prevista la celebración en Valladolid del *XXVI Congreso*

*Internacional de AELFA*, coincidiendo con el inminente inicio del título de Grado en Logopedia de Valladolid y con los 50 años de la creación de la Asociación, en 1960. Además, desde su creación, la Diplomatura de Logopedia ha establecido convenios con diferentes centros, públicos y privados, que permiten a los alumnos la práctica logopédica. En el momento actual, existen diversos centros colaboradores, de características muy diferentes en cuanto al tipo de atención que desarrollan y a su funcionamiento, centros de atención específica de una discapacidad concreta (parálisis cerebral, autistas, psicóticos, hipoacúsicos y sordos, daño cerebral, retraso mental,...) asociaciones (Parkinson, Síndrome de Down, Esclerosis Múltiple, Alzheimer), residencias de ancianos, centros escolares, centros hospitalarios... Por otra parte, existe la movilidad SICUE, mediante la cual los alumnos universitarios pueden realizar una parte de sus estudios en otra universidad española, con garantías de reconocimiento académico en su universidad de origen.

Dentro de las relaciones internacionales, cabe destacar la importancia que adquieren los programas internacionales, en el marco de la próxima constitución del EEES, que son:

1. *Programa Sócrates-Erasmus*. Movilidad de estudiantes –pueden también participar diplomados en Logopedia matriculados en la Universidad de Valladolid– durante un cuatrimestre o un año, así como de profesores durante 1 o 2 semanas.
2. *Intensive Programme* (Programa Intensivo). Consiste en la impartición de un curso intensivo de Logopedia, durante 10 días, a estudiantes de más de 10 centros europeos diferentes, por profesores de dichos centros. La UVa participa con estudiantes y profesores desde el año

1999, celebrado en Göteborg, Suecia. En el año 2003 tuvo lugar en Valladolid y fue inaugurado con la conferencia: *La situación de la Logopedia en España*, impartida por la profesora Belén Santiago. Los últimos han tenido lugar en Eindhoven (Holanda, 2007), en Barcelona (2008) y en Estocolmo (2009).

3. *Integrated Language Course* (Curso de Lenguaje Integrado). Elaboración de un glosario informático de términos sobre Logopedia en 9 idiomas diferentes, que pueda ser consultado por estudiantes y profesores interesados. Este trabajo fue coordinado por las profesoras Belén Santiago y Natalia Jimeno en la UVA; finalizó en el curso 2000-01 y se encuentra actualmente en fase de difusión.

Los tres programas son financiados por la Unión Europea y se llevan a cabo en el marco de la mencionada *Speech and Language Therapy Network* (Red de Logopedia), coordinada como hemos dicho por la *Lessius Hogeschool* de Amberes (Bélgica). Todas estas acciones internacionales posibilitan que nuestros alumnos entren en contacto con estudiantes y profesionales de países de la Unión Europea u otros países, pues no debemos olvidar que en su ejercicio profesional se han de enfrentar a la libre circulación de trabajadores, también en el campo de la Logopedia.

### 3.3. CONCLUSIONES

Comprobamos pues, la importancia que tiene realizar una contextualización adecuada del objeto de estudio. Dicho contexto nos ha permitido constatar que las actuaciones de la UVA que han influido de forma determinante en la Titulación de Logopedia, y por ende, en la asignatura de *BDIL*

son: la evaluación de los estudios de Logopedia en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, la participación en la elaboración del Libro Blanco del Título de Grado en Logopedia, así como en los Proyectos Piloto de Innovación docente. Una acción lleva a la otra, por lo que están íntimamente vinculadas y han influido notablemente en la decisión de realizar este trabajo de investigación, ya que en todas ellas hemos participado de forma directa y comprometida y a lo largo de un amplio periodo de tiempo.

**SEGUNDA PARTE:  
MARCO METODOLÓGICO**

**CAPÍTULO 4  
FUNDAMENTACIÓN Y PROPUESTA  
METODOLÓGICA**

**CAPÍTULO 5  
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**



# CAPÍTULO 4

## FUNDAMENTACIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA

### INTRODUCCIÓN

- 4.1. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA *VERSUS*  
INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
- 4.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN
- 4.3. ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
  - 4.3.1. La investigación-acción
  - 4.3.2. El estudio de casos
- 4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS
  - 4.4.1. La observación
  - 4.4.2. El cuaderno de campo
  - 4.4.3. La entrevista
  - 4.4.4. El cuestionario
  - 4.4.5. El análisis de contenido
- 4.5. VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y DE LOS  
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN
- 4.6. CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 4

# FUNDAMENTACIÓN Y PROPUESTA METODOLÓGICA

## INTRODUCCIÓN

Una investigación se enfrenta con un gran número de problemas en los distintos momentos de su realización, como son, por ejemplo, la selección de la metodología más adecuada al tipo de investigación o la puesta en práctica de las técnicas metodológicas elegidas. El investigador debe ser consciente tanto de que las técnicas han de aplicarse con *flexibilidad* y *adaptabilidad* como de sus ventajas y limitaciones, para no caer en la creencia ciega de un método o una práctica correcta.

Si planeamos que nuestra investigación sea metódica y sistemática, resulta imprescindible un detallado estudio de los elementos que componen el método científico, al igual que una detenida selección de las técnicas que permiten aplicarlo, ya sea para producir nuevo conocimiento (investigación básica), ya sea para aplicarlo (investigación aplicada), para actuar sobre la realidad y tomar decisiones fundadas (investigación-acción), o para evaluar objetivos, programas, servicios (investigación evaluativa).

El objetivo de cualquier ciencia es adquirir conocimientos y la elección del método adecuado que nos permita conocer la realidad es, por tanto, fundamental (Álvarez, 1996). En la literatura encontramos dos grandes métodos claramente diferenciados: el *método inductivo*, que generalmente está asociado a la investigación cualitativa, y el *método deductivo*, que está más vinculado a

la investigación cuantitativa. Tanto uno como el otro tienen objetivos diferentes, ventajas y limitaciones que conviene remarcar.

En este capítulo pretendemos recoger la fundamentación metodológica que dirige nuestro trabajo de investigación. Inicialmente, y de forma breve, se presenta el marco de la *investigación cualitativa*, para pasar más adelante a describir algunas de las principales técnicas de las que se sirve y que vamos a utilizar en la presente Tesis. No es nuestra pretensión profundizar de forma exhaustiva en dichos contenidos, sino más bien fundamentar la investigación en una metodología que nos permita comprender mejor el proceso seguido en este trabajo.

#### 4.1. INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA *VERSUS* INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Los fundamentos de la metodología cuantitativa podemos encontrarlos en el positivismo, desarrollados en el primer tercio del siglo XIX, como una reacción ante el empirismo, que apostaba por recoger datos sin recabar conocimientos más allá del campo de la observación. A principios del siglo XX, surge el neopositivismo o positivismo lógico, cuya clave consiste en contrastar hipótesis probabilísticamente, y en caso de ser aceptadas y demostradas en circunstancias distintas, elaborar a partir de ellas, teorías generales. La estadística dispone de instrumentos cuantitativos para contrastar estas hipótesis y poder aceptarlas o rechazarlas con una seguridad determinada. Por tanto, el método científico, tras una observación, genera una hipótesis que contrasta, y posteriormente emite unas conclusiones derivadas de dicho contraste.

Sin embargo, contrastar una hipótesis repetidamente verificada no da absoluta garantía de su generalización ya que, como señala Popper (1995), no se dispone de ningún método capaz de garantizar que la generalización de una hipótesis sea válida, pero sí se puede rebatir una hipótesis con una sola evidencia en contra de ella. Con el ejemplo de los cisnes, Popper rebatía las tesis neopositivistas sobre la generalización de las hipótesis (Popper, 1983)... "todos los cisnes de Austria eran blancos... no se dispone de datos sobre el color de los cisnes fuera de Austria..., todos los cisnes son blancos...". Es por ello que la ciencia, "busca explicaciones cada vez mejores" (Popper, 1991). La investigación cuantitativa, con las hipótesis, no sólo permite eliminar el papel del azar para descartar o rechazar una hipótesis, sino que permite cuantificar la relevancia de un fenómeno midiendo los riesgos.

Hoy en día, en determinados campos del saber, hay un predominio claro de la investigación cuantitativa en relación a la cualitativa, debido a la evolución de método científico a lo largo de los años, pero también se constata que la metodología cualitativa ocupa un lugar relevante en el campo de las ciencias sociales, pudiendo ambos ser usados en la misma investigación. Seleccionar una u otra metodología depende de los objetivos que se pretendan. El empleo de ambos procedimientos, cuantitativos y cualitativos, y la interacción de las diferentes técnicas y tratamiento de datos, probablemente puede ayudar a corregir los sesgos propios de cada método.

Si analizamos los métodos cuantitativos *versus* métodos cualitativos, se comprueba que la investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos en torno a determinadas variables, para generalizar y objetivar los resultados a través de una muestra y para hacer inferencia a una

población de la que toda muestra procede. En cambio, la investigación cualitativa evita la excesiva cuantificación, hace registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante la aplicación de técnicas que permiten un análisis más profundo de los hechos y sujetos, y permite una inferencia de tipo causal que explica por qué las cosas suceden o no de una forma determinada, por lo que resulta más difícil generalizar.

Con objeto de permitir una mejor comprensión de la línea de investigación seleccionada, intentaremos esbozar los fundamentos de la metodología cualitativa, si bien, no hemos obviado ciertos tratamientos de datos cuantitativos. Creemos que para que se produzca una investigación de calidad, se ha de buscar un equilibrio entre la reflexión intelectual y la práctica; de lo contrario, nuestra práctica investigadora sin una reflexión teórica que la sostenga se convertiría en una mera utilización mecánica de métodos, técnicas y procedimientos.

#### 4.2. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN

Realmente resulta complejo presentar una definición unívoca de la investigación cualitativa, ya que cada disciplina confiere su propia interpretación del concepto y, además, son múltiples los usos y significados que ha ido adoptando a lo largo de la historia. En este sentido, acotamos varias definiciones, y de las mismas, extraemos las características que le son propias.

Denzin y Lincoln (1994: 13) señalan que:

*“La investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyacen a la expresión investigación cualitativa (...), constituye un conjunto de*

*prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión o discurso, es difícil de definir claramente puesto que ninguna teoría o paradigma la distingue de forma exclusiva”.*

La definición de Sandín (2003: 123) se caracteriza por ser más global y precisa:

*“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.*

En cambio, Maykut y Morehouse (1994) focalizan su atención en el constructo social, al considerar que la metodología cualitativa se sirve de las palabras, de los textos, de los discursos, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales y educativas tal como son construidas por los participantes. Utiliza para ello datos cualitativos, descripciones detalladas de hechos, citas directas de las personas... En la investigación cualitativa se intenta “*penetrar*” en el interior de las personas y entenderlas desde dentro, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado (Marshall y Rossman, 1989).

Strauss y Corbin (1990: 17) entienden por investigación cualitativa:

*“cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo”.*

Se trata de una definición bastante clara y completa, en la cual nos apoyamos para la realización de nuestra Tesis, puesto que enfatizamos el *carácter cualitativo* de la información recogida en el campo de estudio, así como el *objeto* de análisis, aunque eso no obsta para que el tratamiento de algunos datos sea cuantificado. Así pues, la utilización de datos cualitativos no constituye el criterio exclusivo para distinguir entre investigación cualitativa y no cualitativa. La investigación cualitativa, tal y como el término es usado por diversos autores, significa un determinado enfoque de la producción de conocimiento, no sólo se refiere al tratamiento de los datos.

En definitiva, el término “investigación cualitativa” constituye un concepto amplio que hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas y teóricas, incluyendo también numerosas técnicas y estrategias que se hallan en un proceso continuo de actualización. Por ello existe la dificultad de encontrar un concepto unívoco. Las definiciones expuestas constituyen un acercamiento a la “investigación cualitativa”, pero tenemos que ir avanzando e indagando sobre las principales particularidades que la definen y los objetivos que persigue la investigación cualitativa y que estimamos conveniente resaltar.

Fraenkel y Wallen (1996) presentan cinco *características básicas* que describen las particularidades de este tipo de estudio.

- El ambiente natural y el contexto en el que se da el asunto o problema es la fuente directa y primaria; la labor del investigador es el instrumento clave en la investigación.
- La recogida de datos es mayormente verbal que cuantitativa.
- Los investigadores enfatizan tanto los procesos como los resultados.

- El análisis de los datos se hace de forma inductiva.
- Interesa mucho saber cómo piensan los sujetos en una investigación y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

Latorre y cols. (1996) consideran que este enfoque se caracteriza por ser *holístico, inductivo e idiográfico*:

- *Holístico*, en el sentido de que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables.
- *Inductivo*, porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas.
- *Idiográfico*, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales, dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas o del comportamiento.

Por otra parte, Maykut y Morehouse (1994) añaden a la descripción anterior las características:

- El foco de la investigación tiene carácter *exploratorio y descriptivo*. Es decir, orientado a describir e interpretar los fenómenos sociales y, por consiguiente, los educativos.
- El diseño es *emergente*, se elabora sobre la información recogida.
- El muestreo es *intencional*, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar los resultados.
- La recogida de datos tiene lugar en *situaciones naturales*, no controladas.

- Enfatiza el *papel del investigador*, como instrumento principal de la investigación.
- Las *técnicas de recogida de la información* son cualitativos, es decir, de naturaleza interactiva.
- El análisis de datos es *inductivo*: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.
- El informe de investigación sigue el modelo del *estudio de casos*.

Sandín (2003: 125) destaca las siguientes características:

- Su *atención al contexto*: la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos.
- Los contextos de investigación son *naturales* y no son contruidos ni modificados. El investigador cualitativo focaliza su atención en ambientes naturales. Busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real.
- La experiencia de las personas se aborda de manera *global u holísticamente*. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. El investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regulan.
- Importancia destacada de la *persona que investiga* en la recogida de información. En los estudios cualitativos el propio investigador se constituye en el instrumento principal, el cual, a través de la interacción con la realidad, recoge datos sobre la misma. Esto

conlleva una formación específica del investigador, a nivel teórico y metodológico.

- Su *carácter interpretativo*. Eisner (1998: 50) señala que la interpretación tiene dos explicaciones: por una parte, el investigador cualitativo intenta justificar, elaborar o integrar sus hallazgos, en un marco teórico, y, por otra parte, el investigador trata de que las personas estudiadas hablen por sí mismas; se acerca a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen.

Comprobamos que los autores manejados coinciden en muchas de las características mencionadas, pero se echa en falta un elemento fundamental, la reflexión. En este sentido, Alvesson y Sköldberg (2000) sintetizan las características de lo que ellos denominan "*investigación reflexiva*", aplicable a cualquier modalidad cualitativa:

- Sistemática y rigurosa en las técnicas y procedimientos de investigación.
- Clarificación de la primacía de la interpretación, conciencia del carácter político-ideológico de la investigación.
- Reflexión en relación al problema de representación y autoridad.

Para concluir, sintetizamos lo señalado por Latorre y cols. (1996), respecto a las características que debe tener toda investigación.

- Es *flexible*, no lineal. El diseño se va construyendo, pero permanece abierto a cambios y redefiniciones que afectan al problema, al diseño o a estrategias de investigación. Esto debe ser así, pues no hay nada

definitivo, sobre todo cuando en la investigación intervienen personas que son quienes van contribuyendo a incorporar modificaciones.

- Es *holística*, adopta un enfoque global de la situación. Busca la comprensión de la situación en su totalidad, analizando los distintos elementos que la conforman.
- Es *contextualizada*, se produce en un contexto, en una cultura determinada y particular.
- Se refiere a lo *personal e inmediato*, exige una relación cara a cara.
- Se centra en la *comprensión* de una situación social, no en predicciones sobre la misma.
- El *investigador* debe permanecer durante cierto tiempo en el lugar de estudio.
- El investigador debe desarrollar una *teoría o modelo* de lo que ocurre en la situación social.
- El *análisis de la información* requiere al menos tanto tiempo como el consumido en el escenario.
- El investigador es el *principal instrumento* de recogida de datos; se requiere poseer destrezas para poder observar y recabar información.
- Exige un *continuo análisis* de la información.
- Las decisiones responden a cuestiones de *tipo ético*.
- Incorpora *espacios* para describir los papeles del investigador, así como la descripción de los sesgos y preferencias ideológicas.

El análisis y reflexión sobre estas características nos han llevado a seleccionar la investigación cualitativa como metodología a utilizar en el presente trabajo.

### 4.3. ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa utiliza una serie de metodologías para realizar un análisis de la realidad. Trataremos, pues, de desbrozar la maraña conceptual que subyace dentro de las metodologías utilizadas en este tipo de investigación.

Según Molina (2003), dentro del paradigma cualitativo, se han desarrollado diferentes estrategias de investigación, consideradas como el conjunto de habilidades y prácticas que el investigador utiliza para interpretar el mundo empírico. Son las líneas de enlace o conexión entre las ideas y los métodos específicos de recogida y análisis de datos.

Para Sandín (2003: 141), la investigación cualitativa atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos de investigación y estrategias de recogida de datos que, para muchos investigadores resulta, en un principio, bastante desconcertante.

Ya hemos señalado las dificultades que se encuentran los investigadores para clasificar metodológicamente los estudios que llevan a cabo, ya que éstos se encuentran a medio camino entre la estrategia y el método. Tratando de clarificar este aspecto, y siguiendo de nuevo a Sandín (2003: 145), a continuación presentamos brevemente las principales *tradiciones* de investigación cualitativa, sin dejar de lado que cada uno de los métodos de esta

investigación posee una historia y se ha generado en el interior de diversas tradiciones *disciplinares*:

- *La investigación narrativo-biográfica*: Está organizada en torno a todo tipo de materiales biográficos, independientemente del creador o autor de dicho material, quedando en segundo plano la intervención o no del investigador en la producción de dicho material.
- *Los estudios fenomenológicos*: Describen el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un *concepto* o *fenómeno*.
- *La teoría fundamentada*: Consiste en *generar* o *descubrir una teoría*, un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relaciona con una situación y un contexto particulares.
- *La investigación etnográfica*: Trata del estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma.
- *La investigación-acción*: Es una investigación orientada a la *práctica educativa*, consistente en aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma. Es decir, consiste en mejorar la práctica y generar conocimientos vinculados al ámbito de intervención.
- *El estudio de casos*: Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, a través del examen detallado,

comprehensivo y sistemático, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

- *La investigación evaluativa:* Se refiere a una forma de investigación pedagógica aplicada, que tiene por objeto valorar la eficacia o éxito de un programa, de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación.

Como se puede comprobar, la investigación de carácter cualitativo se caracteriza por su amplitud y en ella tienen cabida un gran abanico de métodos y corrientes como: investigación-acción, estudio de casos, análisis de contenido, antropología cognitiva, investigación descriptiva, etnografía educativa, psicología ecológica, historias de vida, investigación participante, etc., donde cada uno de ellos ha contribuido, en mayor o menor medida, al desarrollo de este tipo de investigación (Pérez Serrano, 1994: 72).

No es nuestra intención detenernos en cada uno de dichos métodos, pero sí que nos interesa profundizar en aquella metodología que nos sirve de fundamento para nuestra investigación. Coincidimos con la opinión de Stake (1999) sobre la importancia de reconocer que otros no utilizan las palabras o los métodos de la misma forma que nosotros lo hacemos; por eso creemos necesario delimitar los enfoques metodológicos y técnicas que nos han permitido desarrollar nuestra investigación, como el estudio de casos y la investigación-acción, que pasamos a explicar de forma sucinta.

### 4.3.1. La investigación-acción

El término investigación-acción fue propuesto por primera vez en 1946 por el autor Kurt Lewin quien lo puso en práctica en el campo educativo, aunque fue considerado en su época, como un enfoque radical e inadecuado. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales, y la enseñanza, indudablemente, es una acción social.

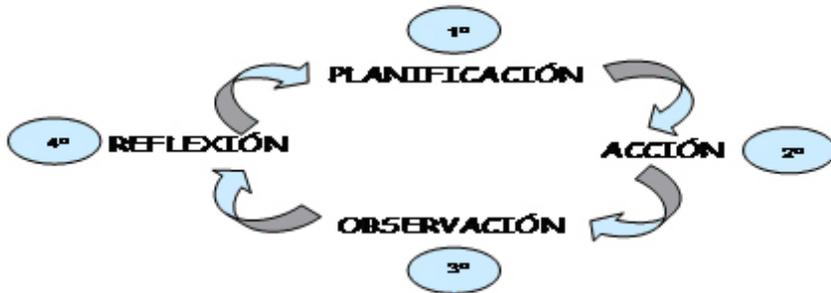
Según Rodríguez Rojo (2004: 102) los investigadores de la acción van advirtiendo que para ser docente también hay que ser investigador, pues no se explica la actividad docente sin la investigadora, ambas se complementan. Según Elliott (1990), citado por Rodríguez Rojo (2004: 102), el profesor debe ser autocrítico, autorreflexivo de su acción docente. Cada profesor es un investigador en sí mismo y de su acción. La mejor manera de aprender cómo se hace investigación-acción consiste en poner a prueba las propias actitudes.

Mediante la investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. La aplicación de este enfoque nos permite conocer, por tanto, qué es lo que estamos haciendo; cómo nuestra actuación viene modelada por una teoría particular; cuáles son nuestros valores educativos; cuál es el contexto social e histórico en el que se desarrolla nuestro trabajo, y cuál es nuestra propia trayectoria educativa a través de la cual se han ido forjando nuestras ideas y formas de intervención concretas. En suma, se necesita una comprensión profunda de la práctica profesional que se desarrolla dentro de un contexto social de mayor amplitud, a partir de la cual la búsqueda de la mejora se configura igualmente como parte de ese escenario más extenso.

El desarrollo de la investigación-acción se realiza de forma participativa y colaboradora, por lo que los grupos responsables se plantean trabajar para la mejora de sus propias prácticas, a la vez que invitan a personas con distintos grados de implicación a intervenir en el proceso cíclico. No se trata de una investigación acerca de otras personas, sino que el centro de interés está en el modo en que uno mismo trabaja con y para otros. Las personas, por tanto, no son consideradas objeto de investigación sino agentes de cambio y mejora. La investigación-acción es un proceso sistemático de aprendizaje desde un enfoque crítico orientado a la búsqueda de vías de mejora y superación de las propias limitaciones. Para ello, induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, analizando las circunstancias en las que se desarrolla la acción, la acción misma y las consecuencias que se derivan, para establecer posteriormente relaciones entre estos elementos. Así pues, es factible considerar la docencia en sí misma como objeto de investigación, se debe aceptar que la investigación de la docencia es fuente de mejora, de cambio o de innovación (Rodríguez Rojo, 2004: 103).

Conviene advertir sobre la importancia de no considerar simplemente la investigación-acción como una resolución de problemas, sino además como la búsqueda de una mayor comprensión del mundo a través de cambios en el aprendizaje (en nuestro caso), de las vías de mejora, a partir de los efectos conseguidos.

El esquema metodológico seguido se sintetiza gráficamente en una espiral en la que se distinguen los siguientes momentos: planificación, acción, observación y reflexión.



La investigación-acción se convierte así en una estrategia de mejora de la práctica profesional en las instituciones y centros de trabajo. En nuestro caso, hemos hecho uso de este enfoque, dado que nuestra investigación está orientada a la mejora de práctica educativa, trabajo que nos permite obtener la información necesaria para una buena toma de decisiones. En última instancia, se trata de mejorar nuestra actuación docente, lo cual indudablemente beneficia el aprendizaje de los estudiantes y promueve el desarrollo de competencias en su dimensión personal y profesional.

#### 4.3.2. El estudio de casos

En la diferente literatura manejada, hemos constatado que al estudio de casos se le han venido otorgando diversos significados –Wolcott (1992) considera el estudio de casos como un producto final y no como un método; Yin (1993) lo entiende como estrategia de diseño de la investigación; y Martínez y Musitu (1995) lo reconocen como método–, nosotros lo utilizamos como una

metodología o enfoque metodológico más, entre otros, dentro de nuestro trabajo de investigación.

El estudio de casos tiene como objetivos explorar, describir, explicar y evaluar una realidad, de manera que el investigador pueda alcanzar una mayor comprensión de un caso en particular, conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, población o condición general. Cuando el estudio de casos se adecua al estudio de la realidad socioeducativa se denomina “estudio de casos naturalista” o “trabajo de campo de casos en educación” (Stake, 1999: 17).

Para Rodríguez Gómez y cols. (1996), el estudio de casos implica un proceso de indagación caracterizado por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

Las características del estudio de casos, resumidas por Pérez Serrano (1994: 91-93), tomando como punto de referencia las aportaciones de otros autores (Ary y cols., 1987; Merriam, 1988; Reynolds, 1990; etc.), son:

- **Particularista:** Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
- **Descriptivo:** El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y “densa” del fenómeno, objeto de estudio. Puede incluir distintas variables que ilustran su interacción, a menudo, a lo

largo de un período de tiempo, por lo que puede ser un estudio longitudinal. La descripción suele ser de tipo cualitativo.

- **Heurístico:** Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector sobre el fenómeno, objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno.
- **Inductivo:** En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativo.

En relación a su clasificación, Martínez y Musitu (1995:15-16) delimitan una taxonomía, teniendo en cuenta diversos criterios:

- Según la **finalidad** pretendida, consideran básicamente dos tipos: el estudio de casos como método de investigación aplicado al ámbito de las Ciencias Sociales, y el estudio de casos como estrategia didáctica, enfoque tradicionalmente empleado en la formación de los profesionales del Derecho y de la Economía y actualmente con gran desarrollo en el campo social.

- En función de la perspectiva científico-metodológica en la que se enmarca el estudio de casos, podemos encontrar casos situados en la perspectiva técnico-positivista, en la interpretativa y en la crítica.
- En relación al diseño de investigación, consideran los diseños de caso único y los diseños multicaso. Con un criterio similar, Guba y Lincoln (1981), en función de la unidad de análisis investigada, los clasifican en únicos y múltiples. Obviamente, los únicos están centrados en un solo caso a diferencia de los múltiples que abordan el estudio de varios.
- En relación a los contenidos, delimitan estudios de casos de:
  - Registro de hechos que se producen en un determinado espacio y/o proceso temporal.
  - Descripción de hechos ocurridos en determinados contextos (organizaciones, instituciones, comunidades).
  - Narración de sucesos que se producen en una determinada área, campo o población.
  - Casos centrados en biografías o autobiografías, crónicas, etc.

Centrándonos en el propósito del estudio de casos, Stake (1999: 11) identifica tres modalidades diferentes según su finalidad:

- Estudio intrínseco de casos. El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el

caso, en sí mismo, es el que interesa y necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco por él. El propósito del estudio no es la generación de teoría.

- Estudio instrumental de casos. El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo, es más bien un instrumento para conseguir otros fines indagatorios.
- Estudio colectivo de casos. El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

En general, la mayoría de investigadores coinciden en afirmar que un estudio de casos examina un “sistema definido” o un “caso en detalle” a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno.

Una vez presentados los elementos característicos del estudio de casos, estamos en disposición de aplicarlo a nuestra investigación. De esta manera, en nuestra investigación se utiliza el estudio de casos para explorar, describir, explicar y evaluar la situación de una determinada asignatura del plan de estudios de Logopedia en la UVa. Mediante un estudio detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad, se pretende alcanzar una mayor comprensión de la situación y descubrir nuevas relaciones y variables que nos conduzcan a un replanteamiento de la docencia, de manera que podamos

extraer la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos. Verdaderamente, nos hemos decantado por ello, no con el propósito de generar una teoría o porque este caso represente a otros, sino por nuestro interés particular de conocer y profundizar en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje universitario, anunciando los cambios previsibles –y ya inminentes– con el proceso de Convergencia Europea. En resumen, en nuestra investigación aplicamos el estudio de caso único, según Guba y Lincoln (1981) y Martínez y Musitu (1995: 15-16), así como el estudio intrínseco de casos, según Stake (1999: 11), debido a nuestro deseo de alcanzar una mayor comprensión de un caso en particular.

Compartimos con Stake (1999: 17) que el estudio de casos es un instrumento para aprender y conseguir comprender, por ejemplo, cómo los resultados académicos de los estudiantes influyen en la variación de la metodología en una asignatura o a la inversa. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. Para nosotros, la principal tarea es comprender nuestro caso, la asignatura; se trata de entender la repercusión que determinados procedimientos didácticos tienen en el aprendizaje del alumno o de evaluar el programa de la asignatura. Al ser una investigación cualitativa permite una flexibilidad en el diseño, donde el propio investigador forma parte activa de todo el proceso (en el caso que nos ocupa el investigador es la profesora que ha impartido durante más de diez años la asignatura). Debido a esta característica, existe un mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados, sin que por ello tengamos que renunciar a su aplicación (Latorre, 1996). El estudio de casos es paciente, reflexivo y está abierto a considerar otras versiones del caso (Stake, 1999: 23). Es decir, que la ética de la precaución no está reñida con la ética de la interpretación.

#### 4.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Las técnicas e instrumentos utilizados son muy diversos y se seleccionan en función de lo que pretendamos estudiar. Pueden ser encuestas, entrevistas, materiales producidos por otros investigadores, la observación, el cuaderno de campo, etc. La característica fundamental de estas técnicas es que son directas, es decir entrañan un contacto vivo, esto es, una cierta interacción personal del investigador con los sujetos en condiciones controladas. La elección de una u otra de estas técnicas o la combinación de varias va a depender del tipo de información que consideremos relevante para el caso en cuestión, del tipo de investigación que realicemos y, por supuesto, de la accesibilidad de la información.

Asimismo, en nuestra investigación hemos utilizado el análisis de contenido que nos ha permitido analizar las amplias fuentes manejadas de carácter nacional e internacional, así como delimitar las categorías de los datos obtenidos mediante la aplicación de diversas técnicas e instrumentos.

A continuación, describimos las distintas técnicas e instrumentos que han sido útiles en la elaboración de nuestra investigación, justificamos su elección, así cómo hemos sorteado las dificultades o limitaciones que en algunos casos se han tenido.

##### 4.4.1. La observación

Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. La observación, como método, se caracteriza por ser un procedimiento que pretende articular

una percepción deliberada de la realidad manifiesta con la adecuada interpretación de su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en el contexto indicado, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro del marco específico de conocimiento en que se sitúa (Anguera, 1990).

La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigador; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Gran parte del acervo de conocimientos que constituye la ciencia ha sido lograda mediante la observación. Existen dos clases de observación: la observación no científica y la observación científica. La diferencia básica entre ambas estriba en la intencionalidad: observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso: el investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación. Observar no científicamente significa observar sin intención, sin objetivo definido y por tanto, sin preparación previa.

Toda observación científica debe tener en cuenta qué se va a observar: determinar el objeto, situación, caso...; para qué se va a observar: delimitar los objetivos de la observación; cómo registrar lo observado: establecer la forma con qué se van a registrar los datos; observar cuidadosa y críticamente, registrar los datos observados, analizar e interpretar los datos y finalmente, elaborar conclusiones y el informe de observación (este informe puede omitirse si en la investigación se emplean también otras técnicas, en cuyo caso el informe incluye los resultados obtenidos en todo el proceso investigativo).

En nuestro estudio, hemos utilizado fundamentalmente la técnica de la observación dentro de las clases y en las tutorías, en las interacciones entre los estudiantes y estudiante-profesora. Nos interesa observar cómo repercute en los estudiantes la aplicación de las distintas estrategias didácticas y la innovación metodológica y evaluadora planteada en la asignatura de *BDIL*: cada una de las actividades prácticas diseñadas para cada tema; la utilización que realizan de los documentos escritos y audiovisuales que se les entrega; la adecuación del lugar que se utiliza para realizar dicha práctica; la adecuación del número de estudiantes; el grado de motivación e interés de los estudiantes respecto a dicha actividad; la idoneidad del momento en que se realiza la práctica en la clase; las diferentes interacciones que suscitan las actividades prácticas planteadas (participación en debates, preguntas, coloquio, exposición de vivencias...); el conocimiento de sus preferencias respecto a la realización de una determinada actividad en grupo o de forma individual; el uso que hacen de la tutoría, etc.

Si bien, dicha observación se ha realizado a lo largo de los diez años analizados, hasta el curso 2006-07 no se ha aplicado un registro sistemático y cuidadoso en el cuaderno de campo. Fundamentalmente, ha sido en los dos últimos años cuando hemos incorporado de forma plena la investigación-acción en las aulas. Tanto el análisis como la interpretación de los datos obtenidos mediante la observación, nos han servido de gran ayuda en la elaboración de los resultados consignados en nuestra investigación.

#### 4.4.2. El cuaderno de campo

Uno de los instrumentos utilizados es el cuaderno de campo o diario. Se trata de un documento personal y privado, en donde se registran las

impresiones, pensamientos, vivencias, estados de ánimo, sensaciones y observaciones realizadas, que se puede hacer público en algún momento, si sus informaciones sirven para reforzar la argumentación que se quiere construir.

Siguiendo a Colás y Buendía (1994: 210), su redacción implica una reflexión personal, en cuya introspección se combinan los sentimientos, emociones y pensamientos con las propias creencias y expectativas, con los conocimientos previos, con las vivencias personales y los esquemas perceptivos.

El cuaderno de campo sirve de apoyo a otros métodos más directos de recogida de datos, tales como la observación o la entrevista, valida y contrasta la información obtenida, ayuda a reconstruir acontecimientos y a generar hipótesis.

Muchas personas son reacias a llevar un cuaderno de campo en su trabajo, bien por desconocimiento de lo que puede aportar, bien por falta de tiempo; sin embargo, para otras es imprescindible. En cualquier caso, siempre es útil escribir un diario de la investigación, incluso desde el primer día, donde se deben anotar las observaciones que se van realizando, las impresiones que se van teniendo durante la investigación, las ideas que nos sugiere el estudio, e incluso, las descripciones del lugar en el que se está. No existe un método para elaborar un cuaderno de campo; se trata de un documento abierto donde se van apuntando retazos de información, de forma impresionista, sin mucha elaboración. Puesto que la memoria es frágil y sólo lo escrito permanece, estamos de acuerdo con Coller (2000: 81) en que se trata de una herramienta imprescindible no sólo en la tarea de investigación, sino también en nuestro trabajo diario.

A través del diario, el investigador explora por sí mismo su actuación profesional, se autoproporciona retroalimentación sobre su trabajo, descubre sus aciertos y fallos. El cuaderno de campo tiene la potencialidad de modificar concepciones y de transformar la práctica.

Así pues, en nuestra investigación, todas aquellas sugerencias y observaciones aportadas por los estudiantes, todos aquellos aprendizajes e impresiones que han ido teniendo lugar a lo largo de la docencia, han sido cuidadosamente registrados en un cuaderno, de manera que pudieran servir, no sólo para la investigación desarrollada, sino para mejorar las consiguientes actuaciones docentes. En algunas ocasiones, la información que en un principio parecía relevante y era anotada, en otro momento, o al intentar llevarla a la práctica, no era valorada de la misma manera; ante estas situaciones, dicha información no se transfería o se llevaba a cabo de otra manera.

Nuestro cuaderno de campo ha sido dividido en varios apartados:

- **Alumnos:** hemos anotado aquello que hace referencia a cómo aprenden los alumnos determinados contenidos del temario, cómo se les puede facilitar dicho aprendizaje, cómo reaccionan, los elementos motivacionales...
- **Profesor:** hemos registrado fundamentalmente el papel de la profesora en cuanto a autoridad en determinados momentos, su rol como orientadora, animadora, tutora...
- **Metodología:** se han consignado aquellos procesos que se han realizado en determinadas actividades, cómo mejorar el estilo o la metodología utilizada, cómo aprovechar mejor la realización de las

prácticas o la exposición magistral, los trabajos en grupo o individuales...

- **Conocimientos:** se han apuntado aquellos contenidos que deberían ampliarse o reducirse en las siguientes clases, los contenidos clave...
- **Ambiente:** se han recogido aspectos relativos a cómo mejorar el clima en el aula, relaciones psicosociales dentro y fuera del aula, relaciones de poder dentro del grupo, líderes, cómo aprovechar dichas relaciones...

La utilización de un cuaderno de campo es una fuente importante de información. Los datos registrados (información, fecha y hora, incidentes, impresiones y otros aspectos significativos) han sido complementados con nuestras propias reflexiones personales, que han proporcionado un enriquecimiento mayor, aspecto que resulta realmente valioso y nos ha servido como un importante material de apoyo tanto en nuestra docencia como en nuestra investigación, aportándonos, en ocasiones, las pruebas necesarias para demostrar un argumento.

Para todo investigador, la elaboración de un cuaderno de campo es una actividad útil e instructiva. Partiendo de nuestra experiencia como investigadores, consideramos el cuaderno de campo junto con la observación, como las herramientas esenciales y prioritarias, a la vez que sencillas, en toda investigación, las cuales ayudan a transformar la práctica y aplicar la evaluación continua. Por lo tanto, el diario de campo deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación, pues nos ayuda a conocer cómo

funcionan las incorporaciones realizadas en el programa, a contrastar los datos y a establecer sólidas conclusiones que reorienten la actuación docente y permitan validar y reconstruir la propia teoría sobre la función docente.

Experimentadas y vivenciadas las ventajas del cuaderno de campo, se ha apostado por ofertarlo también a los estudiantes, de tal manera que se ha incorporado como técnica de trabajo para nuestros alumnos, que permite una evaluación continua de su trabajo y una valoración de la metodología por los propios estudiantes.

#### 4.4.3. La entrevista

La entrevista es una técnica antigua ampliamente utilizada en psicología, sociología y educación. De hecho, en estas ciencias, la entrevista constituye una técnica indispensable porque permite obtener datos, difíciles de conseguir de otra manera.

La entrevista es una técnica que requiere una situación cara a cara de dos o más personas, con un propósito o finalidad consciente, donde una parte pretende obtener información (entrevistador, investigador) y la otra la aporta (informante o entrevistado), mediante la interacción verbal (Fernández del Valle, 1997: 273, Rodríguez Gómez y cols., 1996: 167). Además, el investigador o entrevistador debe ser una persona versada en la aplicación de esta técnica, pues al intercambio verbal se añade la observación por parte del entrevistador de otras conductas no verbales (gestos, expresiones, posturas...), que sirven de elementos significativos para el estudio (Pelechado, 1976 y Hernández y cols., 1998). Igualmente, el entrevistador no solamente debe saber hacer preguntas, sino que debe saber escuchar atentamente para poder continuar interrogando a

aquellas personas que ofrecen una respuesta inesperada; de esta manera, se garantiza el éxito en el intercambio verbal (Coller, 2000: 81).

La entrevista no debe ser utilizada de forma indiscriminada, sino que se empleará cuando se considera necesario que exista interacción y diálogo entre el investigador y la persona, y cuando el número de personas es pequeño y manejable.

Según el grado de estructuración, la entrevista puede ser: estructurada, es la más básica y conocida y se apoya en una serie de cuestiones preparadas con antelación; la no estructurada, es orientativa y de carácter informal, suele realizarse a informantes claves y el entrevistador tiene total libertad para explorar las áreas de evaluación que considere oportunas, así como el modo de plantear las cuestiones y su registro; la semiestructurada, que mantiene un amplio margen de libertad en la forma de abordar las cuestiones, aunque se ajusta a un guión de contenido que debe explorar obligatoriamente. Es decir, que no es tan abierta como la anterior, pero tampoco está tan organizada como la primera.

Por otra parte, es importante que el entrevistador cumpla una serie de condiciones en el momento de la entrevista, como son: demostrar seguridad en si mismo; ponerse a nivel del entrevistado; ser sensible para captar los problemas que puedan suscitarse; comprender los intereses del entrevistado, y, finalmente, despojarse de prejuicios y, en lo posible, de cualquier influencia empática.

En nuestro trabajo de indagación, juntamente con otros instrumentos como el cuestionario, el cuaderno de campo y la observación, hemos utilizado la entrevista de forma ocasional y semiestructurada, como una interacción en la

que “la persona que investiga suele llevar un cuestionario preparado con preguntas abiertas que deben ser lo más concretas y específicas posibles para evitar respuestas vagas, ambiguas y largas” (Coller, 2000: 82).

Las entrevistas que hemos mantenido han sido fundamentalmente con estudiantes, a quienes invitábamos a nuestro despacho, pero también con los responsables y profesores de la diplomatura de Logopedia. En efecto, durante el trabajo de campo se nos brindaron oportunidades para establecer relaciones directas e intercambiar opiniones con los miembros de la comunidad educativa (Santiago, 2002). De ahí que fuera necesario delimitar los temas de conversación y proceder a la realización de la entrevista en un clima cordial. Para ello se programaron una serie de entrevistas con informantes clave, limitando el tiempo de aplicación en torno a 20-30 minutos, sin ser excesivamente rigurosos ni en su desarrollo ni en su duración. Además, durante su aplicación, se fue registrando (bien por escrito o por grabación en audio) aquellos datos relevantes, así como el contenido de los encuentros, siguiendo el orden de las preguntas establecidas. Por medio de este procedimiento, se ha ido recogiendo diferente tipo de información, (desde opiniones, ideas, actitudes, puntos de vista, conocimientos e impresiones, hasta información más objetiva), tratando de plasmar lo más fielmente sus propias expresiones. Sin embargo, hemos de dejar constancia que la aplicación de esta técnica, a diferencia de otras, nos ha obligado a tener un contacto mucho más estrecho con las personas entrevistadas, de quienes hemos aprendido mucho y ha sido difícil, en ocasiones, mantener cierta distancia y evitar la influencia empática. Por ello, hemos considerado imprescindible complementarlo con el empleo de otros instrumentos para conseguir un mayor grado de objetividad en nuestro estudio.

#### 4.4.4. El cuestionario

El cuestionario constituye un instrumento, dentro de la investigación educativa, para la obtención y registro de datos. Si queremos obtener cierta información u opinión sobre un asunto concreto, la mejor forma de averiguarlo es preguntar directamente (Torres, 1996: 210).

El cuestionario es un instrumento muy útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar, o por la dificultad para reunirlos. Consiste en un conjunto de preguntas de varios tipos, formuladas por escrito, preparado de forma sistemática y cuidadosa, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación; puede ser administrado a grupos o enviado por correo.

La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación (Fox, 1987; Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1994). Permite, además, en paralelismo con la entrevista, identificar y sugerir hipótesis y validar otras técnicas.

Fox (1987: 587) considera que al utilizar esta técnica, el evaluador y el investigador tienen que considerar dos aspectos básicos: estar plenamente convencido de que las preguntas se pueden formular con la claridad suficiente para que funcionen, y utilizar las estrategias posibles para maximizar la probabilidad de que el sujeto conteste y devuelva las preguntas. Además, es

importante que se redacte una introducción previa, explicando la finalidad de la investigación y el uso de los datos; que se limite su extensión, estructurando un modelo de respuesta, de tal modo que el encuestado dedique el menor tiempo posible y se reduzca al mínimo lo que escriban los encuestados; y, arbitrar un sistema para que los sujetos conozcan los resultados de la investigación.

Las ventajas que presenta la utilización del cuestionario (Torres, 1996: 210), radican fundamentalmente en: la variada y rica información de los aspectos que nos interesa estudiar; el hecho de que las opiniones son recogidas a partir de lo que expresan por escrito los sujetos, y la posibilidad de la preparación y estructuración previa de las preguntas. Asimismo, resultan poco costosos, son fáciles de aplicar, simultáneamente se puede extender a una población amplia de manera rápida y económica, y sobre todo, gozan de la ventaja del anonimato y de la uniformidad de las respuestas (Selltiz y cols., 1976: 146).

La construcción de un cuestionario es una tarea cuidadosa y compleja. Cuidadosa porque de la perfección con que se haga dependerá, en buena parte, el éxito de la evaluación o de la investigación. Su complejidad radica en la dificultad que supone expresar en indicadores concretos los aspectos de la realidad (variables) que sean significativos en relación con el objeto de la evaluación o investigación. A esta dificultad se le pueden añadir problemas lingüísticos y psicológicos.

Para poder construir el cuestionario, debemos delimitar previamente el objetivo, y en función del mismo, decidir el tipo de preguntas más adecuadas para conseguirlo. Los diferentes tipos de preguntas son:

1. Según el modo de formularse, las preguntas pueden ser *cerradas / abiertas*. Las cuestiones cerradas ofrecen al encuestado todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer. El sujeto tiene que elegir alguna o algunas, poniendo la señal convenida: una cruz, rodear con un círculo.... Suelen ser preguntas con la opción afirmativa y negativa, y a veces, no sé/sin opinión. En otras ocasiones, las preguntas están categorizadas. Al usuario se le da a elegir entre un abanico de opciones. Por otra parte, las preguntas abiertas contienen una cuestión y no ofrecen ningún tipo de respuesta, dejando ésta a la consideración del sujeto que completa el cuestionario.
2. Según su finalidad se puede diferenciar entre *preguntas directas / indirectas*.
3. Según la naturaleza del contenido las preguntas pueden ser *de hechos, de opinión, de identificación* (edad, sexo, estado civil, profesión, estudios...), *de acción, de información, de intención, de aspiraciones, de expectativas ante el futuro, de motivaciones, creencias y actitudes*.
  - Las preguntas de *hechos* solicitan información que el encuestado suele conocer mejor que nadie y que no admite dudas. No obstante, hay hechos que no pueden ser contrastados, porque sólo conoce el sujeto.

- Las preguntas más frecuentes son las de *opinión* y éstas, a su vez, se concretan en una amplia gama: preguntas para descubrir las creencias, las preferencias y las estimaciones.
- Preguntas sobre *intenciones de acción*, sobre lo que se espera hacer, pueden tener interés en los momentos finales de la aplicación de un programa, por ejemplo, para sondear qué formación le interesa en un futuro, cómo rentabilizar y aplicar los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas en el programa actual, etc.

Así pues, es importante conocer qué información necesitamos para emplear un tipo de preguntas u otro. Sin embargo, entre las limitaciones existentes en la aplicación del cuestionario nos encontramos con la mortandad o pérdida de cuestionarios, al no existir compromiso con los encuestados; otras limitaciones hacen referencia a la selección de los sujetos a contestar, la fatiga de los encuestados, la extensión del documento, etc. El problema no sólo se refiere a la administración del cuestionario, sino a la necesidad de que se asegure la respuesta de los encuestados y la recepción de dicha información, de ahí la importancia del formato de los ítems, procurando no pedir exigencias desmedidas de respuesta o mucho esfuerzo a la hora de su cumplimentación (Rodríguez Gómez y cols., 1996).

Dadas las bondades del cuestionario y teniendo en cuenta sus limitaciones, en nuestra investigación hemos optado por utilizarlo para poder obtener datos e informaciones sobre algunos aspectos relevantes de nuestro estudio. Al tener en cuenta determinadas limitaciones: mortandad, tiempo requerido, olvido de la entrega, etc., se han aplicado en tiempo de clase,

explicando oralmente, además de por escrito, las intenciones y objetivos, respetando el anonimato, y recogidos al finalizar la clase. Así pues, en su elaboración y aplicación se han tenido en cuenta las pautas sugeridas por los diferentes autores citados. Puesto que nuestro interés se centra fundamentalmente en conocer los puntos de vista y opiniones de nuestros estudiantes respecto a la metodología docente y otros aspectos, se han formulado preguntas abiertas, de opinión, directas e indirectas y de intención de acción. A pesar de todo, hemos podido comprobar cómo una pregunta mal formulada, ambigua o repetida, repercute en el conjunto del análisis posterior y en las conclusiones finales. En el capítulo 6 mostramos distintos cuestionarios que se han aplicado en diferentes momentos de impartición de la asignatura.

Por otra parte, también se han utilizado los modelos de encuestas, elaborados por la Comisión de Evaluación Interna de la Actividad Docente de la UVa, con el fin de evaluar la actividad docente desarrollada por cada profesor en sus asignaturas.

Consideramos que, en nuestra investigación, el cuestionario es una técnica que se complementa con la entrevista. La principal diferencia entre ambas reside en la relación de los sujetos con la persona que los aplica; mientras que en la entrevista la relación es directa y personal, en el cuestionario hay una menor relación, puesto que la persona encargada de su aplicación se limita a presentarlo al grupo, indicar la utilidad de los datos recogidos, dar ciertas normas generales y crear un nivel de disposición favorable para que las respuestas sean sinceras.

#### 4.4.5. El análisis de contenido

Una de las técnicas que nos ha permitido realizar el análisis del cúmulo de fuentes manejadas sobre los estudios de Logopedia, en el ámbito europeo y nacional, ha sido el análisis de contenido. El análisis de contenido, según Bardin (1986: 215), es un conjunto de instrumentos metodológicos, en constante mejora, aplicados a discursos o materiales extremadamente diversificados. Para Krippendorff (1990: 31) es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto. Esta técnica se basa en la deducción y en la inferencia, a partir de la interpretación de contenidos referidos a textos escritos, orales u otro tipo de mensajes.

El análisis de contenido ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso y, por ende, su intencionalidad. Permite analizar y cuantificar la comunicación que realiza el ser humano, según el código lingüístico, oral, icónico o gestual utilizado, lo que implica la incorporación de síntesis y reflexión, recurriendo a diversos procesos evaluativos antes de formular conclusiones.

La aplicación de esta técnica permite determinar el contenido y las características de mensajes de la comunicación, de un texto o de otros materiales, mediante la obtención de indicadores o categorías, llegando a inferencias a partir de indicios o indicadores extraídos. En el tratamiento de los datos se caracteriza por ser una técnica rigurosa, sistemática y cuantificadora (Boronat, 1995).

El análisis de contenido, como cualquier técnica de investigación, debe ajustarse a determinadas características, como son la fiabilidad y validez para que pueda ser considerada una buena técnica de indagación. La fiabilidad en un análisis indica que los resultados representan algo real e inequívoco, es decir que un instrumento mide siempre los mismos elementos de igual forma. Para Fox (1987), la fiabilidad, en esta técnica, se obtiene calculando el porcentaje de veces que dos codificadores independientes coinciden cuando trabajan el mismo material. Según Krippendorff (1990), en la fiabilidad intervienen parámetros que permiten confirmar la estabilidad en los resultados, la reproductividad y la exactitud de los mismos.

Por validez se entiende la aceptación de la medición de un instrumento, de acuerdo a un baremo estipulado para el parámetro que se desea medir. El análisis de contenido es válido en la medida en que sus inferencias se sostengan frente a otros datos conseguidos de manera independiente. La validez externa evalúa el grado en que las variaciones, inherentes al proceso de análisis, se corresponden con las externas a él. Concede tal propiedad a los resultados de las investigaciones que inducen aceptarlos como sucesos incuestionables.

El análisis de contenido presenta una serie de ventajas y limitaciones que como investigadores conviene conocer. Como ventajas, Cabero y los Certales (1997: 378) delimitan las siguientes:

- es una técnica fácil y cómoda de aplicar;
- produce datos que pueden ser cuantificables, pero también de índole cualitativa;

- se puede aplicar a documentos y eventos producidos en diferentes momentos temporales;
- puede utilizarse para abordar un gran volumen de información;
- permite la utilización de complejos programas informáticos;
- se aplica directamente a documentos de contenido muy diverso, ya sea un material estructurado o no estructurado, como entrevistas, discursos, etc.;
- la calidad del análisis depende de una buena selección de las categorías por parte del investigador;
- su aplicación es aceptablemente económica, aunque resulta costosa en cuanto al tiempo dedicado al rastreo de la información y delimitación de las categorías y subcategorías.

Respecto a sus limitaciones: existe el peligro de que, previamente o durante su aplicación, el investigador sesgue la información obtenida, imponiendo mediante el sistema categorial creado, los posibles significados a encontrar. Dicho en otros términos, es posible que el investigador le aporte más al texto que el texto al objetivo de la investigación. Para evitar este sesgo, conviene delimitar, previamente, tanto el material objeto de análisis, así como la forma de aplicación y validación del instrumento elaborado para tal cometido, mediante el establecimiento de acuerdos inter e intracodificadores.

Como afirma Boronat (1995), la validez de la técnica reposa fundamentalmente en la calidad del sistema categorial establecido. De hecho, al realizar la categorización se plantean diversos problemas. Por una parte, existe

el riesgo de reducir un texto y sus connotaciones, a un sistema categorial previamente establecido, con el consiguiente peligro de perder los ricos matices de la información. Por otra, no hay que olvidar la complejidad que se da al tener que reducir un texto amplio a unidades cuantitativas de análisis y demostrar que las inferencias realizadas sobre los documentos analizados son las correctas.

A pesar de estas limitaciones, acogiéndonos a sus ventajas, optamos por aplicar esta técnica en la investigación, tratando de subsanar, en la medida posible, los riesgos y desventajas atribuidos por diversos autores. La revisión de los documentos manejados sobre el vasto campo de la Logopedia, punto de partida de nuestra investigación, previamente a la especificación del sistema categorial y la validación de éste antes de hacerlo definitivo, nos ha permitido eliminar el sesgo de aportar una visión parcelada y personal de los documentos que han sido objeto de análisis.

#### **4.5. VALIDACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Como señalamos en la primera parte de este capítulo, tradicionalmente se le ha concedido más valor o énfasis a los datos cuantitativos. Sin embargo, en los últimos se ha comenzado a valorar la importancia de los datos cualitativos. Es decir, datos que no intentan medir la extensión de los fenómenos, sino que buscan describir el problema y conocer las causas subyacentes, utilizando métodos y técnicas cualitativas que se aplican a diferentes áreas del conocimiento.

Si se utiliza este enfoque se hace necesario validar las técnicas utilizadas para la obtención y análisis de los datos. Si bien, en teoría, el concepto de

validación no depende de que éste sea cuantitativo o cualitativo, en la práctica los parámetros de calidad que caracterizan a los métodos cualitativos son distintos.

En la investigación cuantitativa existen varios criterios que suelen servir para juzgar la calidad de una investigación, que se pueden resumir en dos: *fiabilidad* y *validez* (Babbie, 1996). La *fiabilidad* implica que si un investigador repite la investigación, en el mismo lugar y con las mismas personas y siguiendo los mismos pasos que ha desarrollado otro investigador, los resultados que se obtienen son los mismos; es decir, los resultados de la primera investigación son fiables. Por otra parte, la *validez* implica que la investigación produzca resultados ciertos, no erróneos ni sesgados. La validez puede ser interna y externa. La *validez interna* hace referencia a la inexistencia de errores, o a la minimización de los mismos, en el diseño y realización de la investigación. La *validez externa* se refiere a la capacidad de generalización que ofrecen los resultados de la investigación. Si los resultados son válidos, se puede generalizar con confianza. Se asume que si las conclusiones de una investigación no se pueden extrapolar a una población más amplia, su interés es menor que si se puede generalizar. En general, los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa, ya que con una muestra representativa de la población se realiza una inferencia a dicha población, con una seguridad y precisión definida.

En la metodología cualitativa, tanto la fiabilidad como la validez no tienen el mismo significado. El objetivo ideal de los métodos cualitativos sería obtener el máximo de fiabilidad y validez para aumentar la calidad de la investigación, pero en nuestro caso, tratándose de una investigación con carácter fundamentalmente cualitativo, no es nuestra intención lograr este empeño y

conseguir generalizar los resultados. En la investigación cualitativa se entiende que la cantidad es parte de la cualidad, además de dar énfasis tanto al proceso como a los resultados y no a su generalización; mientras que en el enfoque cuantitativo, lo importante es la generalización o universalización de los resultados de la investigación.

Para los detractores de la investigación cualitativa, en relación a su validez, los criterios más susceptibles de crítica son la falta de representatividad, la falta de rigor en la recopilación de materiales, en su análisis y en la elaboración de las conclusiones, la introducción de sesgos personales en el estudio, la causalidad débil, el etnocentrismo del investigador, la extensión y vaguedad desmesuradas de la descripción. Sin embargo, ante estas críticas, los principios que nos ayudan a mejorar cada una de las etapas seguidas en el proceso investigador son:

- Frente a la falta de representatividad, hallamos la estadística analítica.
- Frente a la falta de rigor en la recopilación de materiales, un buen diseño de la investigación en combinación con un anclaje teórico sólido.
- Para sortear la introducción de sesgos personales en el estudio, recurrimos a la técnica de triangulación para contrastar fuentes, que nos ha permitido validar tanto los instrumentos utilizados, como los resultados obtenidos.
- Desafiando a la causalidad débil, apelamos a la repetición de la observación en circunstancias diferentes y/o en sitios distintos.

- Con la intención de evitar el etnocentrismo, recurrimos a una apertura en la mentalidad de la investigadora y a su capacidad de empatía, capaz de adoptar el punto de vista de otras personas.
- Finalmente, para impedir la extensión y vaguedad desmesuradas de la narración, sugerimos una escritura económica que contenga lo necesario para entender el caso, valorando la precisión, la claridad argumental y la coherencia interna de la narración.

#### 4.6. CONCLUSIONES

En definitiva, en este capítulo hemos podido comprobar cómo la investigación es un proceso riguroso, cuidadoso y sistematizado en el que se busca resolver problemas o preguntas, mediante la producción de nuevos conocimientos. Los métodos y técnicas utilizados son sobre todo propios de la investigación cualitativa, sin obviar el uso de aspectos propios de la metodología cuantitativa, fundamentalmente en el tratamiento de los datos. La conjunción de ambos tipos de investigación científica puede ayudar a lograr los resultados deseables en nuestro trabajo.

Nuestra investigación es una actividad sistemática orientada a la comprensión de fenómenos educativos para tratar de transformar nuestras prácticas metodológicas, tomando decisiones derivadas de los resultados obtenidos a través de técnicas y estrategias que se hallan en un proceso continuo de actualización.

Así pues, nuestra investigación se ha beneficiado de la aplicación de diferentes métodos como la investigación-acción y el estudio de casos que contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo y resultados obtenidos.

Mediante la investigación-acción hemos pretendido la comprensión profunda de nuestra práctica profesional que se desarrolla dentro de un contexto social de mayor amplitud, tratando de buscar la información necesaria que nos guíe en la toma de decisiones, en los procesos de cambio para la mejora de nuestra propia práctica docente. Tanto la investigadora como los estudiantes son los propios agentes de cambio y mejora, pues analizan las circunstancias en las que se desarrolla la acción, la acción misma y las consecuencias que se derivan, estableciendo una interacción entre estos elementos.

El estudio de casos se centra en el estudio longitudinal de un fenómeno particular, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno, obteniendo una descripción rica y detallada del fenómeno, para descubrir las relaciones y variables que repercuten en los cambios producidos y que provocan el replanteamiento de dicho fenómeno. Dicho estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese fenómeno en particular y obtener la máxima rentabilidad de los resultados obtenidos, que pueden aplicarse a otras situaciones similares, con las cautelas necesarias.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la recogida de datos son la observación, el cuaderno de campo, la entrevista, el cuestionario y el análisis de contenido. La observación se ha aplicado en las clases y tutorías, en las interacciones entre los estudiantes y estudiante-profesora. Asimismo, las sugerencias y observaciones aportadas por los estudiantes, las situaciones de aprendizajes e impresiones que han tenido lugar a lo largo de la docencia,

enriquecidas con las propias reflexiones de la investigadora, se registran en el valioso cuaderno de campo, con la finalidad de mejorar las consiguientes actuaciones docentes.

La entrevista, utilizada de forma ocasional y semiestructurada, juntamente con los cuestionarios han sido otras fuentes de información de aspectos relevantes en nuestro estudio. La triangulación de los datos obtenidos mediante la aplicación de estas técnicas nos ha permitido contrastar los datos y obtener como resultado una información más objetiva y válida.

# CAPÍTULO 5

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

### INTRODUCCIÓN

#### 5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.1. Fase preparatoria o de reflexión

5.1.2. Fase de planificación

5.1.2.1. Delimitación de objetivos

5.1.2.2. Papel de la investigadora

5.1.2.3. Delimitación de las fuentes y técnicas de investigación

5.1.2.4. Temporalización de la investigación

5.1.3. Fase de recogida y de análisis de la información

5.1.4. Fase de elaboración de conclusiones

#### 5.2. CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 5

# DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

## INTRODUCCIÓN

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas (Stake, 1999: 25).

En el capítulo anterior expusimos la metodología de la investigación, contextualizada en el marco de la investigación cualitativa, centrandó nuestra atención en la investigación-acción, estudio de casos y una serie de técnicas aplicadas a lo largo de nuestro estudio. Todo ello nos ha permitido desarrollar el presente capítulo en el que describimos y explicamos el diseño, sintetizado en cuatro fases.

Una primera fase en la que se identifica o delimita el problema, objeto de estudio; partiendo de la propia experiencia docente, de la exploración de distintas fuentes documentales y de la reflexión. Con todo ello estamos en situación de plantearnos una serie de cuestiones que focalizan la investigación.

En una segunda fase, enlazada con la anterior, una vez planteado el objeto de estudio y en base a las cuestiones esbozadas, se lleva a cabo un trabajo de planificación, cuyo primer paso consiste en perfilar los objetivos de la investigación, que constituirán el eje vertebrador de todo el proceso. Al tiempo que se planifica y se imparte la docencia, se investiga sobre ella. Es el momento

de delimitar el contexto, acotar el escenario y las estrategias de investigación. A lo largo del proceso existe la posibilidad de redefinir alguna de las cuestiones de investigación. En esta fase se secuencian las tareas a realizar por la investigadora.

La tercera fase representa el trabajo de campo propiamente dicho, se recoge la información mediante la aplicación de diversas técnicas, que una vez analizada, nos aporta datos valiosos en relación a los resultados.

Finalmente, la fase final incluye la elaboración del informe, en nuestro caso de la Tesis. Una vez analizada la información minuciosamente y con rigor, se está en disposición de ofrecer unas conclusiones realmente interesantes a partir de los resultados obtenidos, y de orientar acerca de algunas líneas futuras de investigación susceptibles de enriquecimiento y complemento de este trabajo.

## **5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Pérez Serrano (1994: 46) destaca la interrelación entre el diseño de investigación y el desarrollo de la misma, al considerarla como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio.

El diseño se va construyendo, pero permanece abierto a cambios y redefiniciones que afectan al problema, al diseño o a las estrategias de investigación. Y esto es así, porque no hay nada definitivo, sobre todo cuando en la investigación intervienen personas, las cuales contribuyen a incorporar modificaciones.

El diseño de la investigación es el itinerario que guía nuestras acciones durante las diferentes etapas del proceso investigador.

Dentro del proceso de investigación cualitativa, Rodríguez Gómez y cols. (1996: 63) delimitan cuatro fases fundamentales: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Señalan que las distintas fases no poseen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interaccionan entre ellas, aunque siempre en un camino hacia adelante, intentando responder a las cuestiones planteadas. No obstante, matizan que el proceso presenta un carácter continuo que admite gran flexibilidad en el diseño de las fases que lo configuran, es decir, cada fase se construye en función de la información obtenida en la anterior y puede modificarse, en función de dicha información, permitiendo la retroalimentación.

La revisión de una amplia y relevante literatura científica ha servido de base y sustento empírico a nuestra investigación. Sin embargo, es en el trabajo de campo, mediante la aplicación de las distintas técnicas de recogida de información (observación, cuestionario, cuaderno de campo, entrevista, etc.), cuando se imprime un sello particular a cada una de sus fases.

En nuestra investigación nos apoyamos en Latorre y cols. (1996: 206), quienes identifican seis fases en el proceso general de investigación cualitativa, si bien las acotamos a cuatro, más en consonancia con Rodríguez Gómez y cols. (1996):

1. Fase preparatoria o de reflexión:
  - Identificación del problema
  - Interrogantes sobre la investigación
  - Revisión documental y perspectiva teórica
2. Fase de planificación:
  - Delimitación de objetivos generales y específicos de la investigación.

- Papel de la investigadora: diseñar, implementar la metodología, introducir cambios conforme se recogen datos, observación participante.
  - Selección del escenario de investigación: el aula y los estudiantes, la trayectoria docente del diseño de la asignatura.
  - Selección de la estrategia de investigación: metodologías y técnicas de investigación.
  - Temporalización de la investigación.
3. Fase de recogida y de análisis de los datos:
- Estrategias de recogida de información.
  - Análisis intensivo e inductivo de la información.
  - Rigor del análisis.
4. Fase de elaboración del informe:
- Elaboración de conclusiones y del informe.

#### 5.1.1. Fase preparatoria o de reflexión

Como toda investigación, nuestro estudio emerge de una mezcla de situaciones, coyunturas, experiencias, ideas, inquietudes... Es el resultado de experiencias personales derivadas de nuestro entorno laboral y del propio cometido profesional que desarrollamos como docente, desde 1992, en el Departamento de Pedagogía, impartiendo docencia desde 1993 en la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)* de la Diplomatura de Logopedia de la Facultad de Medicina de Valladolid.

A lo largo de la presente Tesis hemos ido exponiendo algunas situaciones que han determinado que la idea inicial cuajara, por ejemplo:

- La fluida relación mantenida con los representantes y profesores de la Titulación de Logopedia no sólo nacionales, sino también internacionales, que nos ha permitido compartir experiencias y elaborar el *Libro Blanco de la Titulación de Logopedia*, aprobado por la ANECA en el año 2005.
- La participación en los distintos proyectos de innovación docente<sup>39</sup> convocados por la UVa, –como ya mencionamos en el apartado 3.1.– que nos han ofrecido suficientes oportunidades para dar satisfacción a la inquietud formativa que todo profesor necesita, para conocer otras metodologías docentes, poder poner en marcha sin temor la innovación docente, compartir nuestras experiencias en diferentes foros, hablando, no desde las meras ideas o teorías, sino desde la experiencia real, mostrando nuestras intuiciones, novedades, dudas, dificultades.
- La situación coyuntural en la que nos encontramos actualmente, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, que nos brinda la oportunidad de hacer realidad aquello sobre lo que llevamos años pensando y reflexionando, la ocasión de modificar aquello que se puede mejorar, de buscar la calidad y la eficiencia.

---

<sup>39</sup> Presentamos la Tabla 5.1 del Anexo con una lista detallada de todas las acciones llevadas a cabo desde la Diplomatura de Logopedia, en las que he participado de forma activa, bien como coordinadora o como participante.

- La participación en distintos eventos científicos: congresos, jornadas y seminarios sobre innovación docente, organizados a nivel local, nacional e internacional.
- La participación en reuniones con profesores que imparten docencia en la misma asignatura *BDIL*, en la Titulación de Logopedia nacional, que nos ha permitido discutir y debatir sobre la extensión de determinados contenidos del temario, los planteamientos metodológicos, la respuesta del estudiante... es decir, interrogantes concretos y puntuales sobre nuestra labor cotidiana en el aula y sobre la actuación con el alumnado ante determinadas situaciones. En estas reuniones se ha puesto en evidencia la variada procedencia formativa de los profesores de la asignatura, quienes mayormente poseen una formación en el ámbito de la psicología.
- Mi propia experiencia como docente durante más de quince años en la asignatura.

Estas situaciones nos han permitido centrarnos y profundizar en una determinada asignatura de la titulación, de entre las seis asignaturas diferentes que la profesora imparte en los distintos cursos de la Titulación de Logopedia, para, a partir de los resultados obtenidos, poder generalizar algunos resultados a la docencia en otras asignaturas.

Las reflexiones expuestas anteriormente nos llevan a plantearnos varios y sucesivos interrogantes: Partiendo de un análisis de la realidad, sobre la existencia de los estudios de Logopedia en Europa –aspecto que ya habíamos

abordado para la elaboración del Libro Blanco de la Titulación de Logopedia, pp. 15-43– nos preguntamos si en los estudios de Logopedia europeos se imparten contenidos del ámbito pedagógico. Si la respuesta es afirmativa, seguimos cuestionándonos en qué medida coinciden con los contenidos impartidos en nuestra asignatura *BDIL* y cuáles son las diferencias más significativas a nivel de proyecto docente. Los mismos planteamientos se han realizado a nivel nacional, cuestiones cómo: ¿cuál es el peso real de la Pedagogía en las titulaciones de Logopedia nacionales?; ¿coinciden los contenidos con los de nuestra asignatura *BDIL*?; ¿cuáles son las diferencias constatadas en el programa?

Tanto el análisis europeo como nacional, realizado a través de una pormenorizada revisión documental, mediante la aplicación del análisis de contenido, nos ofrecen datos suficientes para poder conocer la situación del ámbito pedagógico en la Titulación de Logopedia y en concreto de los contenidos de la asignatura de *BDIL*.

Además de estas indagaciones, nos centramos en la docencia de la asignatura *BDIL* en un entorno concreto, la Titulación de Logopedia de la Facultad de Medicina de la UVa. Acotamos la muestra a diez años (cursos 1997-98 a 2006-07), durante los cuales nos hemos ido planteando diferentes cuestiones: cómo han evolucionado los distintos elementos curriculares, en qué aspectos se ha ido avanzando, cómo se puede mejorar. Intentamos desentrañar qué aspectos han influido en los cambios y decisiones tomadas a lo largo del periodo investigado, profundizando en variables, como la valoración de la actividad docente (mediante la encuesta docente) y el rendimiento académico de nuestros estudiantes, trataremos de descubrir las posibles interrelaciones. Asimismo, analizamos también las competencias trabajadas en la asignatura y la

carga de trabajo que supone tanto al estudiante como a la propia profesora la introducción de la innovación docente en sus clases.

Al revisar los antecedentes e investigaciones sobre el tema, se ha indagado sobre las tesis existentes desde el curso 1976-1977 hasta el curso 2007-08 en la base de datos Teseo<sup>40</sup>. Se han utilizado los siguientes términos de entrada: docencia, Logopedia, docencia Logopedia, innovación docente, innovación metodológica, planes de estudio, Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, intervención logopédica, patología del lenguaje, adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), bases didácticas, proceso de adaptación, convergencia europea, docencia Pedagogía, docencia Logopedia y Bolonia. Los términos introducidos que no han dado ningún resultado han sido: intervención logopédica, patología del lenguaje, adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), bases didácticas, proceso de adaptación, convergencia europea, docencia Pedagogía, docencia Logopedia y Bolonia.

En el apartado final del Anexo exponemos el listado de estas tesis, halladas en la base de datos Teseo, a partir de los términos de entrada señalados, que consideramos puedan tener alguna relación con la que nosotros presentamos.

Curiosamente, de entre todas las tesis obtenidas, quizás la que mayor semejanza tiene con la nuestra es: "*Propuesta e-learning para titulaciones de Ingeniería en el EEES. El campus virtual mínimo*" (Vicent, 2007), ya que pone el acento en la enseñanza de una determinada materia dentro del marco del

---

<sup>40</sup> Base de datos Teseo del Ministerio de Educación y Ciencia que dispone de la información de las Tesis Doctorales españolas desde 1976: <http://www.micinn.es/teseo/login.jsp>

Proceso de Convergencia Europea, propone una nueva metodología docente más centrada en el estudiante, donde éste debe adquirir, además de conocimientos específicos sobre su titulación, competencias genéricas para el trabajo o la vida en general.

Una primera revisión de lo que se está desarrollando en investigaciones de esta línea de trabajo, pone de manifiesto la escasez de tesis realizadas en torno a ciertos temas actualmente emergentes, como son, por ejemplo, *innovación metodológica* o *innovación docente* (sólo 3 registros); con *EEES* encontramos 3 registros y con el término *Logopedia* 5 tesis. En cambio, encontramos mayor variedad y extensión de investigaciones sobre docencia universitaria recogidas en tesis doctorales; así con el término *docencia* hallamos hasta 54 tesis presentadas y, sobre *planes de estudio*, 12 tesis.

### 5.1.2. Fase de planificación

En esta etapa nos corresponde, a la luz de los interrogantes planteados para la investigación, delimitar claramente los objetivos que pretendemos. Teniendo como referente las características del contexto, debemos acotar el escenario de investigación con sus participantes, establecer el papel que debe llevar a cabo la investigadora, seleccionar la estrategia/técnicas o instrumentos de investigación y fijar el cronograma.

Así pues, precisamente son dichos interrogantes los que nos permiten definir los objetivos que van a guiar nuestra investigación. A continuación, exponemos detalladamente tanto los objetivos generales como específicos que pretendemos alcanzar con este trabajo.

### 5.1.2.1. *Delimitación de objetivos*

Los *objetivos generales* están encaminados a:

1. Conocer la situación actual de los estudios de Educación Superior de Logopedia en Europa y España.
2. Constatar la presencia de los contenidos del ámbito pedagógico en la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica* o de otras similares, en la Titulación de Logopedia en Europa y en España.
3. Profundizar en el proceso evolutivo seguido en nuestra propia docencia de la asignatura *BDIL*, de la Diplomatura de Logopedia en la Universidad de Valladolid, a lo largo de diez cursos académicos.
4. Realizar una propuesta de proyecto docente de la asignatura *BDIL*, en el marco del proceso de Convergencia Europea.

Por otra parte, como *objetivos específicos* nos planteamos:

- 1.1. Comparar la situación actual de los estudios de Educación Superior de Logopedia en las diecisiete instituciones que integran la Red Europea de Logopedia (*Speech Therapy Network*).
- 1.2. Comparar la situación actual de los estudios universitarios de Logopedia en las catorce instituciones universitarias españolas que los imparten.
- 2.1. Analizar los contenidos de ámbito pedagógico en la disciplina *BDIL* o en otras similares, en la Red Europea de Logopedia (*Speech Therapy Network*) que los imparten.

- 2.2. Comparar y analizar la configuración de los programas o proyectos docentes de la asignatura *BDIL* o similares, impartidas en el título de Logopedia de las universidades españolas.
- 3.1. Analizar el contexto y los elementos que configuran la programación docente de la asignatura *BDIL* (Logopedia) de la Universidad de Valladolid desde el curso 1997-98 al 2006-07.
- 3.2. Identificar y valorar los aspectos que están incidiendo en la mejora del proceso didáctico.
- 3.3. Delimitar, a partir de las competencias específicas y transversales del logopeda (Libro Blanco de la Titulación de Logopedia), las competencias correspondientes a la asignatura *BDIL*, y analizar el nivel de adecuación y coherencia de las actividades prácticas respecto a las mismas.
- 3.4. Determinar la posible repercusión de la innovación metodológica en la actividad docente, a través del cómputo del trabajo del alumno y del profesor en la asignatura *BDIL*.
- 3.5. Constatar la posible influencia de los cambios introducidos en la programación docente de la asignatura *BDIL* en el rendimiento académico de los estudiantes.
- 3.6. Constatar la posible influencia de los cambios introducidos en la programación docente de la asignatura *BDIL* en la valoración de los estudiantes de la actividad docente realizada.

4.1. Elaborar una propuesta coherente de actuación docente, en base al nuevo planteamiento educativo de la Convergencia Europea, que se ajuste al perfil profesional y a las competencias del logopeda, que sirva de referencia a otras materias universitarias y contribuya al diseño más homogéneo de la Titulación de Grado en Logopedia en el territorio español.

En definitiva, las respuestas a los interrogantes suscitados y a los objetivos planteados, nos van a ayudar a diseñar nuestro propio programa docente de la asignatura con vistas a los nuevos planes de estudio.

Como se ha podido vislumbrar en la exposición de los objetivos, en relación con el contexto, hemos optado por aplicar el principio metodológico de ir de lo general, macrocontexto: Europa, pasando por el mesocontexto: España, a lo particular, microcontexto: Valladolid, para detenernos en el análisis de la asignatura *BDIL* de la Diplomatura de Logopedia de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid. (Véase este aspecto expuesto de manera pormenorizada en el apartado 6.2.).

#### *5.1.2.2. Papel de la investigadora*

Los participantes en nuestra investigación son la profesora que imparte la asignatura de *BDIL* y los estudiantes que la cursan a lo largo de todo el periodo analizado, quienes se convierten en los verdaderos protagonistas de todo el proceso de cambio acontecido en la asignatura, es decir en la docencia y en propio aprendizaje de los estudiantes. La coincidencia entre la profesora que imparte la asignatura y la investigadora ha hecho que no haya existido ningún impedimento formal para llevar a cabo la investigación. Por este motivo, la

investigación se ha desarrollado en situaciones naturales, en los distintos espacios, donde acaecen las interacciones entre los estudiantes con la profesora/investigadora, como son el aula donde se imparte la asignatura, o bien, el despacho en el que se realizan las tutorías.

La profesora/investigadora ha tenido que conjugar, en el transcurso de los diez años que ha durado esta investigación, sus funciones docentes con las de investigación, respondiendo al requerimiento que todo profesor ha de ser al mismo tiempo docente e investigador. ¿Hay algo más útil y satisfactorio para el docente que poder investigar sobre su propia práctica educativa? Esta doble función es el reto que debe alcanzar todo profesor universitario en sus clases. Creemos que es importante, como se ha señalado en otro apartado, que el profesor se detenga en su rutina docente para mirar atrás, revisar sus actuaciones y sus resultados; que entienda sus clases como una lección sobre sí mismo y sobre su relación con los demás; que reflexione sobre las decisiones tomadas y sus consecuencias, que tome en consideración las distintas circunstancias que concurren en su trabajo y las valore, para poder tomar las medidas más adecuadas en cada situación.

De esta manera, a lo largo de diez años, la investigadora ha realizado todo un trabajo de campo, recogiendo información en situaciones naturales sobre los distintos elementos curriculares de la asignatura *BDIL*, así como de los distintas variables que puedan afectar las decisiones sobre las modificaciones realizadas en dichos elementos curriculares: el rendimiento académico de los estudiantes, la encuesta docente de la asignatura, el análisis de las competencias, la carga de trabajo, etc.

En definitiva, esta fase, a partir del intenso trabajo de revisión teórica realizado en la fase anterior, nos ha permitido vincular la teoría con la investigación propiamente dicha. Dicha planificación nos ha exigido una constante reflexión crítica sobre las actividades a realizar, una revisión permanente de cada paso, para evitar omisiones, sesgos, falta de correlación...

### *5.1.2.3. Delimitación de las fuentes y técnicas de investigación*

Qué duda cabe que en el transcurso de este tiempo se han ido tomando nuevas decisiones, se han aplicado nuevas líneas metodológicas, introduciendo variaciones tanto en los elementos curriculares de la asignatura como en las técnicas e instrumentos de recogida de la información, con la finalidad de identificar aquella/s que mejor se adecuan a los propósitos. En general, utilizamos como fuentes de información:

- *Cuestionarios*: durante el proceso de investigación se irán pasando diferentes cuestionarios al alumnado con el objeto de obtener información relacionada con las sensaciones, impresiones y valoraciones personales sobre aspectos metodológicos, sobre la carga de trabajo en cada uno de los aspectos de su actividad discente, reflexión sobre diferentes actividades realizadas en grupo, sobre los recursos utilizados, sobre competencias... Las encuestas y cuestionarios contienen preguntas abiertas y cerradas con objeto de conseguir datos cualitativos (valoraciones e impresiones) y datos cuantitativos (números y medias sobre un hecho puntual).

- *Resultados académicos:* de los estudiantes matriculados en la asignatura de *BDIL* a lo largo de 10 años.
- *Resultados de las encuestas docentes:* de la asignatura *BDIL* desde que se comenzaron a pasar en la UVA hasta el curso 2006-07.
- *Publicaciones propias:* sobre aspectos concretos de investigación y experiencias de innovación docente.
- *Entrevistas docentes:* con distintos profesores que imparten la docencia en la Titulación de Logopedia en otros centros españoles y europeos, cuyos contenidos son similares a los de la asignatura de *BDIL*, con objeto de intercambiar experiencias didácticas en relación con la docencia, así como para comprobar y completar los datos extraídos de Internet. También se mantendrán entrevistas con los responsables de los estudios en cada uno de los centros españoles y alguno de los europeos. Además se realizarán entrevistas personales en tutorías con los estudiantes.
- *Recopilación de programas docentes:* de la asignatura de *BDIL* desde el curso académico 1997-98 hasta el curso 2006-07.
- *Internet:* para búsqueda de información sobre las diferentes instituciones europeas (la información obtenida en diferentes idiomas europeos será traducida al castellano) y españolas en donde se imparten los estudios de Logopedia.
- *La observación directa* realizada en el aula y despacho donde se realizan las tutorías.
- *El cuaderno de campo* confeccionado por la profesora.

- *Asistencia a congresos y reuniones científicas sobre innovación docente, así como la participación en las Experiencias Piloto de innovación docente sobre la Titulación de Logopedia de la UVa.*
- *Bibliografía relevante sobre el tema de la investigación: libros, artículos, actas de congresos y reuniones científicas.*
- *Base de datos TESEO: para revisar las tesis con temáticas similares.*
- *Normativa: general y específica de la Titulación de Logopedia.*

#### ***5.1.2.4. Temporalización de la investigación***

En cuanto a la temporalización de nuestra investigación, seguimos la siguiente secuencia:

1. *Recogida de información:* Para este tipo de tarea hemos delimitado dos partes claramente diferenciadas en nuestra investigación.
  - a. Por un lado, el trabajo de investigación internacional y nacional, para el que se ha considerado como curso de referencia el curso académico 2006-07.
  - b. Por otra parte, la indagación sobre la evolución de la asignatura *BDIL*, que aunque se viene impartiendo desde los inicios de la diplomatura, estimamos oportuno acotar el análisis a un periodo de tiempo suficiente para obtener datos relevantes (una década). Así, consideramos que la

década comprendida entre los cursos de 1997-98 a 2006-07, puede ofrecernos la información requerida.

2. *Análisis de la información:* A partir de los datos recogidos en ambas partes de nuestra investigación, el análisis de dicha información se realiza fundamentalmente durante el curso 2007-08.
3. *Elaboración del informe:* Simultáneamente al análisis de la información se obtienen suficientes datos y conclusiones que ordenadas y sistematizadas dan lugar al informe de investigación. Dicha tarea se realiza durante los cursos 2007-08 y 2008-09. Por otra parte, a partir del curso 2006-07 se ha continuado impartiendo la docencia de la asignatura *BDIL*, poniendo en práctica las estrategias de innovación metodológica proyectadas en los cursos precedentes, como por ejemplo, la autoevaluación y la coevaluación.

### 5.1.3. Fase de recogida y de análisis de la información

Como se ha podido observar, nuestra investigación tiene dos partes diferenciadas: una primera parte, en la que el objeto de estudio se analiza a nivel internacional y nacional y, una segunda parte, en la que el tema de investigación se aborda a lo largo de su evolución, durante diez años.

En la primera parte, se lleva a cabo un análisis de contenido, se recoge información lo más actualizada posible durante el curso 2006-07, disponible en Internet, acerca de los planes de estudio en distintas instituciones de Educación

Superior, tanto nacionales como internacionales, que es contrastada con la información recogida en los cursos 2003-04 y 2004-05, para la elaboración del Libro Blanco. Además, si fuera preciso, esta información se complementa con fuentes directas, contactando con los responsables de los estudios de las distintas titulaciones de Logopedia, internacionales y nacionales. En esta primera parte de la Tesis, correspondiente al marco teórico de la investigación, se recoge, analiza y sintetiza la información recabada.

La fase de recogida de la información no ha sido un proceso fácil, en determinadas ocasiones. Ha sido costoso acceder a la información para elaborar el capítulo sobre los estudios europeos, pues en algunos casos estaba en el idioma propio del país estudiado, teniendo que solicitar la colaboración de traductores. Como dificultad añadida, persiste la duda de si la información estaba totalmente actualizada en las páginas web. Ello nos ha obligado a contrastar dicha la información con fuentes directas, contactando con los responsables de los estudios del lugar examinado. A esto, hay que añadir que, dada la situación de transitoriedad en la que se encuentran algunos estudios de Logopedia, no ha sido sencillo conocer en qué momento concreto se hallaban, en relación con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. El rastreo bibliográfico se ha realizado a través de diversas fuentes, como son: páginas webs, programaciones docentes a nivel nacional, normativa, etc.

La segunda parte, se centra en una dimensión más personal e implicativa: la evolución de la asignatura durante diez años, utilizando para ello la documentación recopilada: guías con los programas docentes, cuadernos de campo, cuestionarios...

La organización y el análisis de los datos recabados requieren su tiempo. Primeramente se procede a ordenar toda la información, en función de los elementos y categorías delimitadas, organizándola tanto en cuadros como en figuras, como puede observarse a lo largo de la Tesis. Quizás, sea este trabajo el que mayor tiempo ha requerido, si bien las horas de dedicación se dan por bien aprovechadas, ya que nos permiten disponer de una visión clara y concisa de los distintos elementos a analizar. Las herramientas empleadas para dicha tarea han sido el programa Word, para el procesamiento de texto, y el programa Microsoft Excel, que nos ha permitido analizar los datos y presentar gráficos.

La *triangulación* es una constante en el tratamiento de los datos, ya que permite combinar distintas técnicas en el estudio del mismo fenómeno. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o combinación de estos (Pérez Serrano, 1994). En nuestra investigación, la información recabada se contrasta en todo momento con distintas fuentes: la observación directa, las opiniones explicitadas por los estudiantes en los cuestionarios o en las entrevista, etc., lo que permite dar una mayor credibilidad a la información recogida.

#### 5.1.4. Fase de elaboración de conclusiones

Para ayudar al lector a seguir de una manera más estructurada y sencilla la lectura de esta Tesis, creemos oportuno que cada uno de los capítulos analizados contenga en el apartado final sus correspondientes conclusiones, aspecto que consideramos muy útil para dar una visión general y a la vez sintética de los distintos datos analizados. Además, esta organización nos

permite disponer de la información necesaria para la elaboración de las conclusiones generales y para la propuesta de posibles líneas de investigación.

Dado el periodo de tiempo que se ha previsto analizar, toda una década, es previsible que se generen publicaciones sobre los distintos aspectos en los que se considere necesario profundizar, fundamentalmente sobre la innovación metodológica y sus repercusiones.

## 5.2. CONCLUSIONES

Junto a la fundamentación teórica emerge el diseño de nuestra investigación de cuyos planteamientos se desprende el núcleo central de indagación, como ha quedado reflejado en este capítulo.

Las características generales de nuestra investigación están sometidas a un proceso de desarrollo, similar al de cualquier investigación de naturaleza cualitativa, presentadas en cuatro fases, sin perder de vista que el diseño de la investigación tiene un carácter continuo y está permanentemente abierto a cambios flexibles. Estas fases nos permiten disponer de una visión general del proyecto a desarrollar, en donde se explicita el problema objeto de estudio, las cuestiones iniciales, los objetivos pretendidos, el contexto y el escenario, las estrategias de investigación, la secuenciación, el análisis de la información así como las técnicas de investigación, etc.

Una vez expuestas las distintas fases por las que necesariamente discurre el diseño de nuestra investigación, estamos en disposición de afirmar que en cada fase se han seleccionado y desarrollado todos los elementos necesarios que nos aseguren una labor sistematizada, controlada y fiable.

Este diseño nos permite alcanzar una mayor calidad, adecuación y coherencia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la formación básica de los logopedas, optando por un modelo reflexivo de investigación-acción, pues, a partir del análisis y de la reflexión detallada de la experiencia docente, podemos generar planteamientos curriculares sobre las actitudes, procedimientos y conceptos más adecuados para la formación del logopeda, además de alentar hacia líneas futuras de investigación que complementen este trabajo.



TERCERA PARTE:  
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y  
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL PROYECTO  
DOCENTE DE LA ASIGNATURA BASES DIDÁCTICAS  
DE LA INTERVENCIÓN *LOGOPÉDICA*, EN LA UVa  
(1997-2007)

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS SOBRE LA DOCENCIA Y APRENDIZAJE  
DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO 8

NUEVO ENFOQUE DE LA ASIGNATURA *BDIL* EN  
EL GRADO EN LOGOPEDIA

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS FUTURAS DE  
TRABAJO E INVESTIGACIÓN



## CAPÍTULO 6

### ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL PROYECTO DOCENTE DE LA ASIGNATURA: *BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA*, EN LA UVa (1997-2007)

#### INTRODUCCIÓN

#### 6.1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM

#### 6.2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA *BDIL* (1997-98 a 2006-07)

6.2.1. El contexto de la asignatura *BDIL*

6.2.2. Elementos que configuran el Proyecto Docente  
de la asignatura *BDIL*

6.2.2.1. Objetivos de la asignatura *BDIL*

6.2.2.2. Contenidos de la asignatura *BDIL*

6.2.2.3. Metodología de la asignatura *BDIL*

6.2.2.4. Recursos didácticos de la asignatura  
*BDIL*

6.2.2.5. Evaluación de la asignatura *BDIL*

6.2.2.6. Bibliografía de la asignatura *BDIL*

#### 6.3. CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 6

### ANÁLISIS LONGITUDINAL DEL PROYECTO DOCENTE DE LA ASIGNATURA: *BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA*, EN LA UVA (1997-2007)

#### INTRODUCCIÓN

Hasta el momento, hemos realizado una detenida revisión a nivel internacional y nacional sobre la situación de la Logopedia, desde una perspectiva pedagógica; más en concreto, de los contenidos de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)*, con el fin de extraer todos aquellos datos que puedan contribuir a una mejora de la docencia y del futuro profesional, mediante el diseño de un plan de estudios completo y coherente que responda a los nuevos planteamientos de la formación universitaria, en relación a la Convergencia Europea.

En este capítulo presentamos un análisis pormenorizado sobre el enfoque y la evolución de nuestra propia docencia en la asignatura *BDIL* de la Diplomatura de Logopedia de la Universidad de Valladolid, durante diez cursos académicos (1997-98 hasta 2006-07). El seguimiento durante una década nos ha permitido obtener una serie de datos y conclusiones que nos ayudan fundamentalmente a reflexionar sobre nuestra práctica docente, delimitando los puntos fuertes y débiles. Se trata de detenernos en el camino y mirar atrás, revisar nuestras actuaciones y sus correspondientes resultados, recapacitar sobre cuáles han sido los factores que nos han llevado a tomar una u otra decisión, meditar qué consecuencias han tenido en el día a día. Por ello, resulta

necesario tomar distancia y observar cómo ha sido la trayectoria seguida en nuestro recorrido. En fin, un alto en el camino es una necesidad y un compromiso obligado en todos los docentes, pausa que permite seguir avanzando con eficacia y rentabilidad. La reorganización de la universidad española, la obligación de adaptarse a las nuevas metodologías que impone la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior han supuesto únicamente la mecha que enciende el fuego, la excusa perfecta para acometer este trabajo. El tránsito del profesor universitario a otro tipo de profesor que se implica personalmente, que analiza su propia situación, su institución universitaria, sus métodos y sus contextos socioculturales es hoy una realidad (Rodríguez Rojo, 2004:103).

En definitiva, se trata de realizar una propuesta de programación de la asignatura *BDIL*, en el marco del proceso de Convergencia Europea, que se ajuste mejor al perfil profesional y a las competencias del logopeda y pueda servir de referencia a otras materias universitarias, contribuyendo así al diseño más homogéneo de planes de estudio de la Titulación de Logopedia en el territorio español. Por ello, en cada dimensión analizada, aludimos a los aspectos tanto internacionales como nacionales que coinciden con nuestra asignatura.

## 6.1. CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM

Una vez realizada la introducción, nos parece adecuado iniciar este capítulo sobre nuestros planteamientos en relación a la enseñanza y al currículo o programa.

A. En relación a *la enseñanza*:

- Caracterizamos la *enseñanza* como una actividad compleja, cambiante, no sólo de carácter transmisor, sino más bien de reelaboración colaborativa y compartida. La consideramos como una actividad basada en los juicios básicos del profesor, como resultado de la reflexión en y sobre su acción, sustentada, a su vez, en el conocimiento científico acumulado.
- Es también una actividad crítico-reflexiva, con un marcado componente interactivo que genera las situaciones más adecuadas para que el alumnado se forme aprendiendo. A través de la participación y el intercambio se promueve la autonomía de los alumnos/as. El debate y la reflexión continua serán los elementos constitutivos de la dinámica natural de la clase de esta asignatura. Interesa que los estudiantes entiendan y experimenten que la autonomía profesional y la capacidad para desarrollar una postura personal y crítica ante la intervención logopédica son cosas que se aprenden, se construyen y matizan en el intercambio de puntos de vista entre diferentes compañeros.
- El período de formación, a nuestro juicio, debe pasar a ser una toma de posición personal en que los futuros logopedas definan su propio papel ante la intervención logopédica y el compromiso social que ésta representa.

B. En relación al *currículo o programa*:

Concebimos el currículum profesionalizador del logopeda como un currículum interdisciplinar e integrador de la teoría y la práctica. En el diseño de

un programa todos los elementos curriculares interactúan entre sí, de tal modo que cuando planificamos la enseñanza y la desarrollamos hemos de buscar la congruencia entre dichos elementos, puesto que, todos son importantes y necesarios, ninguno es superfluo.

Así pues, teniendo en cuenta estas consideraciones previas, abordamos seguidamente la explicitación de los elementos curriculares de nuestra asignatura a lo largo de una década, en base a los planteamientos sobre los procesos de enseñar-aprender, la concepción de la sociedad, nuestro modo de comprender la formación del logopeda, la estructura científica de la disciplina y al contexto sociocultural en el que se desarrolla nuestra actividad docente.

Para ello, de la misma manera que se ha procedido a analizar el contexto internacional y nacional de la materia de estudio, presentamos los elementos que conforman el programa de la asignatura a lo largo de diez años: *contexto (denominación, carácter y créditos), objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía*. Su descripción pormenorizada nos permite extraer los puntos fuertes y débiles de cada elemento y tenerlos en cuenta en nuestra propuesta final, que contempla un programa realista y coherente.

## 6.2. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA *BDIL* (1997-98 a 2006-07)

### 6.2.1. El contexto de la asignatura *BDIL*

Todos los elementos curriculares de que consta el programa de la asignatura *BDIL* han sido planificados, teniendo presentes los factores condicionantes de todo proyecto docente, ya comentados, que en síntesis son:

1. El contexto curricular: los estudios de Logopedia en la Universidad Española.
2. El contexto institucional: la Universidad de Valladolid, entre cuyas singularidades figura la participación de Logopedia en las distintas experiencias piloto y proyectos de innovación docente en el marco de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.
3. El contexto concreto en que se va a desarrollar: la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid y el plan de estudios de Logopedia en el que se inserta la asignatura de *Bases didácticas de la intervención logopédica*.
4. Las características de nuestro alumnado, etc.

Como en apartados anteriores analizamos las perspectivas europeas y nacionales, a continuación pasamos a exponer algunas consideraciones sobre la asignatura *BDIL* que de forma más relevante inciden en la planificación docente. (Tabla 6.1 del Anexo)

Se trata de una asignatura de 1º curso del Plan de Estudios de la Diplomatura de Logopedia, obligatoria, para la formación de los futuros logopedas en la Universidad de Valladolid, de carácter cuatrimestral, con una carga lectiva de seis créditos, cuatro teóricos y dos prácticos, que se imparten durante 4 horas semanales.

Dada la importancia de la dimensión contextual referida al alumnado, merece la pena señalar algunas observaciones que lo caracterizan:

- El alumnado que cursa la asignatura *BDIL* se pone en contacto por primera vez con esta área de conocimiento. Son estudiantes de primer curso, entre 18 y 19 años que, salvo raras excepciones —el alumnado procedente de Formación Profesional—no han tenido contacto previo con materias relacionadas con el área, por consiguiente, apenas poseen conocimientos sobre los que engarzar los nuevos.
- Su procedencia es heterogénea: COU y Selectividad (57%), Formación Profesional de 2º Grado y Módulos Profesionales Nivel III (8%), Ciclos formativos de Grado Superior (22%), diplomados y licenciados en otras carreras (1%), mayores de 25 años (3%), y otros (9%).
- La nota de acceso a estos estudios ha ido variando a lo largo de los cursos académicos. En el curso académico 2000-01 se requería para acceder a los estudios una nota media de 6,64, calificación que ha ido descendiendo de forma paulatina hasta el curso 2006-07 en el que la nota media solicitada es de 5,38. Este hecho, que *a priori* puede inducir a pensar que conlleva un descenso en las calificaciones de los estudiantes, en la realidad, —según se ha podido comprobar en el estudio sobre los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en la asignatura *BDIL*, desde el curso 2000-01 al 2006-07 (apartado 7.2.)—, no se observa relación entre la nota de acceso y el porcentaje de éxito o de fracaso de un determinado curso; es decir, a pesar de que la nota de acceso va descendiendo a partir del curso 2000-01, no se acompaña de una disminución ni en el porcentaje de

presentados, ni en el porcentaje de éxito, que se mantienen a lo largo de los cursos académicos.

- La ratio profesor/alumnos se sitúa en torno a los 30-35 alumnos, lo que facilita una enseñanza más próxima y una mayor motivación.
- En general, muestran bastante interés hacia la asignatura, la consideran de gran importancia en el conjunto de las disciplinas del plan de estudios.
- El porcentaje de mujeres es bastante elevado, situándose en torno al 88-91% en relación con el de varones.
- Normalmente, son grupos que muestran respeto a la figura del profesor, aunque no lo ven como una persona distante.

Cualquier modificación que se lleve a cabo en los aspectos contextuales influye de manera directa en la planificación curricular de la asignatura. Pasamos a analizar y valorar su denominación, descriptores y carga crediticia.

A partir del curso académico 2000-01 hay un cambio en el Plan de Estudios de la Titulación de Logopedia que influye directamente en la asignatura *BDIL*, y no sólo en la denominación sino también en la carga crediticia —que aumenta a 6 créditos: 4 teóricos y 2 prácticos— y en los descriptores.

El cambio de denominación de *Bases didácticas de la educación logopédica* a *Bases didácticas de la intervención logopédica* es debido a la consideración de la misma desde una perspectiva más amplia. En este sentido, Monfort (1986) señala que, dentro de la propia intervención logopédica, existen diferentes terminologías que con frecuencia se utilizan como sinónimas sin serlo.

Por este motivo, es necesario establecer las diferencias entre los diferentes modelos de intervención a seguir: educación, reeducación, rehabilitación y terapia. Como en cualquier profesión o especialidad, es fundamental establecer la diferencia entre los diversos términos empleados para alcanzar una mayor precisión y exactitud en la transmisión de los conocimientos; no es lo mismo la educación logopédica que la intervención logopédica. El término intervención designa a todos los modelos (entre los que se incluye el educativo) de una manera amplia, sin concretar. Por ello, si la denominación de la asignatura permaneciera como *educación logopédica*, se reduciría sensiblemente el campo de actuación del logopeda, limitándole a una intervención exclusivamente en población infantil y en un entorno escolar.

Como podemos observar, con la nueva denominación de la asignatura, *Bases didácticas de la intervención logopédica*, se ha permitido ofrecer un campo de actuación mucho más amplio al ejercicio profesional del logopeda, lo cual conlleva la necesaria ampliación del número de créditos de la asignatura. Con la experiencia acumulada desde los inicios de la asignatura, –recordemos que comenzó a impartirse en el curso académico 1992-93, fecha de aparición de la titulación oficial de Logopedia en España–, se ha podido comprobar que la asignatura precisaba mayor período de dedicación, pues las 40 horas previas eran insuficientes para abarcar la totalidad del programa.

Asimismo, el carácter marcadamente clínico de los estudios de Logopedia en Valladolid, que se imparte en una Facultad de Medicina, se refleja en la orientación de la propia asignatura de *BDIL*, cuyos descriptores superan el campo de la Logopedia escolar y de las correspondientes adaptaciones

curriculares, para abarcar los diferentes ámbitos de intervención logopédica, mediante la colaboración multidisciplinar.

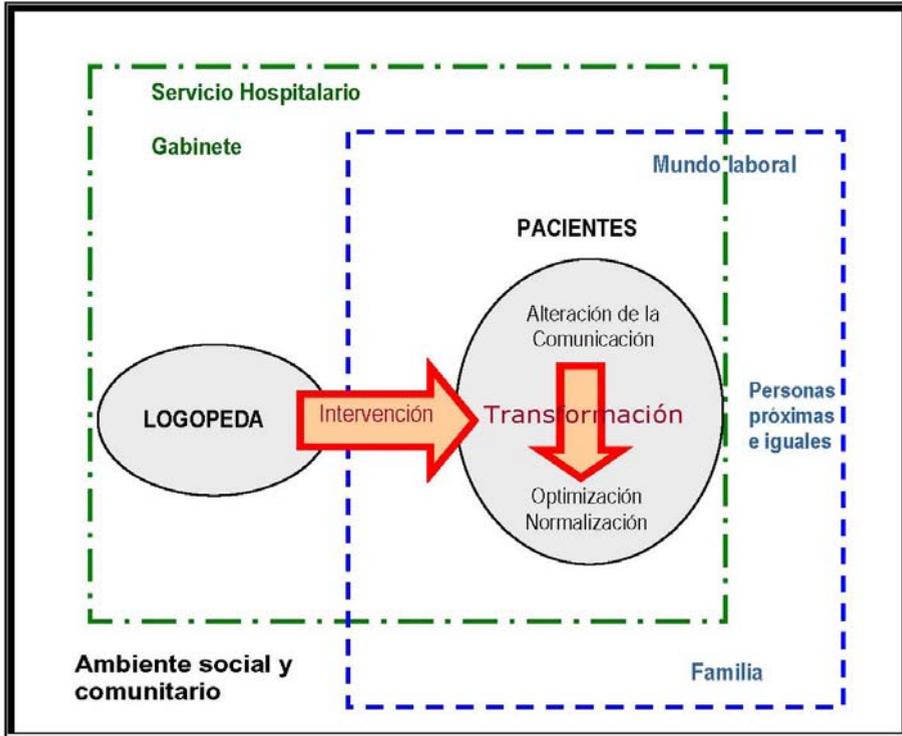
Además, los nuevos descriptores otorgan a la asignatura una mayor amplitud de contenidos. Los descriptores actuales son más claros y precisos (*La Logopedia. Relación con otras disciplinas. La intervención logopédica: sujetos agentes —logopedas—, sujetos pacientes, el contexto. El diseño de la intervención logopédica*) y permiten introducir en la asignatura los cuatro niveles de análisis del objeto de la Logopedia, propuestos por Mayor (1988): el profesional logopeda, los pacientes, la intervención logopédica y el contexto de la intervención.

1. Los *agentes* o profesionales de la disciplina, en nuestro caso, los logopedas.
2. Los *pacientes*, los sujetos con trastornos del lenguaje y de la comunicación.
3. La *acción propia de la disciplina*, la intervención logopédica, representada en el esquema adjunto por las flechas, que persigue la interacción entre los sujetos, agentes y pacientes, para la transformación de estos últimos.
4. El *contexto*, cuyas dimensiones son:
  - el ambiente más o menos restringido de la intervención (gabinete, centro...),
  - el ambiente natural del sujeto con trastornos de la comunicación y el lenguaje (familia, iguales y próximos, mundo laboral),

➤ y el ambiente social y comunitario, que integra los anteriores.

FIGURA 6.1.

Adaptación de los niveles de análisis de la Logopedia (Mayor, 1988)



Finalmente, recordemos que, desde una perspectiva europea, también hemos localizado esta materia. En Italia, en la *Universidad degli Studi di Padova*, en 1º curso se imparten las asignaturas denominadas *Módulo de Logopedia general* de 1 crédito ECTS y *Módulo teórico de Logopedia*, de 1,5 créditos ECTS. En Finlandia, en la Universidad de Oulu, hallamos la asignatura *Introducción a la Logopedia*, de 1º curso y 1º cuatrimestre, con 6 créditos ECTS. Desde una perspectiva nacional, en la mayoría de las universidades la

asignatura es denominada con los términos *Introducción a la Logopedia*, *Introducción a los trastornos del lenguaje I y II*, *Introducción general a la Logopedia*, *Introducción a la patología de la comunicación y del lenguaje*. La mayor parte de ellas son obligatorias con una carga crediticia comprendida entre 4 y 6 créditos. Únicamente encontramos la misma denominación de *BDIL* en la Universidad de A Coruña.

### 6.2.2. Elementos que configuran el Proyecto docente de la asignatura *BDIL*

Consideramos el Proyecto docente como el resultado de un proceso serio de reflexión docente, que persigue dar sentido a la actividad profesional que, como educadores, desarrollamos. Se trata de un documento que antecede, acompaña y sucede a la propia actividad, estando en continua revisión y actualización. Es un documento especialmente útil para nosotros, a través del cual expresar no sólo lo que pretendemos o nos gustaría hacer sino también los pilares sobre los que se apoyan nuestras decisiones, nuestros valores educativos, nuestras actitudes ante los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guilarte y cols., 2008).

En el Anexo del capítulo 6 mostramos, de forma pormenorizada, las diferentes tablas que contienen la evolución durante diez cursos académicos de la asignatura *BDIL*, en relación a todos sus elementos, aspectos que, a continuación, pasamos a analizar y valorar.

### *6.2.2.1. Objetivos de la asignatura BDIL*

Partimos de la consideración de los objetivos como procesos de aprendizaje y no sólo como resultados preestablecidos. No se trata de llegar al final del viaje, sino también de disfrutar del camino. Su delimitación representa el primer paso, ineludible de toda secuencia didáctica. Los objetivos son las líneas orientadoras de nuestra acción docente, de ahí que seamos partidarios de objetivos abiertos y flexibles, determinados por el contexto social y curricular, así como las características de los estudiantes.

La selección de objetivos viene determinada por una serie de factores:

- Han de ser consecuentes con el modelo de formación del logopeda fijado institucionalmente (por medio de las directrices generales, en un primer nivel, y del plan de estudios de cada universidad, en un segundo nivel), a través del cual se han plasmado las expectativas y necesidades sociales y se han determinado las tareas asignadas a este profesional.
- Han de tener en cuenta las características específicas del conocimiento de nuestra disciplina.
- Han de considerar los intereses, expectativas, motivaciones y necesidades del alumnado. Por tanto, en la selección de objetivos intervienen instancias institucionales, el propio docente y el alumnado, a través de la formulación de sus preferencias y aspiraciones<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Entre las recomendaciones realizadas por la Comisión de Autoevaluación de la Calidad de la Diplomatura de Logopedia, figura expresamente que el profesorado alentará la participación de los alumnos en la planificación de los cursos y en la mejora del plan de estudios de la Diplomatura.

En la Tabla 6.2 del Anexo, mostramos la evolución de los objetivos seleccionados para la asignatura *BDIL* durante diez cursos académicos.

Como puede apreciarse, dos son los ejes en torno a los cuales se sitúan todos los objetivos que proponemos:

- *Formación intelectual-profesional:* que implica un conocimiento riguroso y actualizado de los aspectos fundamentales de la Logopedia y una adquisición progresiva de habilidades y procedimientos que permita la planificación y desarrollo de la intervención logopédica.
- *Formación o educación de actitudes:* que contempla, desde el fomento y la estimulación de inquietudes formativas e intelectuales del futuro logopeda, hasta el desarrollo de actitudes positivas, de respeto y aceptación de las personas con trastornos de lenguaje, habla, audición y voz.

Obviamente, esa doble dimensión la establecemos sólo desde el punto de vista formal, porque, en la práctica, los diversos objetivos se relacionan entre sí, tratando de conseguirlos de forma integrada. Se pretende armonizar estas dos dimensiones a fin de que el futuro logopeda, desde una rigurosa preparación científica, sea capaz de aproximarse a una comprensión global de la persona con trastornos de la comunicación y esté dotado de la suficiente información y sensibilidad para intervenir eficazmente.

La evolución de los objetivos que se persiguen en esta asignatura ha ido variando a lo largo de los cursos académicos, tanto en cantidad como en calidad. Según se avanza en los cursos académicos podemos encontrar mayor número de objetivos, que comprenden desde los objetivos generales a los

específicos, descendiendo incluso a los objetivos operativos. Sobre todo, a partir del curso académico 2005-06, cuando comenzamos la experiencia de innovación docente de manera oficial, se presentan ya una mayor variedad y riqueza de objetivos.

Esta evolución en la formulación de los objetivos es el resultado de una necesidad creciente, solicitada desde el Área de Convergencia Europea, de programas docentes más elaborados donde quedarán explicitados de forma clara y pormenorizada los objetivos de la asignatura. Anteriormente, sólo se exigía la presentación del programa docente con unos requisitos básicos y uniformes para todas las asignaturas, con limitación de espacio, para su publicación en las guías docentes, lo cual reducía la información ofrecida al estudiante.

De esta manera, la explicitación de los objetivos no sólo permite ofrecer al estudiante, de forma concreta, clara y precisa, las metas que queremos que alcancen a lo largo de las distintas actividades propuestas, sino que además es una herramienta que sirve al docente para facilitarle la objetividad, tanto en la evaluación del estudiante como en el programa de la asignatura. También se pretende, mediante una mayor explicitación de los objetivos, que los estudiantes vayan interrelacionando su pensamiento teórico con su pensamiento práctico. Igualmente, consideramos que los objetivos deben estar abiertos a la reformulación y actualización que el desarrollo procesual vaya exigiendo, con vistas a una constante mejora. En definitiva, se ha procurado, en todo momento, establecer líneas de pensamiento claras que sirvan de elementos configuradores de la formación inicial de los logopedas.

Finalmente, recordemos que, desde una perspectiva europea, los objetivos planteados para esta materia, por las universidades e instituciones superiores analizadas, coinciden con los propuestos en nuestra asignatura *BDIL*, a saber: familiarizarse con los fundamentos de la Logopedia y sus relaciones con otras disciplinas; conocer los trastornos del lenguaje, habla y voz, así como los principios básicos de la intervención y el tratamiento. Por otra parte, desde una perspectiva nacional, la mayoría de las universidades presentan similares objetivos, si bien con variaciones relativas a su concreción.

#### *6.2.2.2. Contenidos de la asignatura BDIL*

Cada sociedad tiene unas necesidades y unos valores que determinan lo que debe ser enseñado y aprendido en las diferentes estudios universitarios. Para llevar a cabo esto, es necesario un marco normativo: directrices generales y planes de estudio particulares. En el caso de nuestra asignatura, de carácter obligatorio, la propia Universidad de Valladolid ha canalizado esta demanda social, con la aprobación de hasta tres sucesivos planes de estudios (BOE de 15/07/1993, BOE de 27/09/1995 y BOE de 05/08/2000), donde se han fijado sus descriptores básicos. A partir de dichos descriptores, se ha perfilado la naturaleza y estructura de nuestra disciplina, tomando en consideración nuestra experiencia docente y la opinión recabada del alumnado.

En nuestra labor concreta de selección de contenidos, a la vista de estas fuentes, nos hemos apoyado en los criterios establecidos por diversos autores de reconocido prestigio (Zabalza, 1988 y Contreras, 1987): *representatividad* del tema (como reflejo de un conjunto), *ejemplaridad* (importancia estratégica de ciertas ideas de gran alcance lógico), *significación epistemológica* (en relación a

la estructura de la disciplina), *durabilidad* (aspectos menos perecederos), y *especificidad* (aspectos difícilmente abordables desde otras disciplinas).

Asimismo, y dada la participación de la Diplomatura de Logopedia en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad, mencionado en el apartado 3.1., hemos tenido en cuenta las siguientes recomendaciones efectuadas por su Comité de Autoevaluación sobre la elaboración de los programas de las materias:

- Los contenidos de los programas deberán evitar solapamientos con los de otras asignaturas, coordinándose y complementándose.
- Los contenidos se enfocarán hacia la intervención logopédica.

En cuanto a la *secuenciación*, se ha pretendido dotar al programa de un hilo temático conductor que, progresivamente, lleve al alumno desde las conceptualizaciones básicas hasta la intervención logopédica como proceso didáctico.

Sobre los planteamientos expuestos se justifica la organización del contenido de esta disciplina, articulado en un programa que consta de dos partes, una primera teórica que incluye tres bloques temáticos, con sus respectivos temas, y una segunda parte, de los aspectos prácticos. Ambas partes se imparten paralelamente y son complementarias. Con ello, tratamos de garantizar la viabilidad del programa en función del tiempo disponible, diseñando un programa realista, susceptible de llevarse a la práctica de forma íntegra en el tiempo asignado en el plan de estudios (sesenta horas). Conviene señalar que esta división en bloques temáticos y temas no debe entenderse como una concepción fragmentaria de la disciplina, sino que pretende conseguir una mayor

claridad expositiva, sin perder de vista la globalidad y la interacción entre los diferentes aspectos de cada bloque temático.

La evolución pormenorizada de los contenidos de la asignatura *BDIL*, durante diez cursos académicos, está contemplada en la Tabla 6.3 del Anexo. En ella queda reflejado como éstos han ido ampliándose y desglosándose a lo largo de los distintos cursos académicos. A partir del curso académico 2003-04, se comienza a presentar un programa de teoría y otro de prácticas, otorgando a la parte práctica de la asignatura una mayor preponderancia.

Por otra parte, no debe escapar a la observación del lector la estrecha coherencia existente entre los contenidos y los objetivos planteados. El desarrollo de los contenidos ha comenzado con la inclusión de un primer bloque, de carácter esencialmente introductorio, cuyo propósito es familiarizar al estudiante con el campo científico en el que se le va a iniciar. Ante todo, se ha de proporcionar al alumnado una visión de conjunto de la asignatura, con una sucinta fundamentación de la misma, explicitando con claridad los objetivos perseguidos. A continuación, se le presentan los elementos conceptuales, se ubica la disciplina y se le hace tomar conciencia de los cambios producidos en su objeto de estudio en el devenir histórico, lo cual sentará las bases epistemológicas de la disciplina. Se pretende, asimismo, describir y explicar las complejas y estrechas relaciones que la Logopedia mantiene con otras Ciencias de la Salud y de la Educación, en especial con la Pedagogía. La Logopedia tiene a su disposición aportaciones teóricas de la *Lingüística*, en cuanto ciencia del lenguaje; de la *Psicología*, al ser el lenguaje una conducta humana; de la *Medicina*, porque el lenguaje tiene una base neurobiológica y requiere de unos órganos y sistemas corporales, unas vías o rutas visuales y auditivas; de la

*Pedagogía*, puesto que estamos reeducando, llevando a cabo un programa de intervención con sujetos con problemas lingüísticos y comunicativos.

El bloque temático II aborda los protagonistas de la disciplina. Antes de presentar al alumnado la acción que despliega la disciplina –la intervención logopédica–, es esencial que éste conozca el papel que han de desempeñar como futuros logopedas, tanto en relación a sus propios cometidos –en los diferentes ámbitos de actuación–, como en relación a los restantes profesionales que han de colaborar con él. La multidisciplinariedad que preside el bloque anterior, encuentra aquí su materialización en el ejercicio profesional. Es preciso que el alumnado interiorice la necesidad de una actuación interprofesional, que conozca quiénes son los diferentes profesionales implicados en la atención de los sujetos con problemas de lenguaje, habla, voz y audición, cuándo interviene cada uno, sus diferentes roles, y el papel coordinador del logopeda en relación con todos ellos.

Posteriormente, debe centrarse en su propia función, abordando con todo detalle su perfil profesional, que incluye factores humanos y técnicos. La especialidad de su tarea va a depender del ámbito de su trabajo (campo de la prevención, del diagnóstico, de la intervención...), de sus destinatarios (infancia, adolescencia, adultos y tercera edad), del contexto de actuación (servicios de atención precoz, centros educativos, centros hospitalarios, residencias de ancianos, consultorios privados...) y del tipo de la patología o del trastorno (de la audición, del habla, de la voz...).

En el último tema de este bloque, se esboza, con la mayor claridad posible, el conjunto de sujetos destinatarios de los procesos de intervención

logopédica, familiarizando al alumnado con la terminología específica. Para ello, se ha optado por una clasificación atendiendo a la alteración o trastorno comunicativo que puedan presentar. Es importante resaltar que esta marcada presencia del trastorno o alteración, como elemento definitorio del sujeto, obedece exclusivamente a criterios expositivos, pues, como no puede ser de otro modo, más que sujetos con retrasos o limitaciones se trata de sujetos inmersos en un determinado contexto, que necesitan de nuestra intervención profesional para la adquisición o reeducación lingüística y su integración en ese contexto social.

Habrá que tener muy presente que el profesional de la Logopedia pocas veces se va a encontrar con sujetos que respondan por completo a las características paradigmáticas que recogen los distintos manuales para cada alteración (y ello, como consecuencia del reduccionismo que conlleva cualquier intento de condensar en un modelo único las características recogidas en varias decenas de individuos). Igualmente, se subraya que en un mismo sujeto pueden coincidir distintos tipos de alteración, conformando un trastorno híbrido. Al mismo tiempo, la historia personal y social de cada sujeto determina la propia evolución individual de su discapacidad.

Mediante el bloque temático III completamos la visión de la Logopedia, dando a conocer al alumnado la acción propia que despliega la disciplina, esto es, la intervención logopédica: la interacción entre los sujetos, agentes y pacientes, enfocada a la transformación (reeducación y rehabilitación) de estos últimos, que se desarrolla en un contexto determinado.

La intervención logopédica será el tema central de este apartado, que se inicia con unas breves notas caracterizadoras del proceso de aprendizaje del

lenguaje y lo que sucede cuando éste no se adquiere de forma natural, es decir cuando hay un trastorno o alteración que impide su adquisición y/o desarrollo. Es el momento de la intervención especializada del profesional de la Logopedia. A partir de aquí, se analizan los distintos modelos de intervención logopédica, en los que distinguimos tres vertientes metodológicas: una pedagógica, la reeducación logopédica, orientada hacia la enseñanza del lenguaje y del habla en niños/as que no pueden aprender normalmente; la rehabilitación logopédica, enfocada al restablecimiento de funciones lingüísticas deterioradas; y la terapia logopédica, que trata de corregir conductas o aprendizajes inadecuados o incompletos. Este recorrido metodológico permitirá al alumnado adentrarse en el concepto de intervención, salvando las dificultades terminológicas.

El tema del *Modelo didáctico para el diseño de la intervención logopédica*, constituye el punto crítico de nuestro programa y el que consumirá buena parte de las horas lectivas. El alumnado se halla en estos momentos familiarizado con la disciplina y a falta, únicamente, de conocer cómo llevar a la práctica un proceso de intervención. Es, en estos momentos, cuando trataremos de reflexionar conjuntamente acerca de cuál es la naturaleza del proceso de intervención: un proceso de enseñanza-aprendizaje y, como tal, necesitado de unas estrategias específicas para obtener la mayor eficacia y rentabilidad, estrategias proporcionadas por la Didáctica.

Así, en este tema, los estudiantes toman contacto por primera vez con la disciplina didáctica y la necesidad de planificar por adelantado nuestra actuación como profesionales de la Logopedia. La complejidad y diversidad de los trastornos del lenguaje y de la comunicación nos resaltan la necesidad de disponer de una serie de estrategias y de programas de intervención que

faciliten el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas en los sujetos. No nos sirve cualquier programa estandarizado, sino un plan de actuación que permita establecer la secuencia de pasos de entrenamiento de forma particularizada.

En los temas siguientes se abordan pormenorizadamente los elementos didácticos de todo programa de intervención logopédica. Se plantea la intervención logopédica como un continuo, como un proceso de enseñanza-aprendizaje unido al de la evaluación. Es a partir de una adecuada evaluación inicial cuando debe plantearse un programa de intervención. La selección de objetivos, contenidos, metodología, planificación de ayudas, preparación de actividades, acopio de recursos –entre los que se resaltarán las posibilidades de los medios informáticos– y los aspectos evaluativos, son requisitos fundamentales para establecer un programa de lenguaje integral que contemple la intervención en un sentido amplio. Debemos tener en cuenta que el objetivo final de este bloque es que el alumnado sea capaz de aproximarse al diseño de programas de intervención en el lenguaje, desde un punto de vista aplicado y práctico. Este objetivo determina que gran parte de la práctica de la asignatura se centre esencialmente en este bloque temático.

Para finalizar, en el último tema de este bloque temático, analizaremos el contexto, que constituye otra de las claves del proceso de intervención logopédica, pues, una intervención lingüística no puede concebirse de forma aislada y centrada únicamente en los síntomas, sino que debe enfocar la personalidad del sujeto en su globalidad, lo que significa incorporar también su entorno familiar y social en la evaluación, programación y pronóstico. En él se analiza también el auténtico fin de la intervención logopédica, la generalización

de los aprendizajes efectuados en el gabinete, de modo que el sujeto reproduzca lo aprendido en los distintos ambientes en que se desenvuelve, logrando la integración social plena de éste.

No obstante, esta manera de explicar los contenidos puede dar lugar a que el lector interprete que se trata de una asignatura puramente teórica. Nada más lejos de nuestra intención, pues el carácter eminentemente práctico que queremos imprimir a la asignatura se refleja precisamente en las estrategias metodológicas, donde realmente se comprueba la forma práctica de trabajar dichos contenidos. Todo el programa teórico está salpimentado con una buena dosis de actividades prácticas, que el alumnado debe recoger en un dossier con sus correspondientes reflexiones, sugerencias y valoraciones, para ser entregado finalmente a la profesora.

Por último, el enfoque de actuación, como profesionales crítico-reflexivos, se puede comprobar en las pequeñas matizaciones que se han ido incorporando a lo largo de los distintos cursos académicos. Tanto la constante reflexión sobre la propia práctica, como las enriquecedoras aportaciones que a lo largo de los cursos los alumnos han ido realizando, han contribuido a los sucesivos replanteamientos del nuevo curso académico, puesto que, en modo alguno, los contenidos del programa constituyen un elemento estático.

Finalmente, recordemos que desde una perspectiva europea, los contenidos planteados para esta materia por las universidades e instituciones superiores analizadas coinciden con los propuestos en nuestra asignatura *BDIL*, abarcando las competencias del logopeda, la actuación profesional, el perfil profesional... para centrarse posteriormente en el proceso de la intervención logopédica, siguiendo distintos modelos. Son contenidos básicos, de

introducción a los conocimientos específicos de la Logopedia, si bien se abordan desde distintas perspectivas, ya sea desde enfoques más centrados en modelos educativos circunscritos a entornos escolares, sin una orientación logopédica específica, hasta otros que conjugan los dos enfoques del proceso de la intervención: el clínico-terapéutico y el educativo. Hacen hincapié en la importancia que tiene la investigación y la reflexión crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la intervención logopédica. Por otra parte, desde una perspectiva nacional, prácticamente todas las asignaturas analizadas abordan los mismos contenidos que la asignatura *BDIL*, diferenciándose en el nivel de profundización en uno u otro aspecto, tal y como ocurre a nivel europeo. Los contenidos comunes a todas son los más básicos y generales de la Logopedia; sin embargo, los contenidos didácticos y más específicos del proceso de intervención logopédica se reflejan de manera desigual en los distintos programas.

### *6.2.2.3. Metodología de la asignatura BDIL*

La enseñanza puede ser definida como aquella actuación planificada, implementada y evaluada con la intención de conducir a alguien hacia el aprendizaje. Resulta fundamental, desde nuestra concepción didáctica, y en aras de la relevancia del aprendizaje, ir relacionando cada tema y bloque temático con el resto de temas y bloques temáticos. Así se fomenta la comprensión de los conceptos, la progresiva integración teórica, la búsqueda de aplicaciones, la realización de inferencias y la adquisición de una visión global de conjunto. De hecho, en nuestra breve exposición acerca del desarrollo temático de los bloques, hemos tratado de mostrar el hilo conductor descendente que va a llevar

a los alumnos desde una primera aproximación al concepto de la disciplina, pasando por el estudio de cada uno de sus elementos (sujetos, agentes y pacientes, y el método propio o acción característico de la disciplina), hasta culminar con la materialización de la intervención logopédica desde una perspectiva didáctica.

Una definición pertinente de aprendizaje nos lleva a entender este proceso como un cambio relativamente permanente en las capacidades de una persona, que se produce en virtud de la interacción con el entorno.

Las teorías cognitivas del aprendizaje<sup>42</sup> han subrayado el protagonismo del sujeto en la elaboración y construcción de su propio conocimiento: el educando es un ser activo cuyos aprendizajes dependen de lo que ya conoce y de la forma en que trata la nueva información. Debemos entender el aprendizaje de nuestra asignatura como un proceso de recepción significativa, donde se aplican y desarrollan esquemas de pensamiento, se completan y reestructuran ideas previas sobre conceptos educativos y didácticos. Desde esta concepción, el profesor creará las condiciones que permitan al alumnado dinamizar y avanzar sus propios esquemas de conocimiento en una permanente interacción<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> La consideración cognitiva del aprendizaje, presente ya en los inestimables primeros trabajos de Piaget sobre el pensamiento del niño, no ha dejado de imponerse y desarrollarse desde entonces. Cobra fuerza en las décadas de los 60 y 70 con las teorías de Bruner (1972, 1987) –aprendizaje por descubrimiento– y Ausubel (1976) –aprendizaje por recepción significativa– y el enfoque constructivista, auspiciado por el propio Piaget.

<sup>43</sup> La interacción entre profesor/a y alumno/a es una de las características básicas que definen el modelo de Ausubel (1976) sobre el aprendizaje. Para él, este aprendizaje debe progresar deductivamente, partiendo de la comprensión de los conceptos generales para llegar a un entendimiento de los específicos. Para ello, junto a la considerable interacción entre el profesor y el alumno, se hace uso de ejemplos, se sigue un proceso deductivo y secuenciado. Una vez que han aprendido el nuevo material han de ser capaces de advertir las diferencias entre la nueva información y la antigua.

Esta concepción de aprendizaje, como proceso significativo, heurístico y de construcción del conocimiento, complementada con el carácter activo, reflexivo, participativo y constructivo de las estrategias de enseñanza, nos proporciona las bases suficientes para diseñar las actividades. Desde estos presupuestos, la metodología adquiere gran protagonismo.

Al confeccionar un proyecto docente, no sólo identificamos qué debe enseñarse y justificamos tal decisión, sino que incorporamos las estrategias que indiquen cómo deben ser enseñados tales contenidos.

De forma general, entendemos los métodos o estrategias didácticas como el camino que se sigue en la realización de la práctica educativa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que el alumnado de la Diplomatura de Logopedia consiga tanto las competencias como los objetivos de formación, base de su posterior acción logopédica.

Las estrategias metodológicas suponen relacionar de forma dinámica los tipos de actividades que se proponen, formas de comunicación, tipos de medios utilizados, modos de evaluar, etc. La eficacia docente puede depender en gran parte de la fluidez metodológica, que representa la habilidad del profesor para conectar mejor con las posibilidades de la materia a impartir y las necesidades del alumnado. El docente necesitará variar sus estrategias en función de las demandas de las situaciones heterogéneas del aula.

Son muchas las razones que pueden llevar al profesorado a prepararse en un amplio número de estrategias de enseñanza:

- La constatación de que los diferentes alumnos de la clase aprenden mejor mediante formas distintas que aplicando una única metodología.

- Cada núcleo de la asignatura puede requerir ser desarrollado mediante determinadas estrategias de enseñanza.
- Según sean los objetivos fijados para un núcleo temático determinado, se van a precisar diversos enfoques.
- Los factores ambientales (condiciones espacio-temporales, organizativos), los medios con que se cuenta, el número de alumnos por aula, etc., son factores que condicionan la eficacia de las diferentes estrategias. Igualmente, dentro del contexto del aula, considerada como un organismo vivo, singular e irrepetible, van emergiendo situaciones peculiares de interacción que requieren una peculiar acomodación metodológica.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, en la Tabla 6.4 del Anexo, presentamos la evolución de las estrategias metodológicas de la asignatura *BDIL* durante los últimos diez años.

Como puede observarse, la metodología utilizada ha evolucionado, como no podía ser de otra manera. Los métodos de enseñanza utilizados responden a este significado:

*“el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción, que organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (De Miguel y cols., 2005).*

Durante una década se ha pasado de una metodología caracterizada fundamentalmente por la utilización de la clase magistral, combinada con alguna actividad práctica, a una amplia variedad de métodos que, en los últimos cursos

académicos, adquieren ese pretendido protagonismo. De hecho, la metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la que confiere a los contenidos la importancia que se les quiere dar en cada momento. Precisamente, han sido los comentarios manifestados por los propios estudiantes, a lo largo de los diferentes cursos académicos, los que han contribuido, en gran medida, a la paulatina inclusión de estrategias y procedimientos diversos, que combinados adecuadamente, han materializado el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionando en cada caso, aquéllos que mejor se acomodaban a nuestros fines.

En la siguiente Tabla 6.5 presentamos las diferentes modalidades metodológicas, entendidas como los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo del curso, diferenciados en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución (De Miguel y cols, 2005). Según esto, las modalidades organizativas que se han seguido en esta asignatura son: clases teóricas o expositivas, clases prácticas, tutorías, trabajo individual / autónomo, trabajo en grupo y talleres.

TABLA 6.5.

Modalidades metodológicas de la asignatura *BDIL* de 1997-98 a 2007-08

Curso Metodol	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
Clases teórico / expositivas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Clases prácticas							X	X	X	X	X
Tutorías <sup>44</sup>									X	X	X
Trabajo individual									X	X	X
Trabajo en grupo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Talleres	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Nuestra propuesta metodológica, al igual que los demás elementos del diseño curricular, se expone al alumnado al comenzar el curso. Es conveniente, además de necesario, que los alumnos conozcan desde el principio todo lo relativo a la planificación del curso, el papel que va a desempeñar el profesor y también el alumno. Asimismo, es importante que ellos, como protagonistas de sus aprendizajes, con objeto de hacer más significativos éstos, comprendan la importancia y potencialidad educativa de las estrategias didácticas. Si acaece de esta forma, la propia metodología se convierte en contenido de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>44</sup> Hemos señalado exclusivamente el momento en el que se han puesto en marcha las tutorías concertadas, pues es evidente que las tutorías tradicionales, entendidas como el horario en el que el profesorado está disponible para el alumnado, se han realizado a lo largo de todos los cursos académicos indicados.

Profesorado y alumnado se implican en distinto grado en las diferentes actividades, de tal forma que algunas tienen en el profesor su principal agente y, en otras, en el grupo, el individuo o una combinación de algunos de estos protagonistas. Además, las variadas actividades sirven a diferentes propósitos. Algunas están diseñadas para lograr aprendizajes rápidos, como la lección magistral. Otras se articulan de tal forma que pretenden fomentar la participación, la comunicación o la motivación, mediante el debate, el pequeño grupo de discusión, el *Phillips 6/6*, el *brainstorming*... También se planifican actividades para estimular habilidades investigadoras que promueven el desarrollo cognitivo personal, mediante pequeños trabajos realizados de forma individual o grupal.

La falta de ideas previas o inadecuadas de los alumnos constituye una de las principales dificultades con las que se enfrenta la enseñanza de una materia. Nuestro alumnado no posee conocimientos previos sobre el contenido de la materia por no haberla cursado con anterioridad, y si las tiene, en parte son debidas a la información recibida a través de procedimientos informales (medios de comunicación, por ejemplo) y a sus propias creencias (la Logopedia sólo interviene en población infantil, una parálisis cerebral conlleva una disminución intelectual, los sordos tienen dificultades orgánicas para hablar...). Se trata, por lo general, de la primera vez que están en contacto con una disciplina relacionada con las Ciencias de la Salud y, en este sentido, habrá que fomentar la adquisición de esquemas de conocimiento de la realidad logopédica, modificando los conceptos previos distorsionados sobre esta misma realidad. Para ello, al comenzar el desarrollo de cada tema, procuramos, en un diálogo distendido o mediante las técnicas del *brainstorming* o de la *bola de nieve*, que

nuestros alumnos/as manifiesten sus ideas previas sobre aquellos conceptos que consideramos básicos.

En todo caso, somos conscientes de que el éxito de esta "empresa" depende, en buena medida, de las relaciones de comunicación alumno/a-profesor/a; nosotros tenemos que llevar buena parte del peso –entre bastidores– del proceso de interacción y situaciones que subyacen en el aula, pues ni cada curso es igual al anterior, ni cada grupo lleva la misma dinámica o cada estudiante establece la misma relación. Se trata de una estrategia docente mediante la cual compartimos con el alumnado la búsqueda de nuevos horizontes, de tal manera que cada día las previsiones hechas antes de la clase se ven enriquecidas al finalizar la misma. En principio, corresponde al profesor la planificación del curso; pero es a partir del alumnado sobre el que estructuramos el proceso de interacción didáctica, en donde el profesor actúa básicamente como mediador-orientador y facilitador de la relación de comunicación entre todos.

Teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, analizaremos cada una de las modalidades metodológicas utilizadas en nuestra asignatura, con la intención de conocer sus ventajas e inconvenientes y su contribución, en aras de alcanzar los objetivos propuestos en el apartado anterior.

### ➤ Clases teórico / expositivas

La docencia universitaria descansa, en buena medida, sobre la lección magistral. Enseñanza universitaria y lección magistral han estado hasta tal punto asociadas que, cuando se imagina a un profesor universitario, se le ve, casi inevitablemente, dando una lección magistral (Pujol y Fons, 1978). Así,

algunas investigaciones, como la realizada por Fernández Pérez (1989: 58), destaca el dato de que el 87% de los universitarios españoles encuestados afirman que *"las clases consisten en el consabido rollo magistral de los profesores, mientras que los alumnos tomamos los apuntes a toda marcha"*.

La lección magistral forma parte del método expositivo de enseñanza y ha sido criticada por su carácter tradicional: comunicación unidireccional, fomento del memorismo, concepción pasiva del alumno, limitación de la docencia a la mera transmisión de contenidos, etc. Ya sea por falta de formación en estrategias metodológicas pedagógicas o de habilidad para ponerlas en práctica, el profesorado prefiere permanecer en terrenos conocidos, como es la clase magistral.

No obstante, hay que distinguir la lección magistral como dictado de un texto, de la lección magistral armonizada con los postulados de la enseñanza activa. En este caso, constituye un procedimiento adecuado para hacer una primera y sintética presentación al alumnado de un tema, proporcionándoles una síntesis de conceptos, principios estructurales y conclusiones. Se intenta encauzar el aprendizaje significativo, situando el tema objeto de estudio en su contexto, ubicando al alumno ante las preguntas centrales que el tema intenta resolver y ante las vías que se han seguido para responderlas. En este caso, la lección magistral abandona su naturaleza tradicional y sus efectos sobre el alumnado son bien diferentes:

*"Cuando se ofrece una auténtica lección magistral, los alumnos adoptan un papel verdaderamente activo, en el que su pensamiento se interroga y se sorprende, descubre y resuelve, rompiendo barreras y ensanchando límites que nunca se habían traspasado, pese a que no se hace otra cosa que seguir el curso de un pensamiento ajeno"* (Román y cols., 1987).

Consideramos que la lección magistral es una estrategia de enseñanza-aprendizaje básica en la universidad, útil para proporcionar una visión panorámica, estructurada y crítica de los temas, cuya síntesis no está al alcance de la mayoría del alumnado, bien por su dificultad, por la novedad o por el difícil acceso a las fuentes de información.

En cualquier caso e independientemente de las limitaciones y ventajas que se le atribuyen, parece suficientemente contrastado que la eficacia de la lección magistral dependerá de la capacidad que posea cada profesor para utilizarla. Así, junto a una preparación mediata de la lección, a través del estudio e investigación constantes, se necesita una preparación próxima que debe prestar atención a la estructura de la materia, la interacción profesorado-alumnado y la orientación del aprendizaje del alumnado.

En cuanto a su adecuación a la concepción del aprendizaje, como recepción significativa del conocimiento, se da en la medida que proporciona al estudiante la oportunidad de acceder a la estructura profunda de los temas. Además, se procura, en su aplicación, suscitar y mantener el dinamismo interno, provocando interrogantes abiertos y directos hacia el alumnado, ofreciendo ejemplos, datos o hechos relacionados con los conceptos comunicados, con el fin de incentivar el proceso de reflexión e interacción con el alumnado. Uno de los inconvenientes que se le atribuyen a la lección magistral es que no se facilita al sujeto tiempo de reflexión, de reestructuración, de contraste de ideas. Se recibe información sin tiempo suficiente para procesarlo. Este aspecto puede paliarse utilizando el silencio como estrategia comunicativa. Las pausas estratégicamente utilizadas introducen una “tensión diferencial” en la que se

contrasta lo conocido y lo nuevo, lo que uno sabe y lo que recibe, dando pie a la aparición de preguntas, a la reflexión (Torre de la, 1993).

La enseñanza expositiva es un soporte importante para nuestra asignatura; ahora bien, entendida ésta –como hemos comentado– con un carácter activo, ya que la concepción del aprendizaje como un proceso de recepción significativa hace necesario que la exposición vaya acompañada de discusión, de debate, de preguntas, etc., con el fin de que los conceptos puedan ser relacionados con la realidad logopédica y la pretendida comprensión del alumnado no se quede en una mera ilusión. En este sentido, los mismos alumnos señalan que *“las clases magistrales me han resultado muy amenas por las horas posteriores de práctica, es decir, mezclar práctica y teoría”*, y además *“me parece muy instructivo el acompañar los contenidos con debates en clase y con las diferentes exposiciones”*, o bien, *“la exposición ha tenido muchos ejemplos, y además todo se intercala con prácticas que hacen más amena y entendible la materia”*. En definitiva, la significatividad del aprendizaje está directamente vinculada a su funcionalidad, y ésta se alcanza si los conocimientos adquiridos pueden ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentre el alumno así lo exijan, sólo así haremos alumnos competentes.

Algunos temas se prestan a un conocimiento *in situ* de la realidad logopédica –como por ejemplo, el visionado de una sesión de rehabilitación logopédica o la asistencia a distintos ámbitos donde desarrollan su función los logopedas–. Estos temas posibilitan que comencemos con una breve exposición que facilite la comprensión de estas vivencias; iniciación que, posteriormente, dará pie al debate de ideas, al contraste de perspectivas, a la profundización....

a su participación activa, en definitiva. Con esta forma de hacer se pretende evitar que, como ocurre en ocasiones, la exclusiva exposición docente haga caer al alumnado en cierta pasividad; además, pretende demostrarles que si ellos no se implican en este proceso de intercambio, la enseñanza corre el riesgo de no encontrar conexiones con su aprendizaje. En tal sentido, la participación resulta relevante porque se relaciona con aprendizajes más efectivos. García-Valcárcel (1993) concluye que el modelo interactivo de enseñanza universitaria es netamente superior al modelo expositivo.

Nuestras clases teóricas siempre se han apoyado en medios visuales, utilizando, durante los primeros años transparencias y diapositivas, y más recientemente la proyección en Power Point del tema, material que se facilita en papel con anterioridad suficiente al estudiante. La opinión general del estudiante, respecto a la utilización de dicho recurso, es que *“si te pierdes puedes reengancharte con las diapositivas, me parece un modo de facilitar las cosas al alumno, me parece estupendo”*, por otra parte, proporcionarle previamente las fotocopias correspondientes suscita el comentario siguiente, *“al tenerlas delante nos facilita la dura tarea de tomar apuntes”*; sin embargo y en contraposición también se da la siguiente opinión:

*“dar todos los temas en fotocopias dificulta mucho su estudio, en primer lugar, porque al coger apuntes lo vas memorizando, en segundo lugar, porque te obliga a prestar atención al cien por cien y en tercer lugar porque a mí personalmente me desmotiva ver tanto folio escrito”*.

De todas formas, la lección magistral puede y, normalmente, debe combinarse con otras actividades para producir un aprendizaje realmente significativo. Algunas de estas técnicas pueden ser la presentación de

documentos escritos o audiovisuales, el debate en pequeño grupo, la discusión dirigida en gran grupo, el seminario, el trabajo individual o grupal y la tutoría.

Ahora bien, en la configuración del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la utilización de la lección magistral tiene que suscribirse al desarrollo de competencias conceptuales, puesto que para el aprendizaje de competencias procedimentales parecen más apropiadas otras metodologías, además de la magistral. La redistribución del crédito en períodos de enseñanza presencial, basados en el aprendizaje autónomo y la realización de tutorías docentes para el desarrollo de competencias cognitivas y procedimentales del alumnado, conlleva una restricción significativa del protagonismo que ha venido teniendo la clase magistral (Santiago y cols., 2007a).

#### ➤ Clases prácticas

En este tipo de actividad, el profesor ya no tiene un protagonismo fundamental en el aula como en la lección magistral, sino que lo comparte con los alumnos. Algunas de estas clases se plantean como actividades complementarias y ejemplificadoras de datos que ya han sido expuestos a través de la lección magistral. Otras introducen nuevas informaciones y aclaraciones demandadas por el alumnado. Otras pretenden inducir el juicio crítico y la valoración del alumno sobre determinados aspectos.

Las actividades prácticas aglutinan buena parte de las tareas de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, cada año se ha ido diseñando con mayor detalle las diferentes prácticas de cada uno de los aspectos tratados en la asignatura, consiguando aspectos como: el material necesario, requisitos, objetivos, organización de la práctica, tareas concretas a

realizar por el estudiante –tanto de forma individual como grupal– y, finalmente la evaluación de la práctica. La elaboración de dichas prácticas pasa por tres fases: 1º diseño de la práctica por la profesora; 2º realización de la práctica por parte de los estudiantes; 3º evaluación/valoración de la práctica por parte de la profesora. Las diversas prácticas propuestas están vinculadas a los diferentes temas del programa. Unas se apoyan en documentos escritos; otras en sesiones clínicas reales de intervención logopédica mostradas a través de la cámara de Gesell<sup>45</sup>; otras en visualización de vídeos sobre alteraciones del lenguaje, habla y voz; otras en sus propias vivencias sobre un acontecimiento concreto, como es la celebración del Día de la Logopedia o sobre la exposición de un trabajo elaborado, etc.

Las clases apoyadas en documentos escritos ofrecen las características siguientes:

1. El profesor selecciona el documento o documentos pertinentes; pueden ser artículos, noticias de prensa, capítulos de libros, normativa... Resulta fundamental seleccionarlos cuidadosamente, procurando que contengan información esencial y que su extensión se mantenga dentro de unos límites razonables. Nos parece importante que el alumnado tome contacto con algunos documentos primarios básicos de Logopedia y en cualquier campo científico, como son las publicaciones periódicas (los artículos de la Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología son muy accesibles).

---

<sup>45</sup> La **cámara de Gesell** es una estancia acondicionada para permitir la observación de otra sala, separadas ambas por un vidrio de visión unilateral. Las logopedas hacen su intervención logopédica en dicha sala, con el apoyo del espejo, mientras los estudiantes pueden visualizar la sesión clínica.

2. Los documentos deben estar a disposición del estudiante con tiempo suficiente, de tal forma que pueda analizarlos antes de que comience la clase correspondiente, o bien se le ofrece tiempo para ello durante la sesión.
3. Posteriormente, en la clase se aborda el tema utilizando una dinámica que puede constar de las siguientes fases:
  - a. Durante un tiempo inicial el profesor presenta el tema y los interrogantes a los que los alumnos deben dar respuesta.
  - b. Seguidamente, los alumnos trabajan en pequeños grupos (con un número de miembros que no sobrepase de seis), mientras que el profesor orienta el trabajo, aclara dudas, sugiere...
  - c. En gran grupo se confrontan las conclusiones obtenidas por los pequeños grupos, al tiempo que la profesora coordina el debate, responde a preguntas, aclara, contextualiza, profundiza y sintetiza el tema.
  - d. Si la práctica debe ser entregada para su evaluación, la profesora la devolverá corregida; dicha retroalimentación les sirve a ambos para conocer cómo va avanzando el aprendizaje, mediante la integración de los contenidos teóricos con los prácticos.
  - e. Finalmente, se valora también la pertinencia o no de la práctica: la profesora toma nota de las modificaciones que se hacen de la práctica para mejorarla. La valoración que pueda hacer el estudiante acerca de la práctica, junto con la valoración del

docente, será imprescindible para considerar su pertinencia o no para el siguiente curso.

En general, y atendiendo a nuestra experiencia personal y a la propia opinión del alumnado, se observa que esta dinámica resulta más motivadora que la lección magistral. Aunque, evidentemente, para que sea útil han de cumplirse una serie de condiciones, tales como, que los textos sean adecuados al objeto que se persigue, que los alumnos estén suficientemente motivados para leer el texto antes de la clase, implicarse en el trabajo en pequeño grupo y participar en el debate en gran grupo. Otros aspectos más formales, como el espacio físico o el número de alumnos, contribuyen también a garantizar la eficacia de la técnica: pocos alumnos y un mobiliario que permita el trabajo en grupo son condiciones que favorecen un buen funcionamiento del proceso. Cuando no se cumple alguno de estos presupuestos, la sesión práctica queda limitada en eficacia.

En cuanto al material audiovisual, representa un recurso instrumental de primer orden para la explicación o ilustración de determinados temas (en nuestro caso, juega un papel relevante en la presentación de los sujetos con alteraciones en la comunicación y el lenguaje). En ocasiones, sucede a la enseñanza expositiva y, en otras, un documento audiovisual puede llegar incluso a sustituirla en algunos temas. Las funciones concretas que pueden ser asignadas a este tipo de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje son diversas: 1. introducir al alumno en el análisis de un problema; 2. servir de base para el estudio de determinados temas; 3. ilustrar ciertos aspectos de la problemática que se está estudiando; y 4. consolidar conocimientos ya adquiridos.

Igualmente, propiciamos el planteamiento de situaciones problemáticas con la visualización de alguna sesión clínica en sujetos reales, como núcleos

generadores de contenidos procedimentales y actitudinales y estudio de casos que estimulen el aprendizaje basado en la investigación. Los contenidos se presentan como hipótesis a comprobar, como problemas a ser resueltos por el alumnado y no como mera transmisión del conocimiento del docente.

En el proceso de construcción del conocimiento, el alumnado juega un papel personal trascendental por medio de la indagación, la orientación y la práctica guiada. El constructivismo explica que el aprendizaje es particularmente efectivo cuando se construye algo que debe llegar a otros. De ahí la importancia de que los estudiantes participen en la clase y expongan aquellos trabajos sobre los que han estado documentándose y han elaborado. En este sentido, los estudiantes tienen opiniones contrapuestas: unos manifiestan que *“la exposición de los trabajos es dura porque el ponerse delante de toda la clase a comentar tu trabajo siempre es difícil. Pero a la vez, es una experiencia que enriquece”*; otros señalan que *“me gusta la participación de los alumnos, creo que es una manera buena de impartir las clases y de que los alumnos expresen sus opiniones”*, algunos, sin embargo creen que *“en las exposiciones nadie presta atención y sólo se enteran los que hacen el trabajo”*. Esta última afirmación nos ha llevado a reflexionar sobre dicha situación y a diseñar una estrategia que haga partícipes a toda la clase de dicho momento: la valoración escrita de cada exposición por parte de los compañeros.

Esta dinámica de trabajo intenta responder al carácter activo, reflexivo y participativo que queremos imprimir a la enseñanza. Entre las ventajas que ofrece, se halla la de combinar diversas formas de agrupamiento del alumnado: trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo. Asimismo, se favorece la interacción entre el profesor y los alumnos y de estos entre sí. También se

garantiza que el alumnado disponga de fuentes de información más ricas y fiables que los tradicionales apuntes. Ciertamente, creemos que la parte práctica debe contemplarse y más aún cuando la asignatura participa en los programas de innovación docente, apoyados por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la UVa, en el marco del proceso de la Convergencia Europea, donde la metodología se ha de diversificar conforme a los contenidos teóricos que se imparten.

### ➤ Talleres

Los talleres consisten en la realización y preparación dentro del aula de pequeñas actividades grupales. Se trata de una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado, acorde con el tema tratado, teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. En nuestra asignatura se llevan a cabo tres talleres diferentes, que se realizan fundamentalmente al final de la asignatura. Cada taller versa sobre un tema concreto: 1. taller de selección de recursos y materiales, 2. taller de presentación de materiales creativos y originales diseñados para las diferentes actividades, y 3. taller de actividades, en donde deben poner en práctica dos actividades planteadas en el programa de intervención.

Dichos talleres se han diseñado con los objetivos siguientes:

- Conocer y manejar los distintos materiales y recursos más habituales en la intervención logopédica.

- Diferenciar entre material específico de Logopedia y no específico.
- Seleccionar el material que necesitan para la elaboración de un programa de intervención logopédica.
- Conocer y valorar el material elaborado por los distintos grupos.
- Apreciar la creatividad y la originalidad que tienen que tener los materiales empleados para resultar motivadores y atractivos en las sesiones de intervención.
- Vivenciar la dificultad de poner en práctica una actividad que sea adecuada al sujeto para la que va destinada y reflexionar sobre ello.

Los resultados de los talleres han de presentarse ante toda la clase, utilizando la técnica de trabajo en grupo denominada *role-playing* o juego de roles. Creemos importante que durante la realización de estos talleres el estudiante participe de forma activa, no sólo en la valoración de lo vivenciado, — realizando una reflexión por escrito tanto de lo presentado por ellos mismos, como de lo expuesto por sus compañeros—, sino también que entre todos contribuyan a la mejora de las propuestas presentadas, pensando y sugiriendo otras posibles actividades a realizar con el material que se ha expuesto, realizando una ficha de las distintas actividades...

*“Mi grupo, al ser el primero, no ha presentado muy bien su actividad, pero ha sido porque no teníamos muy claro lo que había que hacer. Aunque hemos comprobado que al final sí nos han entendido, y nuestra actividad sí era adecuada y estaba bien planteada”.*

Uno de los comentarios realizados por los estudiantes que justifica la utilización de los talleres es el siguiente:

*“Uno de los recursos didácticos que más me ha gustado es el de hacer la búsqueda de material y la posterior exposición en clase, ya que al ser nosotros los encargados de hacerlos nos implicamos más”.*

### ➤ **Actividades de trabajo en grupo y de trabajo individual**

El trabajo en grupo socializa, ayuda a la superación de conflictos, sensibiliza sobre las necesidades de sus miembros y proporciona niveles más elevados de aprendizaje a todos los componentes del equipo. Frente a éste, desde un enfoque puramente didáctico, el trabajo individual estimula la autonomía personal y las áreas de interés en las que el alumnado profundiza y desarrolla más sus conocimientos. Hacer compatible este proceso de individualización con el trabajo en equipo es una de las mayores exigencias que debe estar presente en la actuación del profesor universitario, ya que ello supone conjugar la dimensión individual con la social de cada uno de los alumnos.

En las modalidades metodológicas anteriores ya han aprendido diversas formas de trabajo individual y grupal. Ambas formas de trabajo pueden diferenciarse a su vez en actividades presenciales y no presenciales. Las presenciales son aquellas que reclaman la intervención directa tanto de profesores como de alumnos; el docente y el discente deben compartir un espacio y tiempo determinado. Las no presenciales son las actividades que los alumnos pueden realizar libremente de forma individual o en grupo fuera del aula (De Miguel, 2006). Tanto las clases apoyadas en documentos escritos o audiovisuales como los talleres exigen de uno y otro tipo de trabajo, es decir individual y grupal, presencial o no presencial. Otras técnicas individuales o grupales que se han desarrollado son mencionadas a continuación.

Las actividades que se ejecutan en grupo son múltiples y han de ser adecuadamente seleccionadas para dotar de dinamismo a las clases, como el *brainstorming* —también denominado lluvia, tormenta o torbellino de ideas, muy útil para conocer sus concepciones previas sobre algunos términos fundamentales de la Logopedia—, la comisión, el diálogo, el *Philips 6/6* y el pequeño grupo de discusión, la bola de nieve, el *role-playing*, (Cirigliano y Villaverde, 2000). Tanto el diálogo, la discusión como la síntesis final deben ser el inicio para que el resto de asistentes retomen sus propias conclusiones y comiencen su debate particular.

Básicamente, los trabajos en pequeño grupo pueden orientarse a profundizar en un determinado tema, y/o a potenciar la motivación y la participación del alumnado. Son dos las actividades que venimos proponiendo a los alumnos de *BDIL* a lo largo de los últimos cursos académicos. Ambas son obligatorias, en pequeños grupos de dos a cuatro miembros, en donde deben primeramente buscar la información, elaborar el trabajo por escrito y finalmente exponerlo a sus compañeros.

La primera tarea obligatoria que se les encomienda parte de diferentes propuestas de actividades entre las que deben elegir una —procurando no repetirse entre los distintos grupos—, se les ofrecen además tanto los recursos materiales como contextuales que puedan necesitar.

1. Visita a uno de los centros de Educación Especial, a un centro de personas mayores o similar, de los concertados con la Titulación de Logopedia, a fin de conocer *in situ* la actividad profesional de los logopedas y otros profesionales próximos, redactando posteriormente en grupo una reseña de la visita sobre el tipo de profesionales que allí trabajan, sus funciones, su

forma de organización, etc. En el aula tendrá lugar una discusión sobre esta visita en gran grupo.

2. Realización de entrevistas con padres de niños/as (hasta 7-8 años) para comprobar si existe una sensibilización en ellos que les haga seguir de cerca el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de su hijo. Se tratará de averiguar su conocimiento acerca de los pasos a dar en el supuesto caso de que realmente existieran problemas en el lenguaje.
3. Realización de entrevistas a logopedas en activo sobre sus tareas, tanto de aquellos que trabajan en el ámbito clínico como escolar (podría extrapolarse también a la relación del pediatra con los logopedas).
4. Preparación del guión de una charla con el propósito de concienciar a la comunidad sobre la necesidad de la existencia de logopedas.
5. Lectura de alguna de las diversas obras que abordan la problemática de los trastornos de la comunicación y del lenguaje –Sacks, O. (1991) *Veo una voz*. Ed. Anaya; Laborit, E. (1994) *El grito de la gaviota*. Ed. Seix Barral; Cedillo, P. (2004) *Háblame con los ojos*. Ed. Octaedro; Haddon, M. (2004) *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Salamandra, etc. Realización de un análisis de dicho libro desde la perspectiva de la comunicación.
6. Revisión de la prensa escrita de un período de tiempo concreto y análisis del enfoque dado sobre los trastornos de la comunicación y del lenguaje.
7. Análisis de materiales y recursos —incluidos los propios de las nuevas tecnologías— que suelen utilizarse para la intervención logopédica. Características, clasificación, utilidad, ventajas, inconvenientes, etc. Manejo de dicho material. Diseño de algunas actividades que se pueden realizar con ese material.

8. Estudio de la situación de la atención logopédica desarrollada en Valladolid: realizar una estadística sobre los tipos de pacientes tratados en los diferentes centros de Logopedia en Valladolid, recoger datos sobre los centros, profesionales,... y posterior puesta en común.
9. Búsqueda de diferentes fuentes y recursos en Logopedia: páginas webs, revistas en papel o electrónicas, biblioteca... Selección y comentario de cuatro o cinco artículos relacionados con el temario.
10. Preparación de una dramatización o cómic o un vídeo sobre las consecuencias de lo que sucedería por ejemplo si un niño no aprendiera a hablar, o sobre el proceso que sigue la intervención de un logopeda con un paciente con dificultades logopédicas (detección del problema, diagnóstico, tratamiento...).
11. Búsqueda y documentación de asociaciones de nuestro entorno susceptibles de aglutinar problemáticas que afectan a la comunicación y al lenguaje. Elaboración de una ficha sobre cada asociación con los datos más relevantes: ubicación, finalidad y objetivos, personas a las que va destinada, relación que mantienen con otras instituciones, posible relación que pueden mantener con los logopedas (con la Diplomatura de Logopedia, con los profesionales de la Logopedia...).
12. Búsqueda de información sobre los distintos Colegios Profesionales de Logopedia de España. Análisis comparativo de al menos tres de ellos. Si el estudiante pertenece a otra Comunidad Autónoma, deberá incluir el de su Comunidad.
13. Búsqueda de asociaciones científicas y profesionales de mayor importancia en Logopedia.

La segunda actividad obligatoria que se les propone es el diseño de una programación de intervención logopédica sobre un caso concreto que presenta algún trastorno del lenguaje, habla o voz. Las fuentes para la selección del supuesto práctico son variadas: libre elección de un caso conocido, un caso inventado, o bien el caso observado a través de la cámara de Gesell en la Unidad de Logopedia de la Facultad de Medicina. Debe ser un programa de intervención planificado para 2 ó 3 semanas. Se trata de que investiguen en la bibliografía existente, tengan un mínimo de material que en principio aporta la profesora y, lo que es más interesante, contrasten con la realidad. El resultado final es la elaboración de una pequeña programación bajo la orientación de la profesora, que se expondrá al conjunto de la clase. Es una actividad que, según los estudiantes, supone un gran esfuerzo, algunos señalan que *“el trabajo de intervención es para un nivel superior, no creo que estemos cualificados para realizar un buen trabajo”*, sin embargo, todos se muestran satisfechos del resultado final.

En cuanto al trabajo individual, además de la tarea que como miembro de un equipo tenga encomendada cada alumno y de su actuación en cualquiera de las actividades referidas anteriormente —intervención en debates, exposición de algún punto de su trabajo...—, pensamos que, para nuestra disciplina, otras tareas concretas e importantes que se han de realizar autónomamente, son entre otras:

- escuchar y tomar notas,
- generar ideas propias,
- completar la información,

- realizar lecturas complementarias y de la documentación seleccionada,
- elaborar definiciones propias y completas sobre la Logopedia,
- descubrir ideas erróneas y generalizadas sobre el concepto de Logopedia,
- resumir distintas actividades realizadas con motivo de la celebración del Día de la Logopedia, incluyendo aportaciones y valoraciones personales acerca de todo lo vivido durante ese día,
- buscar información sobre los términos: comunicación, lenguaje, habla y voz, seleccionando aquella definición más orientada al campo de la Logopedia,
- realizar reflexiones por escrito acerca de cada uno de los temas impartidos así como de las diferentes actividades y talleres desarrollados,
- recapitular, relacionar y analizar todo el proceso que se ha llevado a cabo, e incluso participar en el proceso de evaluación,
- etc.

Por otra parte, en cuanto al trabajo en grupo, —realizado dentro y fuera de clase—según las reflexiones aportadas por los alumnos, destacamos los siguientes comentarios: *“se aprende mucho más. Se contrastan opiniones. Me ha enseñado a organizarme mejor desde el primer momento y a revisar hasta el último punto del trabajo”,* o bien: *“los trabajos en grupo han estado bien, pero creo que debería existir uno individual, pues es una forma de valorar lo que cada*

*uno podrá aportar*". En cuanto a la forma de organizar el trabajo, han señalado: *"cada uno ha elaborado su parte de forma equitativa"*, o bien: *"tenemos que aprender a coordinarnos"*.

En resumen, no es necesario insistir en que las técnicas de grupo son múltiples, que rara vez se usan en toda su pureza teórica y que conviene seleccionar las más adecuadas en función de las variables ambientales, estructurales, organizativas y de la tarea. En cualquier caso, son procedimientos fundados científicamente y probados en la experiencia. Insistimos en la necesidad de compatibilizar trabajos individuales con los grupales, pues ambas son competencias generales que se plantean como más importantes para trabajar en el marco universitario, y, más en concreto, son competencias transversales (Jimeno y cols., 2008) que se pretenden adquirir, al menos de forma parcial, en la asignatura *BDIL*.

### ➤ La tutoría

La atención individual al alumno mediante tutorías completa el abanico de estrategias de enseñanza-aprendizaje que deberán ser articuladas por el profesor. Coincidimos con Boronat (2006) en que la tutoría burocrática o administrativa, con carácter prescriptivo (seis horas a la semana), es muy válida, pero puede enriquecerse con otro enfoque más personalizado que atienda a las necesidades académicas más perentorias. La orientación a un alumno o a un equipo para la realización de un trabajo, el seguimiento de los trabajos, la aclaración o profundización en un contenido del temario solicitada por un alumno, la información sobre los resultados de la evaluación, la exposición de los trabajos individuales y los correspondientes intercambios de impresiones con

el profesor, representan algunas de las situaciones en las que la orientación tutorial puede ejercer importantes efectos didácticos.

Durante los últimos cursos académicos, el sistema tutorial se ha ido modificando y diversificando. En los primeros cursos se llevaba a cabo una tutoría académica tradicional, considerada como un espacio reservado al alumnado —en función de la disponibilidad horaria de la profesora, en lugares y horarios previamente establecidos— para resolver dificultades, generalmente de contenido, vinculadas a la asignatura. Dicha tutoría era de adscripción voluntaria y sin repercusión en la evaluación. Este espacio tutorial tradicional ha sido infrutilizado por parte de los estudiantes, en nuestra opinión, por lo que paulatinamente hemos considerado necesario otorgarle un mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, a partir del curso académico 2005-06, se asume que el enfoque y la función de la tutoría tradicional debe cambiar; la tutoría se ha de convertir en lugar de encuentro entre los estudiantes y la profesora, no sólo para resolver dudas acerca del contenido, por supuesto, sino también para hacer el seguimiento de las diversas actividades, asesorar directamente al alumnado sobre cómo deben elaborar los trabajos prácticos que se les encomienden, hacer seminarios sobre aspectos concretos del temario (Santiago y cols., 2006d), así como buscar recursos y estrategias curriculares para conseguir construir el conocimiento de manera compartida... (Gairín y cols., 2004).

Así pues, las tutorías se han llevado a cabo en tres escenarios diferentes: en el despacho de la profesora, en el aula y mediante correo electrónico (Santiago y cols., 2006d):

- Las tutorías concertadas en el despacho de la profesora, de asistencia voluntaria. Se ha fijado un calendario para poder atenderlas adecuadamente dentro de un horario amplio y los estudiantes deben solicitar cita. En estas tutorías se tantean los conocimientos ya adquiridos, se dirige el aprendizaje autónomo, se resuelven dudas, se cubren lagunas, se informa y consulta textos, se recogen para su corrección los guiones prácticos y los trabajos elaborados por los alumnos de cada tema, se realiza el seguimiento de los trabajos en grupo... La atención que se les ofrece es personalizada lo que ha permitido, en nuestra opinión, no sólo el aprendizaje individualizado y cooperativo, sino que resulten útiles y motivadoras. Dichas tutorías pueden ser individuales o grupales; ambas han de prepararse cuidadosamente.
- Las tutorías dentro del aula. Durante el horario de la asignatura se ofrece el apoyo y el asesoramiento de forma inmediata. Tienen la ventaja de evitar al alumnado que dedique un tiempo en acudir al despacho y además, con la explicación en el aula de las dudas concretas que se formulen, se beneficia toda la clase.
- Las tutorías vía correo electrónico, aunque no son muy numerosas, permiten atender los casos de estudiantes con dificultades en la asistencia ordinaria a clase y a tutorías.

Todas estas actividades tutoriales pueden constituir el mejor ámbito de enseñanza-aprendizaje continuado e individualizado de la docencia universitaria. El sistema de tutorías, basado en una relación de cercanía, implica un compromiso personal que no se da en otros procedimientos. Además, se

caracteriza por su flexibilidad y adecuación a las condiciones de cada alumno. Por este motivo, este nuevo sistema de tutorías conlleva un incremento de la carga de dedicación de la profesora. Como ejemplo, en la asignatura de *BDIL*, durante el curso académico 2005-06, la profesora ha dedicado un total de 32 horas a la atención de alumnos y durante el curso 2006-07 se han contabilizado en torno a las 36 horas (aproximadamente una hora de atención personalizada a cada estudiante).

La tutoría docente exige una cuidadosa planificación y unas estrategias metodológicas muy específicas, posibilita mayor flexibilidad y adecuación a las características del grupo y del contexto, se trata de un espacio de personalización del aprendizaje. La función del tutor personal es *ofrecer una orientación académica pro-activa que implique activamente al estudiante en el fomento de su aprendizaje* (Fazey, 1996: 11). Los mismos estudiantes, en una encuesta donde se les preguntaba sobre aspectos metodológicos concretos, son conscientes de las ventajas que aporta la tutoría, como espacio de trabajo participativo en pequeño grupo, en donde se da un intercambio y un contacto colaborativo sobre aprendizajes esperables en la enseñanza presencial y no presencial. Una de las preguntas que se les ha formulado es si *las tutorías le ayudan en la asignatura y le facilitan sus trabajos*, a lo que los estudiantes responden:

*“Si, ya que se nos corrige en lo que fallamos, a la vez tenemos que buscar soluciones y proponer nuevas cosas.” “Considero que son de gran ayuda”. “...de los errores cometidos es donde más aprendes y en las tutorías te los corrige personalmente”; “... si tienes dudas a la hora de realizar los trabajos las puedes resolver” (Santiago y cols., 2007a).*

Incluso, algún estudiante exhorta directamente: *“sigue fomentando los debates y las prácticas de clase así como las tutorías, son de gran ayuda”* o bien: *“las tutorías son adecuadas y sirven de mucha ayuda, como por ejemplo para saber cómo enfocar los trabajos”* o muestran el siguiente sentir: *“La profesora manifiesta interés hacia las opiniones propuestas por los alumnos así como los consejos aportados. No tiene inconveniente para realizar tutorías y resolver dudas y da facilidades para el estudio”*.

Realmente, tenemos que señalar que la asistencia voluntaria a las tutorías continua siendo escasa, creemos que por una falta de *cultura de la tutoría*, y son fundamentalmente utilizadas por el alumnado que, por diversas razones, no acude habitualmente a clase. Para estos alumnos, la tutoría (en el despacho o vía correo electrónico) desempeña un papel esencial. Asimismo, hemos establecido tácitamente un “servicio de orientación” a antiguos alumnos que comienzan su andadura profesional en el campo de la Logopedia.

Así pues, convenimos con Gairín (2004) que la consecución del cambio de perspectiva didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que exige la Convergencia Europea, debería acompañarse de un cambio de perspectiva en el proceso tutorial, logrando que ambos procesos se integren en una misma práctica y en relación a las necesidades de aprendizaje del estudiante.

Las actividades de enseñanza-aprendizaje que hemos expuesto intentan responder a nuestra concepción de la interacción didáctica, como una situación de colaboración y empatía que, además, tiene como eje la participación activa, reflexiva y crítica del alumnado. Lo que también resulta importante es el clima social y el estilo de comunicación que se va creando en el aula con este tipo de actividades. Se trata de generar relaciones bidireccionales, situaciones y estilos

de diálogo que estimulen la responsabilidad, el respeto al individuo y la mejora continua personal y social.

Al mismo tiempo, con estas actividades tratamos de implementar determinadas claves motivacionales que, en el caso de nuestro alumnado, son de especial trascendencia, dada la incertidumbre inicial con que comienzan sus estudios. Cuando el alumno asume paulatinamente a través de las diferentes actividades, tanto individuales como grupales, el protagonismo que le corresponde está más predisposto para un aprendizaje eficaz.

También quisiéramos resaltar que junto al carácter prioritariamente instrumental del método, en cuanto vehículo de transmisión, está su carácter sustantivo, es decir, el alumnado no aprende sólo a través del método, sino que también aprende el método, los procedimientos y la lógica implícita en el mismo.

Ahora bien, de lo dicho hasta aquí no debe desprenderse que la fluidez metodológica suponga la polivalencia indiferente. Las estrategias metodológicas están orientadas por la forma dinámica de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje y son seleccionadas en función del resto de los elementos curriculares, de las necesidades y posibilidades del alumnado, de los recursos, etc.

Con estas pinceladas hemos pretendido ejemplificar el carácter activo, reflexivo, participativo, significativo y constructivo de nuestras estrategias metodológicas. Los procedimientos docentes relacionados con el descubrimiento, la investigación y la resolución de problemas no son más que intentos para lograr aprendizajes significativos, funcionales y conectados con la

realidad que se aspira a transformar. La referencia de la enseñanza orientada al aprendizaje, por tanto, resulta ineludible.

Es en este elemento del programa, juntamente con la evaluación, donde más se aprecia el proceso de cambio. El gran reto de la Convergencia Europea es el cambio metodológico de los sistemas de enseñanza y aprendizaje de los estudios universitarios. La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que otorga un mayor papel al estudiante ha llevado a que la metodología se convierta en el eje del programa de la asignatura, en torno a la cual van a girar el resto de los elementos. En este sentido, el papel del docente cambia radicalmente, pasa de ser un transmisor de conocimientos sobre la materia a un orientador, asesor, proponiendo diferentes actividades y estrategias para que el estudiante adquiera las distintas competencias que precisa para su actividad profesional (conocimientos, habilidades, destrezas comunicativas y competencias transversales).

Además, no podemos obviar que en la actualidad es ineludible la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), por lo que resulta interesante la utilización de las WebQuests, que ofrecen un marco metodológico que permite integrar muchos de los aspectos que se han de actualizar en la docencia para adaptarla a las directrices del EEES, como el aprendizaje centrado en el alumnado y basado en competencias. Tal y como se constata en la tesis doctoral<sup>46</sup> *"Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con*

---

<sup>46</sup> Tesis de Yolanda Bernabé Muñoz, de la Universidad: Jaume I de Castellón (2008).  
<https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=426966>

*tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la Universidad*<sup>9</sup>, sirven como estrategia didáctica en el EEES, ya que pueden ser usadas por el profesorado para contribuir al desarrollo de competencias genéricas de los universitarios.

Finalmente, conviene recordar que, desde una perspectiva europea, a pesar de utilizar los créditos ECTS, propios de la Convergencia Europea, la metodología que predomina en esta materia sigue siendo la clase magistral, si bien se alterna con debates y ejercicios prácticos con casos clínicos. Además, se elaboran ensayos que incluyen el entrenamiento en búsqueda de información en la literatura internacional. Por otra parte, las asignaturas analizadas en el ámbito nacional utilizan fundamentalmente una metodología activa, en la que predomina el dinamismo por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje: elaboración y exposición de trabajos obligatorios en grupos o individuales, realización de lecturas optativas y obligatorias, resolución de problemas relativos a los trastornos del lenguaje y su metodología de estudio, debates en clase, visitas a centros..., metodología más acorde con los presupuestos de la Convergencia Europea.

#### *6.2.2.4. Recursos didácticos de la asignatura BDIL*

Otro de los aspectos que se han de tener en cuenta para la impartición de la asignatura son tanto los recursos materiales como humanos de los que se dispone. En este sentido, tenemos que señalar que los recursos constituyen el soporte instrumental de las actividades, de tal forma que sin ellos difícilmente podrían llevarse a cabo éstas. Su interrelación, por tanto, con el resto de los elementos curriculares es patente.

En sentido amplio, entendemos como recurso o medio todo aquello que es utilizado para facilitar la enseñanza y estimular el aprendizaje. Un instrumento cualquiera pasa a ser recurso didáctico cuando es incluido en algún momento del trabajo curricular. Desde esta perspectiva, estamos atendiendo a cualquiera de los soportes que forman parte del modelo didáctico: elementos de tipo material, personal, contextual, institucional, etc. (Gimeno Sacristán, 1981). En cualquier caso, un medio no es sólo una vía que facilita o impulsa la comunicación, sino que lo que importa didácticamente es el uso que se haga de él, así como sus efectos sobre los aprendizajes.

Esta funcionalidad de los medios debe ser el criterio que se emplee para su selección. Ahora bien, la funcionalidad va a depender, en gran parte, del contexto o situación educativa en que se utilicen. El contexto curricular es el que proporciona a los recursos su valor real, de tal forma que un mismo medio puede tener una función didáctica muy distinta en una situación o en otra. Teniendo en cuenta estas consideraciones, proponemos los siguientes criterios para la selección y utilización de los medios:

1. Adecuación de los medios a las caracterizaciones y desarrollo madurativo del alumnado.
2. Adecuación del medio al contenido estudiado.
3. Adecuación del medio al contexto metodológico y a las necesidades de aprendizaje del alumnado.
4. Combinación de distintos medios y materiales.
5. Factores de tipo práctico que condicionan la selección: costes, movilidad, rentabilidad, etc.

6. Utilización e integración en el currículum de los materiales y recursos del entorno.

Atendiendo a estos criterios, explicitamos los siguientes medios y recursos que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia *BDIL*. Esta selección está condicionada por los recursos existentes en el Centro, Departamento y entorno próximo en el que se imparte la docencia.

➤ Recursos materiales:

1. Material impreso y fotocopiado: fotocopias diversas (esquemas, resúmenes, diagramas, documentos de los contenidos teóricos de las presentaciones en formato Power Point, fichas con las prácticas y talleres a realizar), material bibliográfico (libros, artículos de revistas especializadas, prensa, documentos técnicos, informes), trabajos presentados por estudiantes en cursos anteriores, cuestionarios sobre el trabajo en equipo y sobre la evaluación de la asignatura.
2. Material visible no proyectado: pizarra, ilustraciones, fotografías, paneles, actividades y materiales elaborados por los propios estudiantes, etc.
3. Material audiovisual e informático: diapositivas, transparencias y retroproyector para la presentación en Power Point, radiocasete, cintas magnetofónicas, reproductor de vídeo, cámara de vídeo, televisión, ordenador, lector de CD-Rom, vídeos sobre alguna de las patologías estudiadas, etc.

4. Material didáctico específico: se trata de material específico y no específico para la intervención logopédica: juegos didácticos, material manipulativo, libros con sugerencias sobre actividades concretas, libros de fichas con ejercicios según aspectos concretos de trastornos a trabajar, revistas de Logopedia, material proporcionado por diferentes asociaciones, centros e instituciones relacionadas con los trastornos del lenguaje y de la comunicación, programas informáticos utilizados en Logopedia (como ejemplo, señalamos los siguientes, dentro del amplio abanico que se encuentra actualmente en el mercado y en Internet: el Speechviewer de IBM, ALES de Acceso al Lenguaje Escrito, Herramientas para la lectura y la escritura de Aquari Soft, Meta Vox V.2. ...).

➤ **Recursos humanos:**

Hacen referencia a aquellas personas que, de forma directa o indirecta, intervienen en la práctica educativa. Fundamentalmente son el profesorado y el alumnado. En nuestra disciplina juega un papel esencial la participación de profesionales tanto del propio centro universitario (en concreto se efectúa una visita programada a la Unidad de Logopedia de la Facultad de Medicina para observar un caso real sobre el que se realiza una intervención logopédica) o ajenos al mismo que, en calidad de expertos, investigadores o conocedores de determinados temas se integran coyunturalmente en el desarrollo de la citada práctica educativa. Como ejemplo, cabe citar la invitación al aula de un logopeda en activo que se realiza todos los cursos académicos. Se le solicita que cuente

su experiencia al alumnado, que ofrezca una visión de la situación real que se ha encontrado en el mercado laboral..., todo ello con la finalidad de que el estudiante perciba un modelo real, un profesional con el que pueda identificarse, y disponga además de una referencia directa sobre la próxima realidad profesional que le espera. Según las propias palabras de los estudiantes:

*“ Necesitamos de vez en cuando alguna actividad que nos muestre la realidad, que nos sirva para aclarar dudas en cuanto a nuestra profesión, que nos ayude a que construyamos conocimientos y aprendamos estrategias basadas en vivencias de personas diferentes, hasta que en segundo vivamos las nuestras propias en las prácticas.”*

*“El primer problema o miedo con el que nos encontramos, ahora que estamos en primer curso de Logopedia, es saber si hemos acertado con nuestra decisión de realizar esta carrera, hasta que no estemos “colocadas”, siempre nos rodeará una incertidumbre con respecto a qué será de nosotras, por eso me parece muy acertado que se nos brinden oportunidades como ésta que, personalmente me ayudan a ver el otro lado de la moneda: que si te esfuerzas serás recompensada, que llegar hasta el último peldaño no es tan difícil ni costoso como parece, que hay trabajo, que estoy haciendo bien en haber dejado todo para hacer lo que quería...”.*

#### ➤ Recursos contextuales:

Son aquéllos que, desde una perspectiva situacional y experiencial, enmarcan, posibilitan y condicionan la actividad docente, no sólo de la asignatura *BDIL* sino del conjunto de la Titulación de Logopedia. Cabría citar los siguientes:

1. Recursos institucionales y académicos: el aula con su dotación de medios audiovisuales (cañón de proyección, ordenador, televisión, reproductor de VHS y CDs...), el despacho de la profesora –con capacidad suficiente para llevar a cabo pequeños seminarios y reuniones de hasta 8 personas–, la

Facultad de Medicina con sus instalaciones (biblioteca, salas de informática, Unidad de Logopedia, servicio de reprografía, etc.) y la propia Universidad con sus diferentes centros y servicios (Biblioteca General de la Universidad Reina Sofía, Servicio de Préstamo Interuniversitario, Centro de Documentación Europea, Facultad de Educación, Servicio de Apoyo a la Enseñanza, etc.).

2. Recursos socio-institucionales y extra-académicos:

- a. Instituciones y entidades públicas de la Administración: Hospitales, IMSERSO, Centros de Profesores y Recursos.
- b. Centros de prácticas con los que la Titulación de Logopedia tiene firmados convenios: Centro Obregón de Parálisis Cerebral, Centro Especial Padre Zegrí...,
- c. Instituciones y entidades privadas: asociaciones específicas en torno a algunos trastornos —Fundacyl (Fundación de Ayuda a la Infancia de Castilla y León), Down Valladolid, Asociación de familiares de Alzheimer, Asociación de Esclerosis Múltiple—, Centros de Educación Especial, Residencias de la 3ª Edad, gabinetes de Logopedia, Centros de rehabilitación del lenguaje, gabinetes audiofoniátricos, etc.).

Podemos concluir que, en este caso, los medios materiales y los recursos didácticos que utilizamos en nuestra asignatura cumplen las siguientes funciones (Gimeno, 1981): motivadora, posibilitadora de aprendizajes, expositora o informativa, y finalmente configuradora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto también se ve reflejado en las propias opiniones de

los estudiantes cuando se les pide que realicen la valoración de la asignatura *BDIL*:

*“El desarrollo expositivo y temporal de la asignatura me parece correcto ya que el apoyo multimedia permite acelerar el ritmo de la clase y las horas utilizadas en debates suponen un necesario y bien orquestado contrapunto”.*

#### **6.2.2.5. Evaluación de la asignatura *BDIL***

El término “evaluación” ha sido y es frecuentemente empleado para toda una gama de procesos. Se evalúan programas, titulaciones académicas, centros educativos, recursos, profesorado, alumnado, sistemas educativos, la calidad de la enseñanza, etc. Ahora bien, cuando se hace referencia a la evaluación del alumnado, no siempre se emplea este término, sino también otros como “exámenes», “controles”, “pruebas”, “calificaciones”, etc. (Gimeno y Pérez, 1992: 169). Es decir, ni el término “evaluación” tiene exclusivamente como objeto de referencia el rendimiento del alumnado, ni es el único término con el que se denomina el concepto correspondiente.

Clásicamente, la evaluación ha pretendido —y, en buena medida, sigue pretendiendo— la comprobación del logro de los objetivos y la consiguiente toma de decisiones. Es decir, comparar lo que se ha conseguido con lo que se pretendía conseguir. Según este enfoque, la evaluación del alumnado podría conceptuarse como un recurso para la comprobación de las intenciones propuestas. Su consecuencia objetiva sería la calificación o traducción a una escala cuantitativa del juicio de valor.

Sin embargo, nuestro concepto de partida difiere de estas concepciones tradicionales y posee mayor amplitud. Concebimos la evaluación como un

fenómeno integral: no sólo limitado a la comprobación del logro de objetivos por el alumnado, sino comprensivo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: resultados, validación de estrategias metodológicas, contexto, trabajo del profesorado, medios y recursos didácticos.

Por tanto, dentro de esta concepción integral, adquiere especial relevancia la evaluación formativa, la evaluación del proceso didáctico y del contexto (recursos disponibles, clima organizativo del centro, características de los estudiantes), pues la calidad de los aprendizajes del alumnado está relacionada tanto con la calidad de las decisiones y actuaciones docentes que protagonicemos como con la calidad del contexto en el que se realizan. Por consiguiente, nuestra evaluación no se cifra únicamente en el control de la superación de una materia o en el control de la obtención del título de logopeda, sino también en el análisis y mejora continuada del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fijados estos presupuestos, y puesto que en el apartado 7.2 haremos referencia al rendimiento académico, en este epígrafe únicamente nos vamos a centrar en la valoración durante estos diez años de los criterios de evaluación y de las técnicas empleadas en la asignatura *BDIL*. Se trata, pues, de un proceso continuo en el que se valoran los datos iniciales, procesuales y finales, siendo el alumnado el referente para evaluar los cambios producidos en conocimientos, habilidades y actitudes.

Puede ser igualmente caracterizado como proceso cooperativo, en el que se procurará utilizar todas las fuentes de información a nuestro alcance: aplicación de técnicas diferentes (técnicas de observación, pruebas objetivas, diario de las sesiones, exposiciones de trabajos, intervención en diferentes

debates, realización de preguntas, autoevaluación, coevaluación, entrevistas en tutorías...). Dentro de esta perspectiva cooperativa, hemos de implicar plenamente al alumnado, no sólo en cuanto a evaluadores del proceso, sino también como autoevaluadores de sí mismos y coevaluadores de los compañeros. Con todo ello, pretendemos rebajar las dosis de subjetivismo que subyacen en todo juicio de valor, ya que la abundancia de información puede contribuir a la equidad del proceso.

La evaluación es el elemento curricular central en el sentido de que “centra y orienta” a los demás elementos, les reconduce y pone a prueba su potencial educativo. Viene a ser un mecanismo continuo y permanente de comprobación y validación de las estrategias didácticas empleadas para orientar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos sirve para orientar estos procesos y ser una excelente herramienta de investigación y reformulación de la estructura y funcionamiento del sistema empleado.

De forma coherente con estos principios, entendemos la evaluación del alumnado en nuestra asignatura *BDIL* como un proceso integral —vinculado a la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje—, participativo y continuo, que constará de tres fases: inicial, formativa y sumativa (Coll, 1991). En la siguiente Tabla 6.6 sintetizamos nuestra propuesta indicando para cada fase el qué, cómo y cuándo evaluamos.

TABLA 6.6.

Proceso de evaluación de *Bases didácticas de la intervención logopédica*

	¿QUÉ EVALUAR?	¿CÓMO EVALUAR?	¿CUÁNDO EVALUAR?
EVALUACIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expectativas.</li> <li>Los esquemas de conocimiento y actitudinales pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entrevista y discusión en grupo.</li> <li>Preguntas directas sobre sus expectativas, sobre intereses y sobre aspectos puntuales. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los estudiantes ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Primera semana lectiva.</li> <li>Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.</li> </ul>
EVALUACIÓN FORMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los progresos, dificultades, bloqueos... que jalonan el proceso de aprendizaje.</li> <li>Adecuación de los contenidos, actividades, recursos y organización espacio-temporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje del alumnado (sus reacciones, su participación, su reflexión, su interés, su iniciativa, los efectos de las diferentes propuestas en cuanto a actividades, recursos, temporalización, etc.). Interpretación de las observaciones.</li> <li>Reflexión por escrito de las diferentes actividades propuestas y del trabajo individual.</li> <li>Trabajo en equipo y exposición en gran grupo, valorando la planificación, la presentación, el desarrollo ordenado, la estructuración del contenido, la exposición, la creatividad, la proyección práctica... a través de autoevaluación y coevaluación de los miembros del grupo.</li> <li>Discusión y debate dirigido.</li> <li>Entrevistas ocasionales en tutoría.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante todo el proceso de aprendizaje.</li> </ul>
EVALUACIÓN SUMATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los tipos y grados de aprendizaje: conocimientos, actitudes y destrezas del alumnado, a propósito de los contenidos seleccionados. Competencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba escrita (de ensayo, de respuesta breve, objetiva..., según se haya acordado).</li> <li>Entrevista tutorial individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Al término de una fase de aprendizaje.</li> <li>Al finalizar la impartición de la materia, de acuerdo con el calendario de Ordenación Académica del Centro.</li> </ul>

En la Tabla 6.7 del Anexo se incluyen los criterios de evaluación seguidos a lo largo de diez cursos académicos de la asignatura *BDIL*, tal y como constan en las correspondientes guías docentes y programaciones docentes.

Así pues, con la información recogida en dicha Tabla, comprobamos cómo también ha existido una evolución importante en las técnicas evaluadoras desarrolladas a lo largo de estos diez años de la asignatura *BDIL*, en los que siempre ha habido una diferenciación entre la evaluación de la parte teórica y la parte práctica de la asignatura. En el transcurso de este tiempo, han ido modificándose tanto la **variabilidad de aspectos** a evaluar como los porcentajes otorgados a cada una de las partes. De la misma manera, se ha ido ampliando y detallando con mayor minuciosidad la explicación por escrito, que se entrega a los estudiantes, de los criterios de evaluación.

Desde los cursos académicos 1997-98 hasta 2003-04, se han evaluado fundamentalmente la teoría (a través de un examen escrito) y la práctica (a través de la elaboración y presentación de trabajos obligatorios). Los criterios fijados durante este periodo se concretan en la exigencia de aprobar ambas partes, teoría y práctica. No se otorgan porcentajes para cada parte, sino que la calificación obtenida en la parte práctica matiza la nota de la parte teórica.

A partir del curso 2004-05, cuando en la Universidad de Valladolid comienzan a ponerse en marcha cursos de formación de profesorado, jornadas y proyectos de innovación docente, es el momento en el que en la asignatura se esbozan también los primeros intentos de modificar y ampliar dichos criterios. Se fijan ya los porcentajes para cada uno de los aspectos a evaluar, como son la parte teórica a través de un examen escrito (70%); la parte práctica a través de la elaboración y exposición de trabajos obligatorios (20%); y la evaluación

continúa a través de la participación e interés del estudiante en las actividades propuestas (10%).

Pero sin duda, es en el curso académico 2005-06 cuando ya aparecen explicitados claramente cada uno de los aspectos que se valorarán en la asignatura otorgando porcentajes muy diferentes a los cursos anteriores. Así pues, durante los cursos 2005-06 y 2006-07 se puede resaltar sobre todo el descenso del porcentaje otorgado a la parte teórica (examen escrito) —pasando del 60% en el curso 2005-06 a un 45% en el curso 2006-07—, a favor de la parte práctica en la que se solicita la elaboración y exposición de dos trabajos obligatorios, —pasando del 30% en el curso 2005-06 a un 40% (15% y 25% respectivamente) en el curso 2006-07—y la confección de un dossier con la recopilación de las distintas actividades realizadas en la asignatura: prácticas, talleres y un glosario —pasando del 10% en el curso 200-06 a un 15% en el curso 2006-07—. Finalmente la evaluación continua, que corresponde a un 10% de la calificación final, en función del grado de cumplimiento de los compromisos negociados en el aula, el interés y esfuerzo personal, participación del estudiante en las diferentes actividades propuestas tanto grupales como individuales, asistencia a tutorías...

Así pues, nuestra calificación final no es una nota media entre teoría y práctica, sino que a ella se llega como balance de todo el proceso de valoración anteriormente mencionado. Conforme se ha ido priorizando la participación y la actividad de los alumnos se ha ido modificando los criterios y ampliando las técnicas en la evaluación. Tenemos que señalar que en este proceso de cambio ha tenido una gran influencia la opinión de los estudiantes. Han sido ellos mismos quienes, en la valoración que se les pide por escrito al final de la

asignatura, demandan una mayor coherencia en el proceso evaluativo. Si se les solicita mayor participación y mayor número de actividades, es necesario que dicha tarea sea considerada y valorada, como ellos mismos reivindican, según sus propias palabras durante el curso 2005-06:

*"Me parece excesivo el tiempo que hay que dedicar a los trabajos obligatorios y muy poca relación con los créditos y con el porcentaje de nota que les corresponde. Tendrían que ser más valorados".*

*"Los trabajos en grupo han sido demasiados y además llevan mucho tiempo, para lo que realmente cuentan en la nota".*

*"Sí que me gustaría que se valorase la actitud individual y personal de cada uno, al margen de los trabajos en grupo".*

*"Destaco la gran carga de trabajos, pero que también sé que son necesarios y que te ayudan bastante a aprender y a relacionarte con los demás compañeros".*

Según se han ido diversificando los criterios de evaluación, también se ha visto la necesidad de explicitar por escrito con mayor detalle y minuciosidad cada uno de los aspectos evaluados. En los primeros años se daba esta información verbalmente y no se consignaba en el programa de la asignatura. Es a partir del curso 2005-06 cuando se detecta esta necesidad y se proporcionan por escrito los criterios que se seguirán para valorar, por ejemplo, tanto la elaboración como la exposición de los trabajos obligatorios.

En relación con los criterios de evaluación sobre la elaboración de los trabajos, se expone que se valorarán tanto *los aspectos formales —índice, desarrollo secuenciado del trabajo, conclusiones, bibliografía, redacción y ortografía, facilidad de manejo del trabajo—, como de contenido —uso y conocimiento de fuentes documentales, capacidad de síntesis y relación de datos, claridad de ideas—*. Por otra parte, en cuanto a los criterios para la

valoración de la exposición de los trabajos, se priorizará *tanto el orden como la claridad en la exposición, la utilización de material, el reparto equitativo de tareas...*

Hemos comprobado que el hecho de proporcionar *a priori* estos criterios por escrito ayuda al estudiante a centrar su atención y esfuerzo en aquellos aspectos sobre los que va a ser valorado, le facilita su tarea de elaboración y exposición de los trabajos, pues tiene marcadas unas líneas directrices sobre las que guiarse. Sin embargo, hay que señalar que la fijación de estos criterios no sólo orienta al estudiante sino también a la profesora durante el proceso evaluativo. El que ambos protagonistas conozcan y asuman con antelación los criterios de evaluación es fundamental para “hablar un mismo idioma”, evitar malentendidos y que cada estudiante sepa lo que se espera de él durante este proceso.

Otro aspecto que queremos resaltar es la “nota aclaratoria” que se añade en el programa: *la nota mínima para aprobar tanto el examen como los trabajos obligatorios es de un 5 sobre 10. Es requisito imprescindible superar ambas partes para considerar aprobada la asignatura.* Creemos que esta aclaración es fundamental para hacer consciente al estudiante de la importancia que tienen tanto la teoría como la práctica en la materia. Se atribuye a Leonardo da Vinci la frase siguiente: “*La práctica siempre debe ser edificada sobre la buena teoría*”, o como nos recuerda Lewin “*no hay nada tan práctico como una buena teoría*” por lo que pretendemos que nuestros estudiantes comprendan desde el inicio que la Logopedia es teoría y práctica, requiere un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que hay que desarrollar y poner en práctica. Sólo de

esta manera lograremos que el estudiante adquiera las competencias que nos hemos propuesto.

La *incorporación de prácticas* a realizar dentro y fuera del aula que, en algunos casos, se entregarán por escrito para ser supervisadas y evaluadas por la profesora, es otro aspecto a reseñar. Según nuestra opinión, esta situación supone una oportunidad para ambos protagonistas. Por una parte, oportunidad de retroalimentación para la profesora, quien puede considerar la eficacia de las actuaciones llevadas a cabo hasta ese momento, comprobar los aspectos en los que debe hacer mayor hincapié y aquéllos que no han quedado suficientemente claros, le da la oportunidad de modificar actuaciones a medida que transcurre el curso para subsanar aquellos fallos o métodos que no estén funcionando según lo esperado y, además, le permite calibrar el esfuerzo y el trabajo del estudiante en la materia, su responsabilidad e implicación en las distintas actividades. Por otra parte, supone una oportunidad de retroalimentación para el estudiante, quien tiene la posibilidad de analizar lo transmitido por el profesor, los compañeros y las fuentes, asociar ideas teóricas y prácticas, incluso constatar la relación de algunas disciplinas cursadas entre sí; además se le ofrece información del desarrollo de su proceso de aprendizaje, en qué puede mejorar, qué se espera de él, se le aclaran dudas.

La entrega por escrito de ciertas tareas, así como su corrección, resultan sumamente interesantes para llevar a cabo una evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, si bien, —como se ha reflejado en las conclusiones de las III Jornadas de intercambio de experiencias de innovación del curso 2006-07, en donde se presentó una *Valoración de la innovación metodológica y de los criterios de evaluación en Logopedia* (Santiago y cols., 2007b)—, este tipo de

actividades requiere que las prácticas estén minuciosamente diseñadas, que tengan relación con los objetivos, que los materiales para dichas prácticas estén preparados, que se cuente con los espacios físicos y temporales necesarios, que los estudiantes asistan a clase y, finalmente, un tiempo de dedicación por parte del profesorado para la corrección y valoración de todas aquellas prácticas entregadas, que, en nuestra experiencia, supone una sobrecarga de las tareas docentes.

Otro aspecto novedoso introducido es la posibilidad de que los alumnos repetidores, o aquellos que no puedan seguir la metodología propuesta, puedan optar por otro tipo de evaluación. Realmente en nuestra asignatura aún no ha habido ningún caso que lo haya solicitado así.

El proceso de evaluación educativa quedaría incompleto si únicamente se valorara el progreso del alumnado. El rendimiento del alumnado depende, en buena medida, del compromiso del profesor y de su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la actividad docente también debe ser evaluada. Es, además, una exigencia si queremos ser coherentes con nuestro modelo didáctico. Desde nuestro acceso a la docencia universitaria, nos hemos planteado reiteradamente esta cuestión. La dificultad está en elegir el procedimiento más adecuado para obtener información que nos permita valorar nuestra actividad. Junto a procedimientos ya indicados (observaciones del profesor, autorreflexión, información que el alumnado proporciona oralmente en la tutoría...), los estudiantes pueden realizar una evaluación más sistemática de la actuación global docente. Para ello, ofrecemos algunas posibilidades: juicio crítico sobre nuestra tarea docente, de manera individual y por escrito del estudiante que voluntaria y anónimamente quiera hacerlo y/o cumplimentación,

al finalizar la asignatura, de un cuestionario de evaluación docente que incluye varias dimensiones relacionadas con la asignatura: estilo de enseñanza de la profesora, interacción en el aula, atención al alumnado, así como adecuación de las estrategias y recursos didácticos. Reproducimos, a título ilustrativo, los cuestionarios de evaluación utilizados durante los cursos académicos 1997-98 (Tabla 6.8) y 2006-07 (Tabla 6.9.).

TABLA 6.8.

**Questionario de evaluación docente de la asignatura *Bases Didácticas de la Educación Logopédica*. Curso 1997-98**

A continuación podrás leer algunas cuestiones relacionadas con la asignatura de Bases Didácticas de la Educación Logopédica y la profesora que la imparte. Te pedimos que las valores en una escala de 0 a 10 según consideres la intensidad o bondad con que se han dado (0= mínima; 10 = máxima). Puedes realizar cualquier comentario, crítica o sugerencia sobre aquellos aspectos que consideres relevantes. El cuestionario es anónimo y su único objetivo es mejorar los aspectos docentes que se juzgen como deficitarios.

1.	Al comenzar la asignatura se definieron los objetivos que se pretendían alcanzar .....	<input type="checkbox"/>
2.	El plan de trabajo y el desarrollo de la asignatura se ajusta a lo previsto .....	<input type="checkbox"/>
3.	Los contenidos desarrollados son propios de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>
4.	Las actividades prácticas propuestas han sido adecuadas en relación con los objetivos .....	<input type="checkbox"/>
5.	Los recursos didácticos y materiales facilitados, son accesibles, suficientes y útiles para la asignatura .....	<input type="checkbox"/>
6.	Ha existido conexión y coordinación de la asignatura con otras materias afines .....	<input type="checkbox"/>
7.	El sistema de evaluación es coherente con el plan de trabajo .....	<input type="checkbox"/>
8.	Los conocimientos que demuestra la profesora son adecuados para impartir la materia .....	<input type="checkbox"/>
9.	Transmite interés por la asignatura e intenta motivar al alumnado .....	<input type="checkbox"/>
10.	La profesora es ordenada, clara y precisa en sus explicaciones .....	<input type="checkbox"/>
11.	Se tiene en cuenta la opinión del alumnado en el desarrollo de la asignatura .....	<input type="checkbox"/>
12.	La profesora orienta y ayuda eficazmente al alumnado. ....	<input type="checkbox"/>
13.	Su actitud y métodos fomentan la participación, el diálogo y la resolución de dudas en el aula .....	<input type="checkbox"/>
14.	Se muestra accesible y respetuosa en su relación con el alumnado .....	<input type="checkbox"/>
15.	Mi valoración global de la asignatura tal como se ha desarrollado es .....	<input type="checkbox"/>
16.	Comentarios, críticas, sugerencias (al dorso) :	

**TABLA 6.9.**  
**Reflexión final de la asignatura. Curso 2006-07**

<p><b>Asignatura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Interés</li><li>➤ Contenidos teórico-prácticos</li><li>➤ Adecuación de los objetivos</li><li>➤ Conexión teoría-práctica</li><li>➤ Aspectos a resaltar</li></ul>
<p><b>Metodología:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Exposición magistral</li><li>➤ Trabajos en grupo</li><li>➤ Recursos didácticos</li><li>➤ Bibliografía, documentación materiales: libros, fotocopias...</li><li>➤ Sesión clínica</li><li>➤ Exposición trabajos de investigación</li><li>➤ Aspectos a resaltar</li></ul>
<p><b>Profesora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Conocimiento de la materia</li><li>➤ Orden y claridad expositiva</li><li>➤ Fomenta vuestra participación, interés</li><li>➤ Receptiva en cuanto a opiniones y sugerencias</li><li>➤ Orientación y asesoramiento</li><li>➤ Actitud, accesible, respetuosa</li><li>➤ Aspectos a resaltar</li></ul>
<p><b>Alumno/a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Expectativas iniciales</li><li>➤ Actitud</li><li>➤ Participación</li><li>➤ Interés</li><li>➤ Aprovechamiento</li><li>➤ Adquisición de conocimientos y habilidades</li><li>➤ Aspectos a resaltar</li></ul>
<p><b>Observaciones, comentarios, sugerencias..</b></p>

Además de los ejemplos mencionados, otro no menos importante, viene dado por la técnica de evaluación del profesorado, impulsada por la propia Universidad de Valladolid, que como se señala en el apartado 7.1 se empezó a aplicar el curso 1994-95, aunque no siempre ha mantenido una periodicidad anual. A pesar de ello, consideramos que este proceso evaluativo puede ser complementario al implementado por nosotros en el aula. Ambos pueden contribuir tanto a la mejora de las estrategias de enseñanza como a la potenciación de los aprendizajes del alumnado, mediante la retroalimentación que proporcionan al sistema. No conviene olvidar, además, que cualquier procedimiento debiera ir acompañado o complementado por la reflexión del profesorado sobre su propia acción, rasgo éste que constituye la característica esencial de un profesional autónomo y crítico.

Como puede apreciarse, la variedad de técnicas y procedimientos de evaluación pretende hacer realidad esa valoración global, pluridimensional y comprensiva del progreso del alumnado y de la propia enseñanza. Tenemos que decir, no obstante, que se trata de una tarea difícil que lleva bastante tiempo y no pocas dudas, al intentar buscar la objetividad del proceso.

Finalmente, desde una perspectiva europea, en las distintas instituciones superiores analizadas, a pesar de la escasa información encontrada, observamos que en los criterios de evaluación de los programas se explicita únicamente la realización de un examen final escrito u oral, o bien la valoración de los distintos trabajos realizados. Por otra parte, desde una perspectiva nacional, en las distintas materias consideradas, los aspectos que son evaluados son: pruebas objetivas sobre la teoría, elaboración de trabajos / actividades / prácticas de forma individual o grupal, asistencia a clase y participación del

alumno en las actividades propuestas, exposición de trabajos en clase, asistencia a tutorías... En general, la información que se ofrece en este apartado es bastante clara y diferenciada, en función de los aspectos a valorar. Este extremo, como ya señalamos, es crucial en el diseño de los nuevos planes de estudio, en donde se han de explicitar, de forma clara y ajustada, los criterios de evaluación para cada materia a impartir.

#### *6.2.2.6. Bibliografía de la asignatura BDIL*

Por último, en la Tabla 6.10 del Anexo aparece reflejada la bibliografía recomendada a lo largo de diez cursos académicos de la asignatura *BDIL*.

La bibliografía más básica se ha mantenido estable a lo largo de los cursos tan sólo se han introducido algunas variaciones al editarse nuevas publicaciones sobre el tema.

Curiosamente, podemos observar que gran parte de la bibliografía básica coincide con la bibliografía propuesta por las asignaturas que imparten los mismos contenidos en el territorio nacional. Aspecto que sin duda nos lleva a pensar que si esto es así, posiblemente sea la bibliografía más adecuada y básica que puede ayudar al estudiante en esta materia.

- GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995). *Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1997). *Introducción a la historia de la Logopedia*. Madrid: Narcea.
- PEÑA CASANOVA, J. (2001). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- PERELLÓ, J. (2002). *Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Barcelona: Lebón.

- PUYUELO, M. Y RONDAL J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson.

Según nuestro punto de vista, no es conveniente dar inicialmente a los estudiantes noveles –como es el caso que nos ocupa, alumnado de 1º curso, un listado excesivo de bibliografía básica y/o complementaria, pues les desanima en la selección y consulta de dichos manuales. Es habitual que, ante un exceso de información, el estudiante se bloquee, no sepa qué fuentes consultar y, finalmente, no maneje ninguna. Ese esfuerzo de seleccionar la bibliografía debe hacerlo el profesor, no el estudiante que se está iniciando. Lo adecuado es presentarles y comentarles en clase las referencias bibliográficas más básicas y generales, e incluso llevárselas al aula, para que las hojeen y manipulen. Como hemos comprobado a lo largo de nuestra experiencia, esta forma de proceder por parte del docente motiva al estudiante a manejar bibliografía, pues la cercanía del material elimina el miedo a lo desconocido, y esta forma de aproximación le anima a volver a manejar dicha documentación sin temor. De esta manera, nos aseguramos que el estudiante conozca lo imprescindible para la materia. Paulatinamente, a lo largo de los diferentes bloques temáticos, se debe completar dicha bibliografía y comentar otras más específicas y/o complementarias que puedan resultarles útiles e interesantes.

### 6.3. CONCLUSIONES

Una vez analizados cada uno de los elementos curriculares de la asignatura *BDIL* durante diez años, presentamos algunas conclusiones que, sin duda alguna, nos ayudan a concretar los puntos fuertes y débiles.

- Cualquier modificación que se realice en los aspectos contextuales influye directamente en la planificación curricular de la asignatura. Se trata de una asignatura de 1º curso, impartida en el 1º cuatrimestre, con 6 créditos. Los 30-35 estudiantes, de procedencia heterogénea, en su mayoría mujeres, muestran interés hacia la asignatura, aunque no han tenido contacto previo con materias relacionadas.
- El perfil clínico de los estudios de Logopedia de la Facultad de Medicina impregna la orientación dada a la asignatura que abarca todos los ámbitos de intervención: educativa, sanitaria y social.
- Los objetivos de la asignatura *BDIL*, que coinciden con los planteados por las asignaturas que imparten los mismos contenidos tanto en Europa como en España, han ido variando a lo largo de los diez años, tanto en cantidad como en calidad. Ofrecen de forma precisa al estudiante las metas que deben alcanzar; y además sirven de herramienta a la profesora para proporcionar la objetividad en la evaluación, tanto del estudiante como del propio programa docente de la asignatura.
- Los contenidos de la asignatura *BDIL* no constituyen un elemento estático; la constante reflexión sobre la propia práctica docente y las aportaciones de los estudiantes han contribuido a los replanteamientos en cada nuevo curso académico. Al tratarse de contenidos básicos, tanto en Europa como en España, se abordan los mismos contenidos, diferenciándose en el nivel de profundización.
- El gran cambio de la asignatura *BDIL* se ha dado fundamentalmente en la metodología, aspecto que sin duda alguna influye en el resto de los elementos curriculares y en especial de la evaluación. La

diversidad de estrategias metodológicas utilizadas (clases magistrales, clases prácticas, tutorías —concertadas, en el aula y vía correo-electrónico—, talleres, actividades de trabajo en grupo y de trabajo individual) otorgan gran protagonismo al estudiante y se convierten en el centro del programa de la asignatura. El papel de la profesora se transforma en orientadora, asesora, y animadora de las actividades propuestas, favoreciendo que el alumno adquiera las competencias planteadas. También en Europa y en España se realizan intentos por utilizar metodologías más activas y variadas.

- Tanto los recursos materiales, humanos y contextuales con los que cuenta la asignatura de *BDIL* ayudan a la configuración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo la función de motivar, informar y posibilitar los aprendizajes.
- La evaluación trata de buscar la objetividad durante el proceso, utilizando para ello una variedad de técnicas y procedimientos de evaluación —en clara consonancia con la metodología— para valorar tanto el progreso del alumnado, como del programa docente. A lo largo de los diez años, se han ido modificando los criterios y ampliando las técnicas de evaluación, a partir de las variadas aportaciones de los estudiantes y del interés de la profesora por formarse en aquellos aspectos curriculares que precisaban mejorar.
- Consideramos que la bibliografía utilizada en la asignatura *BDIL* es adecuada y básica por lo que se ha mantenido estable a lo largo de los cursos. Además, gran parte de ella coincide con la propuesta en las asignaturas que imparten los mismos contenidos en el territorio nacional.

Se constata que los cambios más notables se han producido durante los últimos cursos académicos —fundamentalmente a partir del curso 2005-06, cuando se empieza a participar en proyectos piloto—y en concreto en los aspectos metodológicos y en los criterios de evaluación. Ello ha sido posible, en primer lugar, por el aumento de la carga crediticia de la asignatura que ha pasado de tener 4,5 créditos a 6 créditos —lo cual ha posibilitado la introducción de nuevos contenidos más acordes con los nuevos descriptores, así como mayor número de actividades y de prácticas—; y en segundo lugar, por el interés docente de incorporar nuevas estrategias metodológicas más acordes con la innovación docente planteada por la Convergencia Europea, en la que se trata de relacionar mejor las materias curriculares con las competencias que pretendemos que alcancen los estudiantes, como comprobaremos en el apartado 7.3.3.



# CAPÍTULO 7

## ANÁLISIS SOBRE LA DOCENCIA Y APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

### INTRODUCCIÓN

#### 7.1. EVALUACIÓN DEL PROFESOR: ENCUESTA DOCENTE SOBRE EL PROFESORADO EN LA ASIGNATURA *BDIL*

7.1.1. Resultados de los cursos académicos 2000-01  
al 2004-05

7.1.2. Análisis de los resultados obtenidos en las  
encuestas docentes de la asignatura *BDIL*  
(cursos 2000-01 a 2004-05)

7.1.3. Resultados de los cursos académicos 2005-06  
al 2006-07

7.1.4. Análisis de los resultados obtenidos en las  
encuestas docentes de la asignatura *BDIL*  
(cursos 2005-06 y 2006-07)

#### 7.2. EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE: RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA *BDIL*

7.2.1. Discusión

#### 7.3. LAS COMPETENCIAS EN LOGOPEDIA Y EN LA ASIGNATURA *BDIL*. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

7.3.1. El desarrollo de competencias desde la perspectiva europea de Educación Superior

7.3.2. Desarrollo del análisis de competencias en Logopedia

7.3.3. Desarrollo del análisis de competencias en la asignatura *BDIL*

#### **7.4. INCIDENCIA DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN EL VOLUMEN DE TRABAJO**

7.4.1. Repercusión de la innovación metodológica en la carga de trabajo del estudiante

7.4.2. Repercusión de la innovación metodológica en la carga de trabajo del profesor

#### **7.5. CONCLUSIONES**

## CAPÍTULO 7

# ANÁLISIS SOBRE LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

## INTRODUCCIÓN

En el análisis de cómo han ido evolucionando todos los elementos del programa docente de la asignatura *BDIL*, durante diez años, hay que tener en cuenta otras variables que entran en juego —y que sin duda repercuten de alguna manera en las decisiones que se han ido tomando a lo largo de estos años—: la evaluación de la docencia de la profesora, la evaluación del estudiante, la valoración e identificación de las competencias en la Titulación de Logopedia y en la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica (BDIL)* y, por último, la carga de trabajo de los estudiantes y de la profesora, para ponderar la posible influencia de dichas variables en la toma de decisiones en relación con la asignatura.

Este capítulo presenta cuatro partes diferenciadas. En la primera parte analizamos detalladamente la evaluación del docente, a través de los resultados obtenidos en la encuesta docente del profesorado. Se esboza una breve introducción con los objetivos y uso de la encuesta docente en la UVa, para después ceñirnos a los resultados obtenidos en la asignatura *BDIL* a lo largo de los distintos periodos analizados y proceder a su discusión.

En la segunda parte se exponen los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en la asignatura *BDIL*, durante los mismos cursos analizados en la encuesta docente, para indagar si la introducción de las nuevas estrategias

metodológicas y los nuevos criterios de evaluación, siguiendo las indicaciones del EEES, influyen de alguna manera en el rendimiento académico de los estudiantes.

La tercera parte incluye la valoración realizada por los estudiantes acerca de las competencias trabajadas y conseguidas tanto en los tres cursos de la Titulación de Logopedia como en la asignatura de *BDIL*. Este análisis nos permite tener datos suficientes para la elaboración de una propuesta más ajustada del nuevo plan de estudios del Título de Grado en Logopedia.

Finalmente, la cuarta parte incluye una ponderación del volumen de carga de trabajo, tanto de los estudiantes como de la profesora, precisamente durante el periodo de puesta en práctica de la experiencia piloto, con la introducción de las nuevas metodologías para conocer la posible repercusión de la innovación metodológica en dicha carga de trabajo.

En definitiva, el análisis de estos aspectos nos va a permitir extraer unas conclusiones que nos ayuden a: determinar los aspectos que están incidiendo en la mejora del proceso didáctico; identificar las competencias correspondientes a la asignatura *BDIL* y analizar el nivel de adecuación y coherencia de las actividades prácticas propuestas respecto a dichas competencias; determinar la posible repercusión de la innovación metodológica en la actividad docente, a través del cómputo del volumen de trabajo del alumno y de la profesora en la asignatura *BDIL*; y, finalmente, estudiar la posible influencia de los cambios introducidos en la programación docente de la asignatura *BDIL*, tanto en el rendimiento académico de los estudiantes como en la valoración de los estudiantes de la actividad docente realizada.

### 7.1. EVALUACIÓN DEL PROFESOR: ENCUESTA DOCENTE SOBRE EL PROFESORADO EN LA ASIGNATURA *BDIL*

Los Estatutos de la Universidad de Valladolid establecen, en su artículo 179, algunas previsiones relativas a la evaluación interna de la actividad docente. Entre tales previsiones, se encuentra la constitución de una Comisión de Evaluación Interna de la Actividad Docente<sup>47</sup>, nombrada por el Consejo de Gobierno, a la que corresponde fijar los principios conforme a los cuales ha de actuar dicha Comisión, así como los métodos mediante los que se realizará la evaluación interna de la actividad docente. Entre dichos métodos, de acuerdo con la normativa reguladora, se encuentra la encuesta de docencia.

Se trata, en definitiva, de dar cumplimiento al mandato establecido en la Ley Orgánica de Universidades<sup>48</sup>, conforme al cual la mejora de la actividad docente e investigadora constituye uno de los objetivos cuya consecución contribuye al logro de una política universitaria basada en la promoción y garantía de las universidades españolas. De este modo, la Universidad de Valladolid persigue prestar cada día una mejor docencia y un mejor servicio a los estudiantes que forman parte de la comunidad universitaria. Para lograrlo, necesita conocer, entre otros aspectos, su opinión sobre la actividad docente desarrollada por cada uno de sus profesores en sus asignaturas. Con ese fin, a lo largo de los diferentes cursos académicos, la Comisión responsable ha

---

<sup>47</sup> Su composición, competencias, así como el detalle del procedimiento de evaluación de la actividad docente puede consultarse en la Normativa reguladora de las encuestas sobre la docencia en los primeros y segundos ciclos de las enseñanzas de la Universidad de Valladolid. (Aprobada en Consejo de Gobierno Provisional, sesión 30 de noviembre de 2004; modificada en Consejo de Gobierno sesión de 28 de junio de 2005 y sesión de 26 de abril de 2007, B.O.C. y L. nº 91, 11 de mayo de 2007).

<sup>48</sup> Artículo 31, apartado primero, letra c), de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

elaborado hasta dos modelos de encuesta cuyos resultados son analizados en los Consejos de Departamento. Las conclusiones que se desprenden inciden sobre aspectos importantes de la vida académica; por este motivo, hemos considerado oportuno incluir un apartado específico en el que se haga referencia a la progresión de los resultados de la encuesta de evaluación docente a lo largo de los últimos siete cursos académicos<sup>49</sup> de la asignatura *BDIL*, del Área de Didáctica y Organización Escolar (DOE), así como de la Universidad de Valladolid, a fin de obtener unas conclusiones que orienten nuestra práctica docente en una determinada dirección.

Complementaria y paralelamente, hemos considerado interesante introducir los resultados académicos de los estudiantes de la asignatura *BDIL* durante estos siete cursos académicos con la finalidad de comprobar si existe algún tipo de correlación entre los datos obtenidos en la encuesta docente y el porcentaje de éxito de los estudiantes.

Cabe anticipar que en este apartado en modo alguno pretendemos entrar a valorar –cuestionar– si la encuesta docente es oportuna, si es adecuada, ni si los diferentes ítems están convenientemente formulados o faltan preguntas. Nos limitaremos únicamente a presentar y analizar los datos extraídos de los dos modelos de encuesta –el primero, durante los cursos 2000-01 a 2004-05 y el segundo en el período comprendido entre los cursos 2005-06 a 2006-07–, y ello con el objetivo que antes apuntábamos, la orientación de nuestra práctica docente.

---

<sup>49</sup> Disponemos de los datos de las encuestas de docencia de la asignatura *BDIL* a partir del curso 2000-01.

Con carácter previo al análisis propiamente dicho, se ha de tener en cuenta que la encuesta docente se realiza antes de que finalice la impartición de la asignatura y tenga lugar el correspondiente examen final. Asimismo, la encuesta se aplica por un profesor distinto en horario lectivo de la materia y los alumnos tienen plena libertad en sus contestaciones, pues son anónimas. Además, es importante señalar que la asignatura ha sido impartida durante todo el periodo analizado por la misma y única profesora. A partir del curso académico 2007-08, finalizado ya el periodo de la investigación, las encuestas docentes se realizan por vía telemática.

Las preguntas planteadas en el primer modelo de encuesta docente (Tabla 7.1 del Anexo) –vigente durante los cursos 2000-01 a 2004-05– son las siguientes:

1. El profesor es claro y ordenado en la exposición.
2. Utiliza métodos y recursos didácticos que favorecen el aprendizaje.
3. Suele dejar claro cuáles son los aspectos que considera importantes.
4. Fomenta y facilita la participación del alumno en clase.
5. La bibliografía, documentación y actividades complementarias sugeridas ayudan a preparar la asignatura.
6. Informa suficientemente y en el momento oportuno sobre criterios de calificación de la asignatura.
7. Desarrolla el programa presentado al principio del curso.
8. Atiende debidamente las consultas.
9. La planificación y desarrollo de las prácticas se han ajustado a los contenidos teóricos.

10. Valoración global del trabajo realizado por el profesor a lo largo del curso.

En este modelo de encuesta las opciones de respuesta son de tipo cuantitativo y se expresan por los alumnos en puntuación numérica, que varían entre 0 y 10.

Las preguntas formuladas en el segundo modelo de encuesta (Tabla 7.2 del Anexo) –vigente desde el curso 2005-06 al 2006-07– son éstas:

1. Desarrolla el programa presentado al principio del curso.
2. El esfuerzo que exige el profesor se ajusta al número de créditos.
3. Muestra interés en la preparación y desarrollo de las clases.
4. Complementa las explicaciones mediante ejemplos, ejercicios, etc., que facilitan la comprensión.
5. Proporciona material de estudio (textos, instrumental, bibliografía...) que resultan útiles para comprenderla.
6. La teoría y la práctica se complementan.
7. Explica con claridad.
8. Destaca los aspectos más importantes.
9. Despierta interés por los contenidos que imparte.
10. Asistir a sus clases, seminarios... facilita el aprendizaje.
11. Fomenta la participación.
12. Atiende debidamente las consultas en tutorías.

Además de haberse incrementado el número de preguntas, que pasa de diez a doce, en este modelo de encuesta las opciones de respuesta que se ofrecen al alumnado son de tipo cualitativo, y pretenden mostrar el grado de

acuerdo de los encuestados con los enunciados propuestos, a partir de las siguientes categorías que luego serán convertidas en porcentajes: *nada o poco de acuerdo, medianamente de acuerdo y bastante o totalmente de acuerdo.*

Si comparamos las preguntas de ambos modelos, podemos comprobar que no existen diferencias de calado, pues buena parte de las preguntas del segundo modelo de encuesta provienen del primero —hasta ocho preguntas—, si bien con una formulación distinta. Junto a ello, se han introducido nuevas preguntas, concretamente las siguientes:

2. *El esfuerzo que exige el profesor se ajusta al número de créditos.*
3. *Muestra interés en la preparación y desarrollo de las clases.*
4. *Complementa las explicaciones mediante ejemplos, ejercicios, etc., que facilitan la comprensión.*
9. *Despierta interés por los contenidos que imparte.*

Finalmente, hay dos preguntas del primer modelo de encuesta que se han eliminado, la pregunta sexta, *Informa suficientemente y en el momento oportuno sobre criterios de calificación de la asignatura*, y la pregunta décima, *Valoración global del trabajo realizado por el profesor a lo largo del curso.*

Como podemos observar, tanto la inclusión de nuevas preguntas como la reformulación de las ya existentes están dirigidas a incentivar en el profesorado un cambio hacia las nuevas estrategias metodológicas, propias de la Convergencia Europea.

### 7.1.1. Resultados de los cursos académicos 2000-01 al 2004-05

En las distintas tablas que presentamos en el Anexo, hemos recogido, en primer lugar, en la Tabla 7.3, los resultados del primer modelo de la encuesta docente desde el curso académico 2000-01 hasta el curso 2004-05. Dichos resultados se muestran de forma cuantitativa. En la columna de la izquierda se han consignado las diez preguntas de la encuesta y en las restantes columnas los distintos cursos académicos, considerando en cada uno de ellos los datos siguientes: el número de respuestas recogidas en cada pregunta, las medias obtenidas en cada pregunta relativas a la asignatura *BDIL*, al área de DOE y a la UVa.

En segundo lugar, y al objeto de disponer de una visión conjunta de los resultados obtenidos, se incluyen en la Tabla 7.4 las puntuaciones medias de cada pregunta de los cinco cursos académicos (2000-01 a 2004-05), tanto de la asignatura, del área de DOE, como de la propia Universidad, datos que sin duda contribuirán a orientarnos en la extracción de conclusiones.

El número de estudiantes que ha contestado la encuesta en los distintos cursos académicos y su relación con el número de matriculados ha sido el siguiente:

- curso 2000-01, 22 estudiantes de un total de 30;
- curso 2001-02, 25 estudiantes de un total de 36;
- curso 2002-03, 32 estudiantes de un total de 37;
- curso 2003-04, 28 estudiantes de un total de 37;
- curso 2004-05, 17 estudiantes de un total de 41 matriculados.

Por último, conviene apuntar que el número máximo de respuestas obtenido en cada pregunta coincide prácticamente con el número de alumnos presentes en el aula en el momento de realizar la encuesta, pues, por lo general, en esta asignatura y titulación, la totalidad de los alumnos presentes en el aula optan por contestar la encuesta.

A partir de la información de las Tablas 7.3 y 7.4 del Anexo, con el fin de aportar mayor claridad y visibilidad a los resultados, presentamos los resultados de cada curso académico y de las puntuaciones medias en cada pregunta (Figuras de la 7.1 a la 7.6.).

FIGURA 7.1.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, del Área de DOE y de la UVA. Curso 2000-01

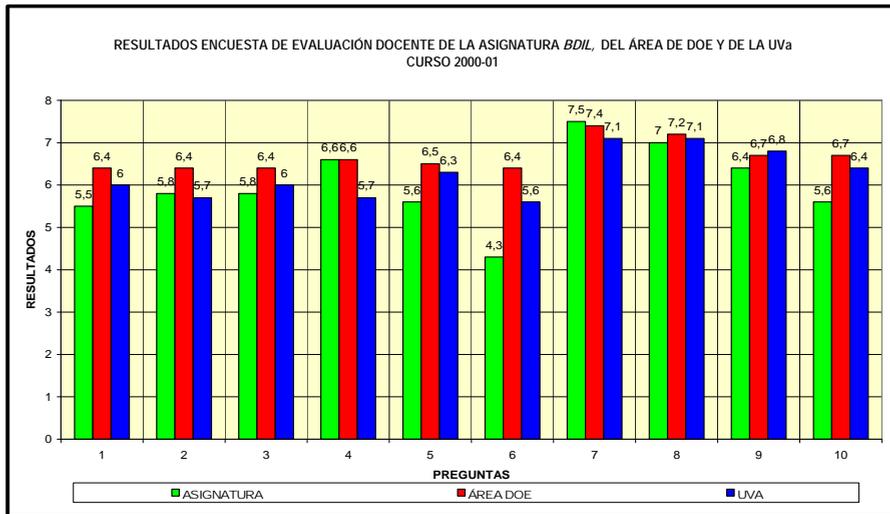


FIGURA 7.2.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, del Área de DOE y de la UVa. Curso 2001-02

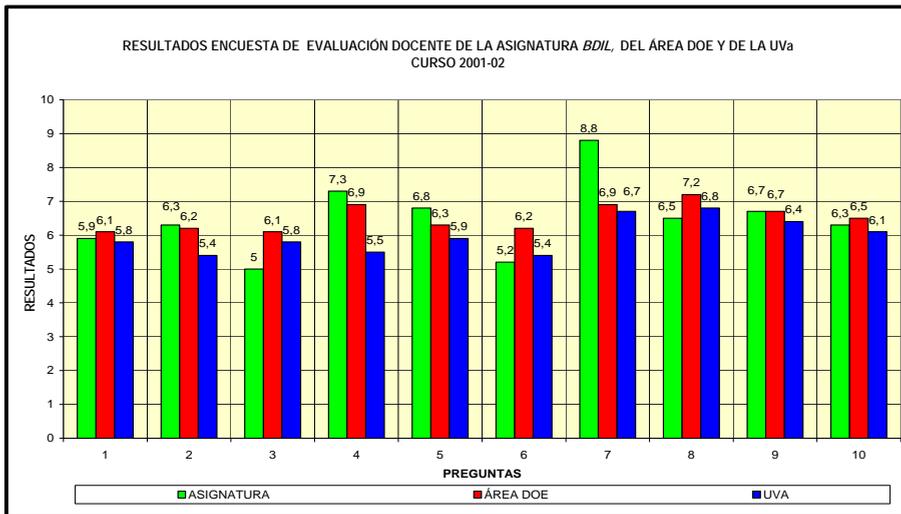


FIGURA 7.3.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, del Área de DOE y de la UVa. Curso 2002-03

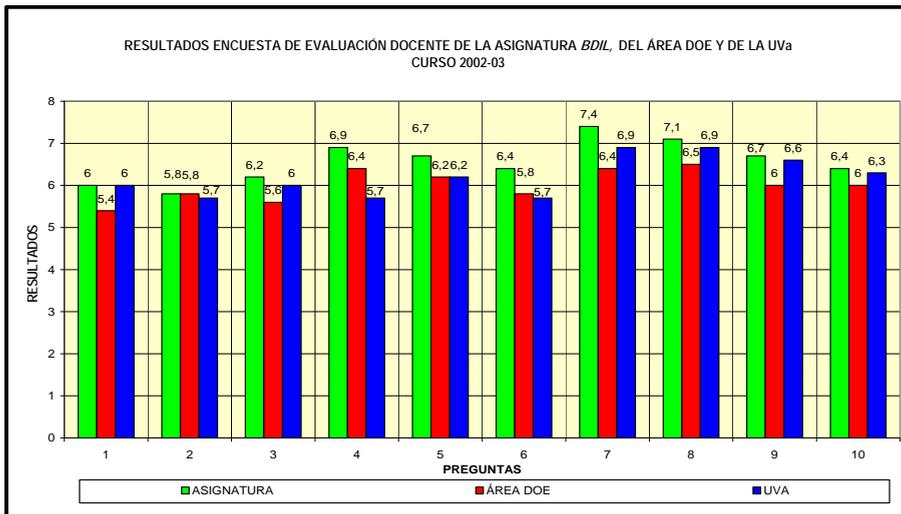


FIGURA 7.4.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, del Área de DOE y de la UVa. Curso 2003-04

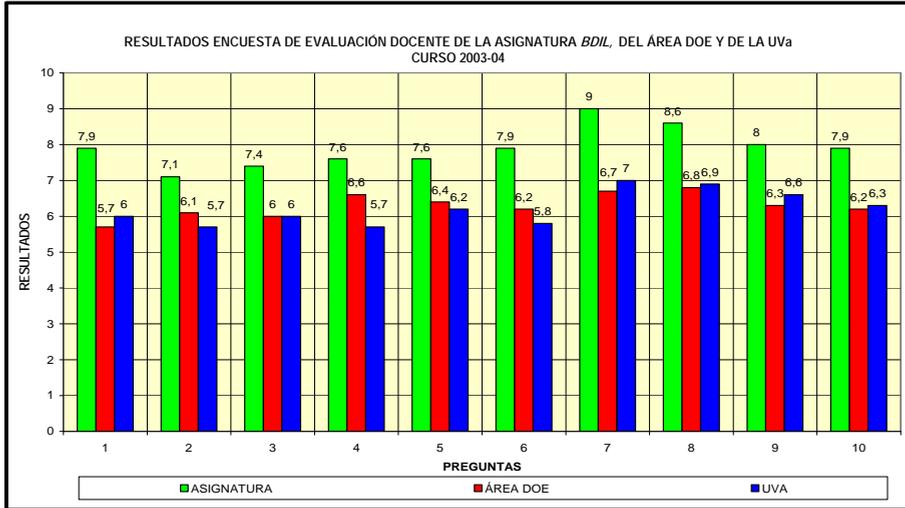


FIGURA 7.5.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, del Área de DOE y de la UVa. Curso 2004-05

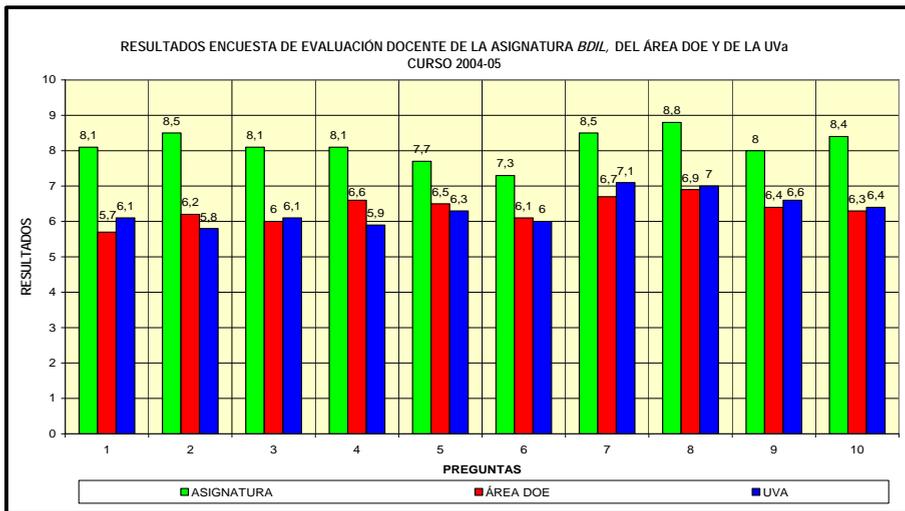
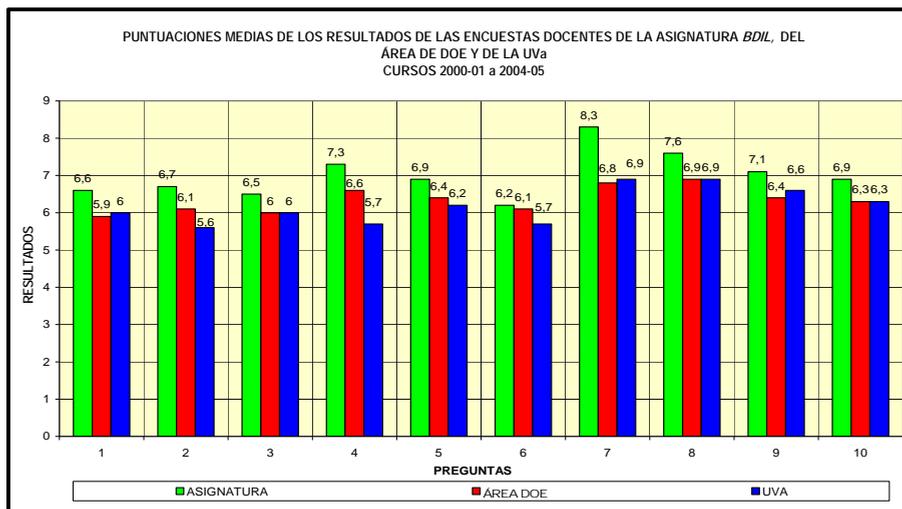


FIGURA 7.6.

Puntuaciones medias de los resultados de las encuestas docentes de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, del Área de DOE y de la UVa. Cursos 2000-01 a 2004-05



Una vez expuestos los resultados, de forma gráfica, del primer modelo de encuesta docente en la asignatura *BDIL*, en relación a los del área de DOE y los de la UVa, se procede ahora a realizar un análisis de los mismos.

### 7.1.2. Análisis de los resultados obtenidos en las encuestas docentes de la asignatura *BDIL* (cursos 2000-01 a 2004-05)

En cuanto a la asignatura *BDIL*, analizadas las puntuaciones de cada una de las preguntas obtenidas a lo largo de los cursos, se observa un aumento progresivo de dichas puntuaciones. Por ejemplo, en la primera pregunta, *El profesor es claro y ordenado en la exposición*, se comenzó en el curso 2000/01 con una puntuación de 5,5 y se terminó en el curso 2004/05 con una puntuación de 8,1, lo que indica una diferencia positiva de 2,6 puntos. De igual manera, se

comprueba una mejoría en los resultados obtenidos en cada ítem a lo largo de los cinco años, con una diferencia entre las puntuaciones para cada pregunta que varía de 1,6 hasta 3,1 puntos positivos. Las preguntas en las que se ha obtenido una mejora significativa son la tercera, *Suele dejar claro cuáles son los aspectos que considera importantes*, y la sexta, *Informa suficientemente y en el momento oportuno sobre criterios de calificación de la asignatura*, con un incremento de 3,1 y 3 puntos, respectivamente. Las preguntas en las que se ha obtenido un incremento más reducido son la séptima, *Desarrolla el programa presentado al principio del curso*, y la novena, *La planificación y desarrollo de las prácticas se han ajustado a los contenidos teóricos*, con un incremento de 1,6 puntos. Durante el periodo señalado, la puntuación general de la actividad docente ha ido mejorando progresivamente, desde un rango de 5,5 (“suficiente”) a 8,8 (“notable muy alto”).

En la pregunta quinta, *La bibliografía, documentación y actividades complementarias sugeridas ayudan a preparar la asignatura*, comprobamos que a lo largo de los años hay un descenso incomprensible del número de alumnos que contesta esta pregunta. Una explicación plausible es que les resulte demasiado compleja por los múltiples factores que conjuga y no sepan qué responder. Curiosamente, la pregunta formulada de la siguiente manera *“Proporciona material de estudio (textos, instrumental, bibliografía...) que resultan útiles para comprender la asignatura”* a partir de la nueva encuesta es contestada por todos los estudiantes.

Por lo que respecta a los resultados del área de DOE y de la UVa, analizadas igualmente las puntuaciones obtenidas a lo largo de los cursos en cada una de las preguntas, podemos constatar que no se aprecia una variación

significativa a lo largo de los cursos y las pequeñas variaciones encontradas entre la mayor y menor puntuación dentro de una pregunta oscilan entre 0,2 y 1 punto positivo. Aparte de estas ligeras modificaciones, no se observa que dicha mejoría sea progresiva a lo largo de los cursos, sino que baja o sube indistintamente.

Si comparamos las medias de los resultados obtenidos en la asignatura *BDIL* con los obtenidos en el área de DOE y en la UVa en cada una de las preguntas durante estos cinco años, comprobamos que las medias obtenidas en todas las preguntas por la asignatura *BDIL* son significativamente superiores a las del área de DOE y a los de la UVa, con una diferencia positiva de hasta 1,7 puntos, como es el caso de las preguntas cuarta, *Fomenta y facilita la participación del alumno en clase*, y la séptima, *Desarrolla el programa presentado al principio del curso*.

En resumen, los datos permiten afirmar que a lo largo de los cursos 2000-01 a 2004-05 los estudiantes de la asignatura *BDIL* consideran que se ha producido una mejora progresiva en la actividad docente. En este sentido, este aumento en las puntuaciones obtenidas en todas las preguntas a lo largo de los cinco años refleja, entre otros aspectos, el importante papel que ha tenido la encuesta docente. La retroalimentación ofrecida en la encuesta docente, en este caso concreto, aporta a la profesora la información suficiente para poner en marcha las estrategias necesarias para ir mejorando en los puntos más débiles de su docencia.

### 7.1.3. Resultados de los cursos académicos 2005-06 al 2006-07

Seguidamente, en las Tablas 7.5 y 7.6 del Anexo, presentamos los resultados de los cursos 2005-06 y 2006-07, correspondientes al segundo modelo de encuesta elaborada por la Comisión de Evaluación Interna de la UVa. En la columna de la izquierda se han consignado las doce preguntas de la encuesta y en las siguientes columnas los datos de la asignatura *BDIL*, del área de DOE y de la UVa presentados en porcentajes según variables cualitativas.

El número de alumnos que ha contestado la encuesta varía entre 28 y 29 alumnos, siendo el total de alumnos matriculados para el curso académico 2005-06 de 35 alumnos y de 36 para el curso 2006-07.

A partir de la información de las Tablas 7.5 y 7.6 del Anexo, como hemos hecho anteriormente, con el fin de aportar mayor claridad y visibilidad a los resultados, presentamos las figuras correspondientes con los resultados de los cursos académicos 2005-06 y 2006-07 de la asignatura *BDIL*, del área de DOE y de la UVa. No se ha elaborado una tabla con las puntuaciones medias al ser únicamente dos los cursos académicos analizados.

FIGURA 7.7.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *BDIL*.  
Curso 2005-06

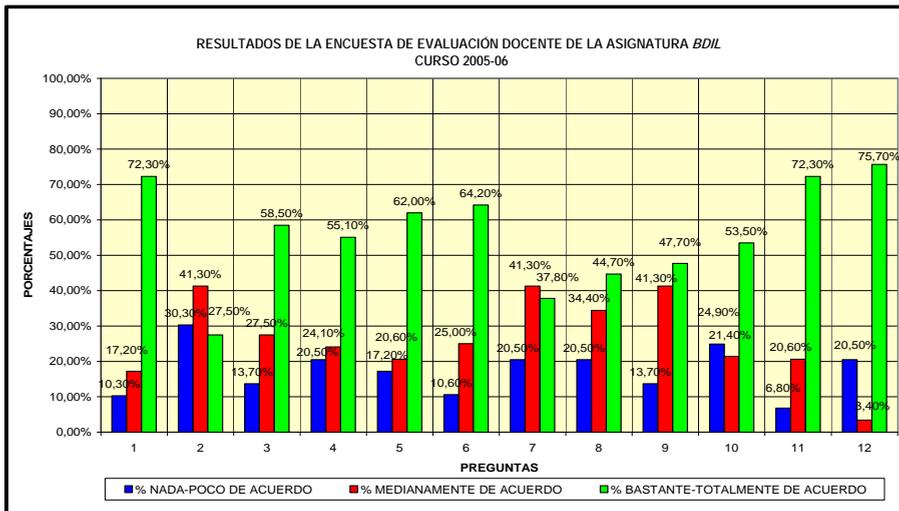


FIGURA 7.8.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la asignatura *BDIL*.  
Curso 2006-07

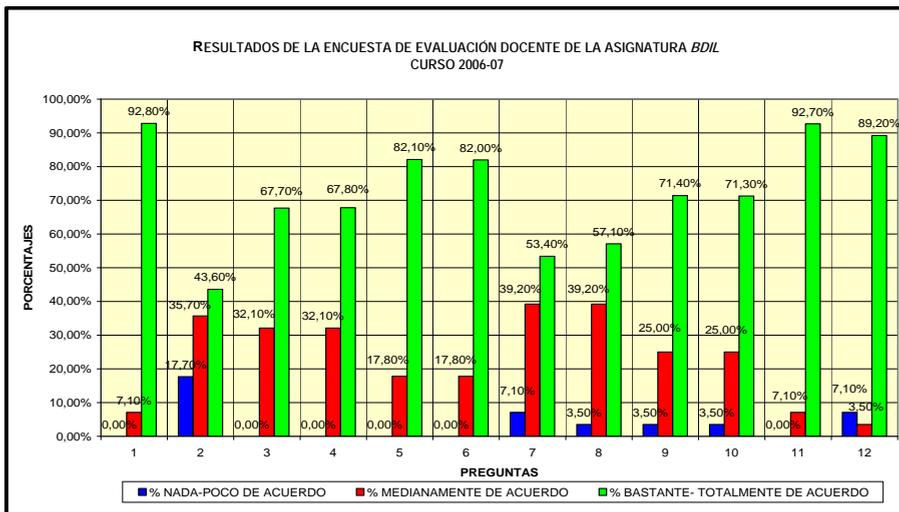


FIGURA 7.9.

Resultados de la encuesta de evaluación docente del Área de DOE. Curso 2005-06

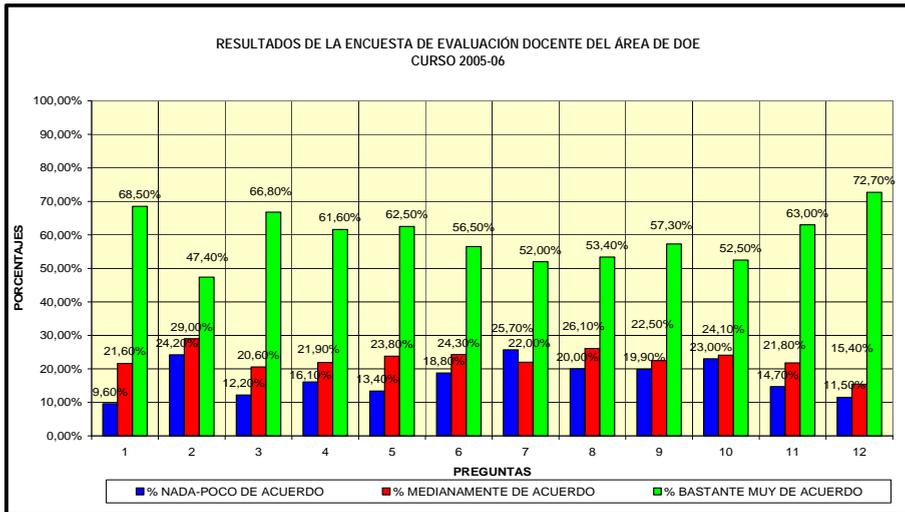


FIGURA 7.10.

Resultados de la encuesta de evaluación docente del Área de DOE. Curso 2006-07

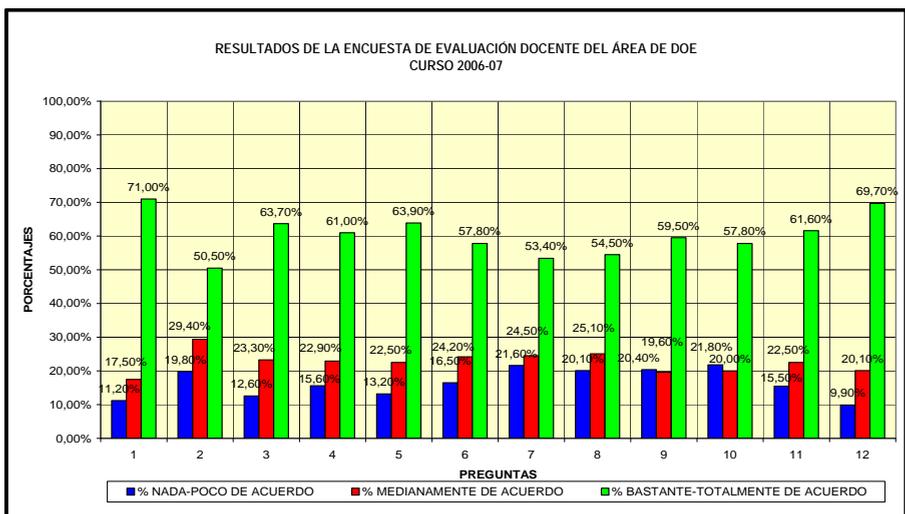


FIGURA 7.11.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la UVa. Curso 2005-06

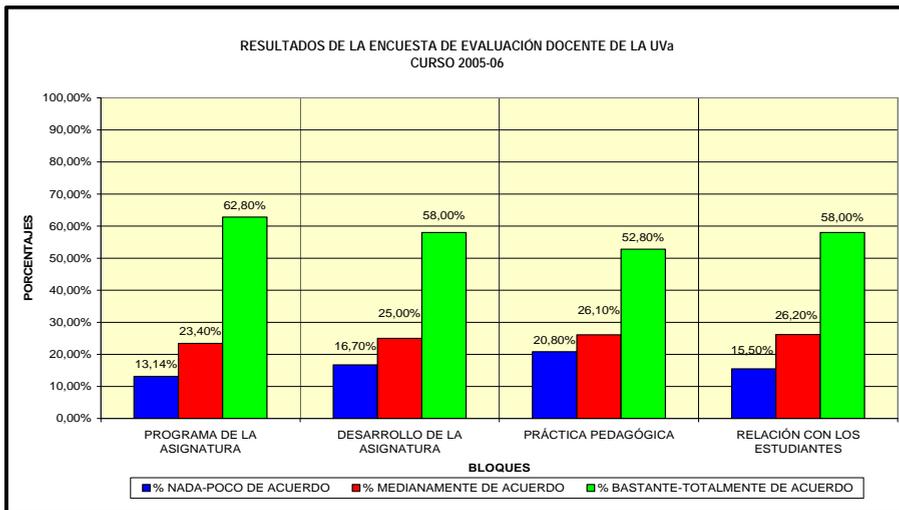
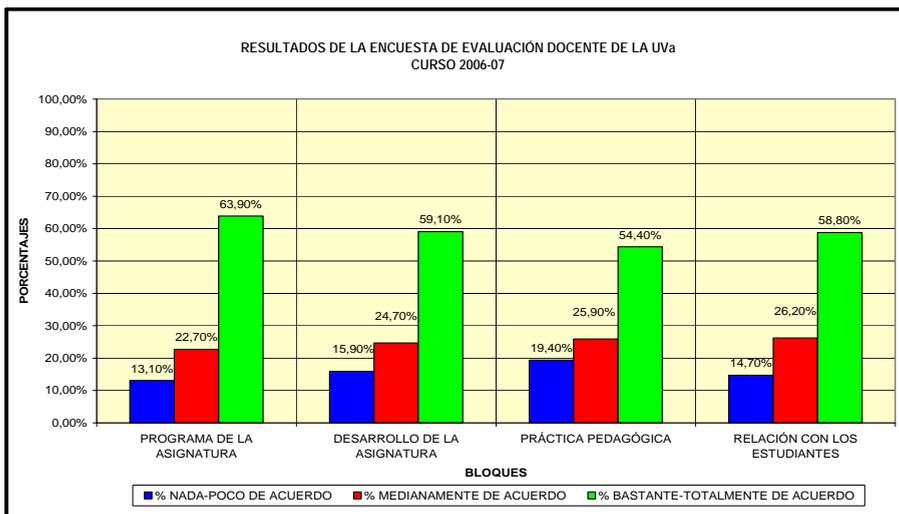


FIGURA 7.12.

Resultados de la encuesta de evaluación docente de la UVa. Curso 2006-07



#### 7.1.4. Análisis de los resultados obtenidos en las encuestas docentes de la asignatura *BDIL* (cursos 2005-06 y 2006-07)

Como ya hemos señalado, a partir del curso 2005-06, en el primer curso de la Titulación de Logopedia comienza, de forma oficial, una experiencia innovadora que tiene como objetivos:

- a) Adaptar los créditos actuales a créditos ECTS;
- b) Fomentar la participación de los profesores y estudiantes en el proceso de Convergencia Europea;
- c) Coordinar de forma más estrecha la docencia de las diferentes materias; poner en práctica nuevas metodologías más activas y participativas centradas en el aprendizaje del alumno y valorarlas;
- d) Conocer y reflexionar sobre las verdaderas implicaciones de la reestructuración de la docencia universitaria;
- e) Facilitar el proceso de elaboración de las guías académicas;
- f) Orientar el diseño de los nuevos planes de estudio.

Los distintos profesores implicados concibieron este proceso como una herramienta útil para conocer cómo mejorar tanto la actividad docente como el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

El inicio de este nuevo reto coincide con la aparición del segundo modelo de encuesta docente que, como se ha señalado, se halla más en consonancia con la utilización en la docencia por parte del profesorado de nuevas estrategias metodológicas.

En el seno de este contexto de innovación, vamos a analizar los resultados de los cursos académicos del 2005-06 y 2006-07, como hemos hecho en el apartado anterior, de la asignatura *BDIL*, del área de DOE y de la UVa, contrastándolos entre sí, con el fin de conocer nuestra situación en relación con el profesorado tanto del área como de la UVa.

Respecto a la asignatura *BDIL*, analizadas las puntuaciones obtenidas en cada una de las preguntas en los dos cursos, observamos que en el curso 2006-07 hay una disminución de los porcentajes del parámetro *nada o poco de acuerdo*; un ligero aumento en los porcentajes del parámetro *medianamente de acuerdo*; y, un aumento considerable en el parámetro *bastante o totalmente de acuerdo*. Así, en este último parámetro se observa en todas las preguntas un aumento que oscila entre el 9,2% registrado en la pregunta número tres, *Muestra interés (la profesora) en la preparación y desarrollo de las clases*, hasta el 26,6% del enunciado *Despierta interés por los contenidos que imparte* (pregunta número nueve). Tal y como los mismos alumnos señalan en la reflexión final que realizan:

*“Las clases me han gustado mucho porque nunca han sido aburridas, la exposición ha tenido muchos ejemplos, y, además, todos se intercala con prácticas que hacen más amena y entendible la materia.”*

La pregunta *peor* valorada por los estudiantes ha sido la segunda, *El esfuerzo que exige el profesor se ajusta al número de créditos*, en la que el porcentaje correspondiente al parámetro *nada o poco de acuerdo* evoluciona de un 30,3% del primer año a un 17,7% del segundo año, porcentaje que, a pesar de su disminución, sigue siendo elevado. Este resultado, sin perjuicio de las causas exclusivamente atribuibles a la impartición de la materia, ha de ser

valorado dentro de una perspectiva más amplia, común al conjunto de las universidades, no sólo a la de Valladolid. Como se ha puesto de manifiesto en distintos foros, estas descompensaciones vienen determinadas por la dificultad de poner en práctica esta nueva metodología dentro de planes de estudios que fueron elaborados bajo la normativa emanada durante la vigencia de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en los que la unidad de medida del haber académico ha sido el crédito, equivalente a diez horas de trabajo docente, tanto presencial como no presencial. Como puede apreciarse, no resulta fácil la aplicación en este marco de una metodología docente y de evaluación, propias del sistema de créditos europeos, donde un crédito ECTS equivale a 25/30 horas de trabajo del estudiante. En cualquier caso, esta dificultad no puede ser óbice para que la actividad docente desarrollada en la asignatura *BDIL* perseverare en ajustar el número de créditos al trabajo exigido a los estudiantes, consiguiendo un equilibrio entre teoría y práctica, entre clase magistral y trabajo en el aula, entre actividad propuesta y carga de trabajo que le supone al estudiante... Ésta es precisamente una de las propuestas de mejora recogida en las memorias finales correspondientes a la participación de la Diplomatura de Logopedia en los proyectos pilotos organizados por la UVa, (Santiago y cols., 2006). También los estudiantes en sus reflexiones hacen alusión a este aspecto: *“Los trabajos han sido muy extensos, han llevado mucho tiempo, aunque me ha gustado el resultado final”*.

Por lo que atañe a los resultados del área de DOE y de la UVa, puede observarse cómo los porcentajes se mantienen estables durante los dos cursos académicos, sin cambios significativos en comparación con la asignatura *BDIL* que, como ya se ha señalado, sí que ha presentado un aumento significativo.

En este sentido, podemos señalar que si contrastamos los porcentajes del curso 2006-07 obtenidos por la asignatura *BDIL* con los porcentajes del área DOE y de la UVa, comprobamos que la asignatura *BDIL* ha obtenido en los parámetros *medianamente de acuerdo y bastante o totalmente de acuerdo* una valoración superior en cada una de las preguntas de la encuesta docente, esto es, un resultado análogo al que se ha puesto de manifiesto en el análisis de los resultados de las encuestas docentes de los cursos 2000-01 a 2004-05.

## 7.2. EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE: RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ASIGNATURA *BDIL*

De manera paralela y complementaria, nos interesa conocer si esta progresiva mejoría en los resultados de la encuesta docente de la asignatura *BDIL* se ve también reflejada en la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Como fuente de información, hemos tomado la proporcionada por el Centro de las Telecomunicaciones e Informática de la Universidad de Valladolid. No se han tenido en cuenta los estudiantes del Programa de Intercambio Internacional "Erasmus-Sócrates" que se matriculan en la Universidad de Valladolid, por constar en actas diferentes, pero sí aquellos que son becarios de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Las variables consideradas para su interpretación han sido las siguientes:

1. **Número de alumnos matriculados:** El número de plazas de nueva matrícula para la Titulación de Logopedia está limitado a 35 alumnos.
2. **Nota de acceso:** Debido a la limitación de *numerus clausus* para estos estudios, se establece la nota de acceso a los estudios.

3. **Presentados:** Se refiere al número de alumnos que ha cursado la asignatura elaborando los trabajos solicitados y realizando las pruebas de evaluación exigidas para poder superar finalmente la asignatura. Se define como el porcentaje total de alumnos presentados entre junio y septiembre, sobre el total de alumnos matriculados en la asignatura durante el correspondiente curso académico. A partir de todos los alumnos presentados, se obtienen dos grupos, aptos (aprobados, notables, sobresalientes y matrículas de honor) y no aptos.
4. **Aprobados:** El porcentaje de alumnos que han superado la asignatura con la calificación de aprobado, ya sea en la convocatoria de junio o septiembre, sobre el total de alumnos matriculados en la asignatura durante ese curso académico.
5. **Notables:** El porcentaje de alumnos que han superado la asignatura con la calificación de notable, ya sea en la convocatoria de junio o septiembre, sobre el total de alumnos matriculados en la asignatura durante ese curso académico.
6. **Sobresalientes / Matrículas de Honor:** El porcentaje de alumnos que han superado la asignatura con la calificación de sobresaliente o matrícula de honor, ya sea en la convocatoria de junio o septiembre, sobre el total de alumnos matriculados en la asignatura durante ese curso académico.
7. **No aptos: Suspensos / no presentados:** El porcentaje de alumnos que no han superado la asignatura, transcurridas ambas convocatorias de junio y septiembre, bien porque han suspendido o bien porque no se

han presentado, sobre el total de alumnos matriculados en la asignatura durante ese curso académico.

8. Éxito: El porcentaje de alumnos que han superado finalmente la asignatura, entre ambas convocatorias de junio y septiembre, sobre el total de alumnos matriculados en la asignatura durante ese curso académico.

En la siguiente Tabla 7.7 se han registrado los resultados académicos de los alumnos matriculados en la asignatura *BDIL* durante los siete cursos académicos analizados en las encuestas docentes (de 2000-01 a 2006-07). En ella se recoge en porcentajes los resultados de las calificaciones de 1ª y 2ª convocatoria.

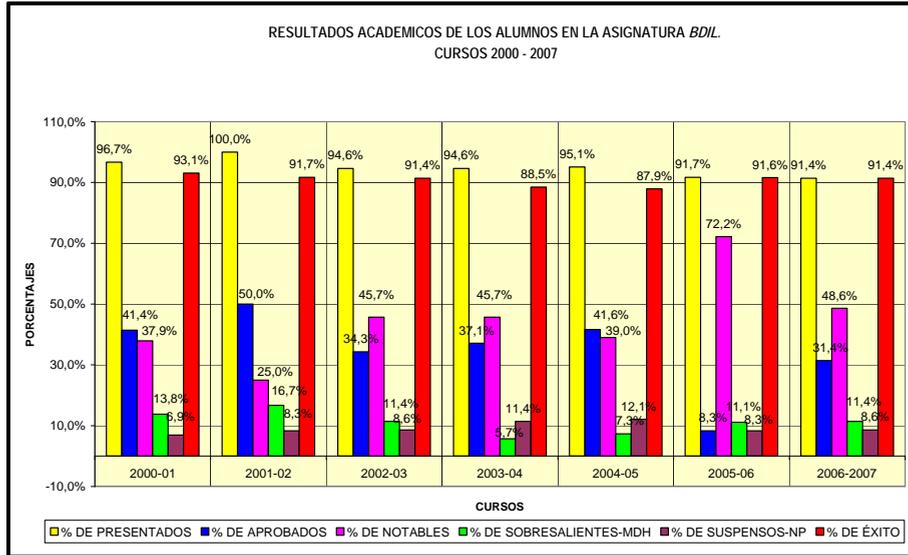
**TABLA 7.7.**

**Resultados académicos de los alumnos en la asignatura *BDIL*. Cursos académicos del 2000-01 a 2006-07**

CURSO ACADÉ.	ALUMNOS MATRICUL	NOTA DE ACCESO	% DE PRESENTAD.	% DE APROBADOS	% DE NOTABLE	% DE SOBR. Y. MH	% DE SUSP. Y N.P.	% DE ÉXITO
00-01	30	6,6	96,7	41,4	37,9	13,8	6,9	93,1
01-02	36	6,4	100,0	50,0	25,0	16,7	8,3	91,7
02-03	37	6,2	94,6	34,3	45,7	11,4	8,6	91,4
03-04	37	6,3	94,6	37,1	45,7	5,7	11,4	88,5
04-05	41	6	95,1	41,6	39,0	7,3	12,1	87,9
05-06	36	5,7	91,7	8,3	72,2	11,1	8,3	91,6
06-07	35	5,3	91,4	31,4	48,6	11,4	8,6	91,4
<b>MEDIAS</b>	<b>36</b>	<b>5,8</b>	<b>94,9</b>	<b>34,9</b>	<b>44,9</b>	<b>11,0</b>	<b>9,2</b>	<b>90,8</b>

FIGURA 7.13.

Resultados académicos de los alumnos en la asignatura *BDIL*. Cursos académicos del 2000 a 2007



A nuestro juicio, los resultados más reveladores en cada una de las variables estudiadas son:

- **Alumnos matriculados:** La media en todos los cursos es de 36 alumnos. Los datos oscilan entre 30 alumnos del curso 2000-01 y los 41 del 2004-05 (aumento debido a los alumnos repetidores del curso anterior 2003-04). Hay que recordar que la titulación tiene número *clausus* y sólo acceden 35 estudiantes nuevos por curso académico. Este número puede variar ligeramente cada curso, en función de los

alumnos repetidores, alumnos de los programas Séneca, Erasmus y ajustes de matrícula<sup>50</sup>.

- **Nota de acceso a la Diplomatura:** Dicha nota va descendiendo de forma paulatina a lo largo de los cursos académicos, iniciándose con un 6,6 hasta llegar a un 5,3.
- **Alumnos presentados:** La media se sitúa en un 94,9%. En ambas convocatorias y durante todos los años ha sido siempre superior al 91,4%, llegando incluso al 100%.
- **Aprobados:** La media se sitúa en 34,9%. Los datos oscilan entre el 8,3% del curso 2005-06 y el 50% del curso 2001-02. Este descenso de aprobados del curso 2005-06 se da paralelamente al aumento del porcentaje de notables durante ese mismo curso.
- **Notables:** La media se sitúa en 44,9%. Observamos que comprende desde el 25% en el curso 2001-02 hasta el 72,2% del curso 2005-06. Esta diferencia es debida al aumento durante el curso 2005-06 del número de notables en detrimento de los aprobados, como hemos señalado en el punto anterior.
- **Sobresalientes y de Matrículas de honor:** La media es de 11%, y comprende desde el 5,7% del curso 2003-04 al 13,8% del curso 2000-01.
- **Suspensos y no presentados:** La media se sitúa en 9,2%. Observamos que los datos comprenden desde el 6,9% del curso

---

<sup>50</sup> También es debido a estudiantes extranjeros en el marco del programa Erasmus-Sócrates, si bien éstos no se han considerado en este análisis, como ya hemos indicado.

2000-01 hasta el 12,1% del curso 2004-05.

- **Éxito de los estudiantes:** La media es de 90,8%. Los datos se mantienen a lo largo de los diferentes cursos académicos y oscilan entre un 88,5% del curso 2003-04 y un 91,7% del curso 2001-02.

### 7.2.1. Discusión

Con la finalidad de obtener datos que nos revelen información importante para analizar, se ha procedido a realizar primeramente una comparación entre algunas de las variables; en segundo lugar, a efectuar un estudio comparativo entre los resultados de los cursos académicos antes y después de la implementación de la innovación docente; en tercer lugar, a explorar los resultados por cursos académicos y, finalmente, se ha establecido una asociación entre los resultados de la encuesta docente con los resultados académicos.

Así pues, en primer lugar si analizamos los resultados por variables, observamos que encontramos alguna diferencia en el porcentaje de aprobados y de notables, debida a que durante los cursos académicos 2005-06 y 2006-07 aumentó el porcentaje de notables en detrimento de los aprobados.

Asimismo, no se observa relación entre la nota de acceso de un determinado curso respecto al porcentaje de éxito o de fracaso; es decir, a pesar de que la nota de acceso va descendiendo a partir del curso 2000-01, no encontramos esa disminución ni en el porcentaje de presentados, ni en el porcentaje de éxito que se mantienen a lo largo de los cursos académicos.

Por otra parte, el porcentaje de éxito de los estudiantes se mantiene sin variaciones importantes a lo largo de los diferentes cursos académicos y oscila de un 88,5% a un 91,7%. Si observamos la Figura 7.13 y comparamos la variable de porcentaje de alumnos presentados en relación con el porcentaje de éxito de dichos alumnos, podemos constatar cómo a lo largo de los cursos académicos que comprenden del 2000-01 al 2004-05 siempre hay una pequeña diferencia entre ambas, es decir, hay alumnos que suspenden. Esta diferencia no existe durante los dos últimos años 2005-06 y 2006-07, esto es, todos los alumnos que se presentan, aprueban. Este dato, que podría haber pasado desapercibido, es importante, pues nos induce a pensar que algún nuevo factor, como quizás la introducción de las nuevas estrategias metodológicas y los criterios de evaluación, influyen de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, al menos les conduce a no fracasar.

En segundo lugar, vistos estos resultados, intentamos averiguar si existen diferencias relevantes en el rendimiento académico, por medio de un estudio comparativo entre:

- los resultados obtenidos de los cursos académicos anteriores a la puesta en práctica de manera oficial en la Titulación de Logopedia de programas de innovación docente (del 2000-01 a 2004-05),
- y los resultados de los cursos a partir del 2005-06 hasta 2006-07.

Con esta pretensión, a continuación se muestra la Tabla 7.8 con las medias obtenidas entre los cursos académicos 2000-01 a 2004-05 y las puntuaciones medias de los cursos 2005-06 a 2006-07.

TABLA 7.8.

Puntuaciones medias de los resultados académicos en la asignatura *BDIL*. Cursos académicos 2000-01 a 2006-07

CURSOS ACADÉMICOS	ALUMNOS MATRICULADOS	% PRESENTADOS	% APROBADOS	% NOTABLES	% SOBRESAL. Y M. HONOR	% SUSPENSOS Y N.P.	% DE ÉXITO
2000-01 a 2004-05	36,2	96,2	40,8	38,6	11	9,4	90,5
2005-06 a 2006-07	35,2	91,5	19,8	60,4	11,2	8,4	91,5

Como podemos observar, los datos diferenciados en estos dos bloques de años están muy igualados en alguna de las variables como son: las medias de alumnos matriculados, las medias de sobresalientes / matrículas de honor, las medias de suspensos / no presentados y las medias de éxito.

En cambio, difieren en el porcentaje de presentados, que es ligeramente mayor (+4,7) en los cursos académicos anteriores a la puesta en marcha de la innovación docente, y en el porcentaje de las medias tanto de aprobados como de notables. En este sentido, según estos resultados descubrimos un nuevo dato: los estudiantes se presentaban más al examen antes de la puesta en marcha de las nuevas metodologías. Por otra parte, se repite la misma diferencia encontrada anteriormente entre el porcentaje de aprobados y de notables que, como ya comentamos, es debido a este trasvase de aprobados a notables del curso 2005-06 de los dos últimos cursos académicos analizados.

Curiosamente, en esta nueva tabla sobre el porcentaje de medias de las distintas variables se vuelve a apreciar la igualdad existente –91,5%– entre el porcentaje de presentados y el porcentaje de éxito, durante los dos últimos

años académicos (del 2005-06 al 2006-07); precisamente son los años en los que se ha implementado la innovación metodológica y la diversificación en los criterios de evaluación. En este sentido, durante los cursos anteriores a la innovación docente existe una ligera diferencia entre el porcentaje de presentados,  $-96,2\%$  y, el de éxito  $-90,5\%$  que alcanza a un  $5,7\%$  de fracaso.

Un aspecto que es necesario resaltar, respecto a los criterios de evaluación incluidos en los dos últimos cursos académicos, es la valoración de aspectos como el interés, la participación en las diferentes actividades propuestas, así como la asistencia a clases y tutorías. Según nuestra experiencia, creemos que este factor ha repercutido en la alta asistencia a clase por parte de los estudiantes y su participación de forma activa en todas las actividades propuestas, tanto colectivas como individuales.

En tercer lugar, intentando profundizar aún más en este estudio para percibir cualquier detalle que nos pueda aportar aún más datos de interés, completamos la exploración realizando un análisis por cursos académicos. Comprobamos que en todos los cursos se sigue una distribución normal conforme a la campana de Gauss, con un porcentaje bajo tanto en las variables de suspensos / no presentados y sobresalientes / matrículas de honor, y con un mayor porcentaje en las variables de aprobados y notables.

Realizado este exhaustivo análisis sobre los resultados académicos de los estudiantes, como curiosidad señalamos que, en los cursos 2003-04 y 2004-05, aumenta ligeramente el porcentaje de suspensos descendiendo el número de sobresalientes y matrículas de honor; precisamente son los cursos en los que en la encuesta docente hay un notable mejoría de las calificaciones. Podría

deducirse que los alumnos muestran su conformidad con la docencia, están satisfechos, sin embargo, paradójicamente su porcentaje de éxito es menor.

A pesar de que diversos trabajos publicados muestran que los alumnos están satisfechos y conformes con la innovación docente, cualitativa y cuantitativamente, tienen una mayor carga de trabajo (Santiago y cols., 2007b) que se corresponde con una mejoría en los resultados académicos finales obtenidos en la asignatura. Es decir, con los nuevos métodos los estudiantes trabajan más (actividades en clase y fuera de clase, prácticas, seminarios, talleres, elaboración de un dossier, trabajos obligatorios, asistencia a tutorías...) y obtienen unos resultados superiores: los alumnos que se presentan a los exámenes no fracasan e incluso se ha incrementado el porcentaje de notables. Además, consideramos la posibilidad de que las competencias generales y específicas adquiridas por medio de la citada asignatura puedan perdurar durante más tiempo en el estudiante –ahora ya titulado– a medio y largo plazo.

En último lugar, en un análisis de la posible asociación entre los resultados de las encuestas docentes con los resultados académicos podemos observar:

1. Cursos 2000-01 a 2004-05: Las medias obtenidas en la encuesta docente varían entre el 6,2 en la pregunta sexta, *Informa suficientemente y en el momento oportuno sobre criterios de calificación de la asignatura* y el 8,3 de la séptima pregunta *Desarrolla el programa presentado al principio de curso*, la puntuación media es de notable (7,2). Si observamos la media de los resultados académicos de los estudiantes, podemos ver que es del 90% de éxito.

2. Cursos 2005-06 y 2006-07: Todas las preguntas de la encuesta docente destacan por tener un mayor porcentaje en la respuesta *bastante o totalmente de acuerdo* (entre el 27,5% de la segunda pregunta: *El esfuerzo que exige el profesor se ajusta la numero de créditos* y el 92,8% y el 92,7% de las preguntas, primera: *Desarrolla el programa presentado a principio del curso* y, onceava: *Fomenta la participación*, respectivamente, frente al escaso porcentaje de las respuestas *nada, poco de acuerdo y medianamente de acuerdo*. Este apoyo o satisfacción por parte del alumno sobre la docencia recibida también se traslada al éxito académico, que durante estos dos cursos académicos representa el 100% de éxito: todos los alumnos que realizan el trabajo de la asignatura de manera continua y se presentan al examen final, aprueban el curso. Es decir, el sistema de evaluación continua de los aprendizajes que van adquiriendo resulta acertado, pues les obliga a un trabajo diario que repercute en su rendimiento final.

Después de todas estas consideraciones en torno a si la innovación metodológica llevada a cabo repercute en los resultados académicos de alumnos en la asignatura *BDIL*, es oportuno, finalmente, y para resumir, señalar las siguientes conclusiones:

1. El porcentaje de éxito de los estudiantes en la asignatura *BDIL* se mantiene sin variaciones importantes a lo largo de los diferentes cursos académicos y oscila de un 88,5% a un 91,7%, con una media del 90% de alumnos que superan la asignatura.

2. No se observa relación entre la nota de acceso respecto al porcentaje de éxito o de fracaso; es decir, a pesar de que la nota de acceso va descendiendo a partir del curso 2000-01, no encontramos esa disminución ni en el porcentaje de presentados, ni en el porcentaje de éxito. Ambos se mantienen a lo largo de los cursos académicos.
3. Durante los cursos académicos (2005-06 y 2006-07) en los que se ha implementado la innovación metodológica y la diversificación en los criterios de evaluación se observa que:
  - Existe una mayor correspondencia entre alumnos presentados y éxito académico: los alumnos que cumplen con los criterios de evaluación tienen una mayor posibilidad de sacar mejores calificaciones, incrementándose fundamentalmente el porcentaje de notables frente al de aprobados. Además, la inclusión en los criterios de evaluación de la valoración de aspectos, tales como: el interés, la participación en las diferentes actividades propuestas, la asistencia a clase y tutorías repercute en la alta asistencia a clase por parte de los estudiantes y su participación de forma activa en todas las actividades propuestas, tanto colectivas como individuales.
  - Influye de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes presentados, al menos les conduce a no fracasar.

4. Los satisfactorios resultados académicos de los estudiantes en la asignatura *BDIL*, a lo largo de los diferentes cursos académicos, se asocian con sus valoraciones positivas en la encuesta docente de la asignatura. Los alumnos, en general, están satisfechos con la docencia recibida (hay un aumento progresivo en la variable *bastante o totalmente de acuerdo* en todas las preguntas de la encuesta docente, hasta llegar al 92,7%), si bien manifiestan su desacuerdo con el esfuerzo que se les exige, en relación al número de créditos.

### **7.3. LAS COMPETENCIAS EN LOGOPEDIA Y EN LA ASIGNATURA *BDIL*. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

#### **7.3.1. El desarrollo de competencias desde la perspectiva europea de Educación Superior**

La Declaración de Bolonia (1999), con la que se inicia desde las instituciones universitarias la respuesta a los importantes cambios que está experimentando el entorno global de la Educación Superior en Europa, se desarrolla como un proceso imparable. Actualmente, asistimos a un cambio profundo en muchas esferas de la vida educativa y más en concreto de la vida universitaria. Son ya numerosas las iniciativas que en casi todas las universidades europeas y nacionales se están desarrollando y que buscan el objetivo común de la armonización de los sistemas educativos de educación superior.

La respuesta del sistema educativo de educación superior se centra en tres pilares: la competitividad, o capacidad para atraer estudiantes europeos y de otros países; la empleabilidad, centrandolo el aprendizaje en aquello que es

relevante para el mercado de trabajo y teniendo un sistema claro que certifique que esos resultados son alcanzados; y la movilidad interna y externa de los estudiantes, profesores y personal de administración y servicios. Es decir, el sistema educativo ve la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento. Y puesto que esta nueva situación es la que justifica la necesidad de cambio de modelo docente o educativo, vamos a centrarnos en las consecuencias que para la enseñanza universitaria tiene esta nueva realidad.

Vivimos en una sociedad cambiante, que evoluciona a gran velocidad, donde todas las demandas se encuentran en constante reformulación, y donde tanto las competencias profesionales como las destrezas genéricas son de gran importancia. El marco de referencia que establece la Comisión Europea es claro: “formar personas competentes para la vida personal, social, académica y profesional”. Y para conseguirlo, presenta una alternativa de “competencias clave” que dista mucho de ser la suma de los saberes disciplinares que el alumnado acumula a lo largo de su historia escolar.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incorpora las competencias básicas al currículo, como primera apuesta por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales.

“La *competencia* es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura” (Chomsky<sup>51</sup>).

Esta definición, aunque referida al campo lingüístico, recoge con claridad las exigencias que conlleva “ser competente” cuando define el carácter activo y

---

<sup>51</sup> Extraído de <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/>

transformador que este concepto supone. Dada la novedad del término, hemos creído interesante incluir algunas definiciones de “competencia”, que nos ayudarán a unificar criterios.

*“Es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”* (Universidad de Deusto).

*“Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo”* (R.D. 797/1995 Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que establece las directrices sobre los certificados de profesionalidad).

*“El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”* (Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional).

*“Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades y de conocimientos (conocimientos, habilidades y actitudes), utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”* (Lasnier, F. 2000).

*“La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”* (DESECO-OCDE: Definición y selección de Competencias, 2002).

*“Una combinación dinámica de atributos -con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo”* (Proyecto Tuning, 2003).

*“Utilizar de forma combinada los conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes en el desarrollo personal, la inclusión y el empleo”* (Comisión Europea, 2004).

*“El concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus*

*conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad* (Informe Pisa, 2006: Programa para la evaluación internacional de los alumnos).

*“Activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas”* (Coll, 2007: 35).

*“Aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas con los que se enfrenta a lo largo de la vida”* (Zabalza y Arnau, 2007: 161).

Por otra parte, en el documento de trabajo del Ministerio de Educación y Ciencia, a fecha 21 de diciembre de 2006, se utiliza el término de competencia en su acepción académica y social, y no en su acepción de atribución profesional. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

En todas las definiciones de organismos, instituciones y autores se recoge la necesidad de “demostrar la competencia” en contacto con contextos y escenarios “reales y relevantes”.

Así pues, los rasgos básicos de las competencias son que constituyen un “saber”, “un saber hacer” y un “saber ser”; esto es, un saber que se aplica, que es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos, que tiene un carácter integrador, abarca conocimientos, procedimientos y actitudes y que es capaz de movilizarse y comprometerse en una situación dada. Así pues, la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas no se reducen al currículo pues hay otros ámbitos en la vida de los centros docentes que facilitan su desarrollo.

En este sentido, el *Proyecto Tuning*<sup>52</sup> tiene como objetivos clave contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles y de una forma articulada en toda Europa. Dicho proyecto viene marcado por la elección de centrarse en las competencias y destrezas (siempre basadas en el conocimiento).

Un rasgo que caracteriza a dicho Proyecto es *su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento)* (Tuning, 2003: 34).

Mientras que las competencias genéricas identifican los elementos comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones –tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas...–, toda titulación debe tener determinadas competencias relacionadas con su propia área de estudio.

Podemos afirmar que, en términos generales, hay un cambio de perspectiva, que pasa desde fijarse en lo que se les proporciona a los estudiantes (*input*) a dar más importancia a los resultados (*output*). Esto lleva consigo un reflejo en la evaluación del desempeño de los estudiantes, que se desplaza del conocimiento como referencia dominante, y a veces única, hacia una evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos. Este cambio se constata en la evaluación del trabajo y de las actividades relacionadas

---

<sup>52</sup> Tuning Educational Structures in Europe (2003). Informe final realizado por más de 100 Universidades, coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y apoyado por la Comisión Europea.

con el avance del estudiante hacia el logro de los perfiles académicos y profesionales definidos con anterioridad. Este giro se muestra también en la variedad de enfoques de evaluación que pueden usarse (portafolio, tutoría, trabajo personal...) y de situaciones de aprendizaje.

En resumen, lo novedoso en los nuevos planes de estudio son el uso de competencias y destrezas (junto con el conocimiento) y el énfasis en los resultados (outputs). Por tanto, el proceso de evaluación no debe limitarse a comprobar la progresión del estudiante en la adquisición de conocimientos. El nuevo sistema se encamina más hacia la verificación de las competencias, en el sentido de "demostrar ser competente para algo", obtenidas por el propio estudiante en cada materia, con su participación activa en un proceso continuo y a lo largo de las diferentes enseñanzas (Grado, Máster o Doctorado). De esta manera, las competencias a alcanzar, o los objetivos docentes propuestos en un plan de estudios, deben ser evaluables.

A partir de estos momentos, las titulaciones deben definir los perfiles académicos y profesionales, así como elaborar un programa de estudios en donde se identifiquen y desarrollen las competencias y destrezas que el estudiante debe adquirir. Esto no se consigue de forma unilateral, sino de forma transversal, a través de los currículos del programa de estudios. En este sentido, cobra sentido valorar la participación del estudiante en actividades en los distintos escenarios reales de aprendizaje (en la organización y funcionamiento de los centros, la práctica de la convivencia, las actividades extracurriculares y complementarias y las distintas actuaciones y relaciones con el entorno).

### 7.3.2. Desarrollo del análisis de competencias en Logopedia

El interés en el desarrollo de competencias en el programa educativo concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y cotas más altas de compromiso, puesto que es el estudiante quien debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla de forma más variada (biblioteca, profesores, Internet...) El estudiante es, pues, el centro del proceso.

Siguiendo este enfoque, en la Titulación de Logopedia se han dado los primeros pasos, amparados por la participación en la elaboración del Libro Blanco del Título de Logopedia (Gallego, Santiago y cols., 2005) y por la comprometida experiencia piloto de innovación docente durante los tres últimos años. Se han formulado competencias específicas, de conocimientos, de habilidades y destrezas y, finalmente competencias transversales, y se ha ido recogiendo en una plantilla las competencias trabajadas en cada uno de los cursos.

Para la selección de las competencias, se ha partido del estudio de campo elaborado en el Libro Blanco (Gallego, Santiago y cols., 2005) donde se encuestó a profesionales, empleadores y docentes en Logopedia de todo el territorio nacional, siguiendo la metodología utilizada en el *Tuning*, para establecer cada uno de los diferentes tipos de competencias. En dicho análisis quedó patente que existe un alto nivel de consenso en cuanto al perfil del logopeda y de cuál debe ser su marco de trabajo futuro. Se obtuvo, finalmente, un amplio listado de competencias profesionales, ordenadas por orden de importancia, que se considera que debe adquirir el futuro logopeda. De dicho

listado, como hemos señalado, se seleccionó en una plantilla las competencias que se pretendían conseguir con nuestros futuros logopedas.

El procedimiento empleado ha seguido dos caminos paralelos y complementarios. Por un lado, la plantilla<sup>53</sup> ha sido rellenada por cada uno de los profesores que participan en la docencia de cada curso y, por otra parte, se les ha entregado a todos los alumnos de cada curso, una vez finalizado el curso. De esta manera, se ha pretendido que los resultados obtenidos puedan proporcionar la información suficiente, en primer lugar, de cuáles son las competencias que se trabajan por curso (1<sup>a</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> curso de la titulación), cuáles son aquellas competencias que no se abordan, y por otro lado, cuál es la percepción del estudiante sobre las competencias adquiridas y/o trabajadas en cada uno de los cursos. Con todos los datos, se ha podido disponer de una visión general de las competencias trabajadas o no, a lo largo de los tres cursos de los estudios de Logopedia, e incluso precisar aquellas que son mejor trabajadas en algún curso concreto.

De esta manera, durante el curso 2007-08, que constituye el tercer año consecutivo que se participa en las Experiencias de Innovación Docente<sup>54</sup> y, por tanto, se considera que los estudiantes poseen datos suficientes para identificar las competencias que, a su juicio, son trabajadas en las asignaturas recibidas, se solicitó su colaboración para identificar las competencias del logopeda en la

---

<sup>53</sup> Tabla 7.9. del Anexo

<sup>54</sup> Merced a las cuales se ha avanzado en las exigencias de la adaptación al EEES: se ha recibido formación específica sobre el proceso de Convergencia Europea y planificación docente; se han introducido diversas modificaciones en la metodología docente y en los criterios de evaluación de gran parte de las asignaturas de 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> curso; y, se ha recogido información sobre carga de trabajo de dichas materias.

UVa (Jimeno, Santiago y cols., 2008). Los resultados según el punto de vista de los estudiantes son:

- Adquisición suficiente de la mayor parte de competencias analizadas.
- Esta percepción aumenta según el estudiante progresa en sus estudios.
- No hay ninguna competencia del listado que no sea trabajada en ninguna asignatura.
- En las materias se trabajan competencias de los 4 tipos: específicas, de conocimientos, de habilidades y destrezas comunicativas, y finalmente transversales.
- Algunas competencias son trabajadas en más de una asignatura.

Nos congratulamos de la opinión de los estudiantes de que esta actividad les ha ofrecido la oportunidad para reflexionar sobre la docencia de diversas asignaturas: objetivos, contenidos... Consideramos que representa un paso esencial en la elaboración de nuevas propuestas del plan de estudios del título de Grado, pues contribuye a identificar los puntos fuertes y débiles de cada asignatura y de la titulación en su conjunto.

### 7.3.3. Desarrollo del análisis de competencias en la asignatura *BDIL*

Además de este estudio global de la titulación, desde la asignatura de *Bases didácticas de la intervención logopédica*, nos planteamos el objetivo de conocer la apreciación del estudiante acerca de las competencias que se han trabajado en cada una de las tareas de la materia. No se pretende descender en ningún momento a matizar el grado de consecución de la competencia –puesto que muchas de las competencias se irán adquiriendo en mayor medida a lo largo de los estudios, no sólo con una asignatura y mucho menos de 1º curso–.

Así pues, durante el curso 2006-07, una vez terminada y evaluada la asignatura de *BDIL*, se solicita al estudiante que se detenga a reflexionar sobre qué competencias (específicas, de conocimientos, de habilidades y destrezas comunicativas y transversales) considera que se han trabajado en la materia. Para ello se le entrega una plantilla donde se señalan, en el eje horizontal, las diferentes actividades y tareas (prácticas, talleres y trabajos obligatorios) que se han llevado a cabo, y en el eje vertical, las competencias. El estudiante debe marcar con una cruz el casillero con la/s competencia/s que considera que se han trabajado en cada una de dichas tareas. Previamente las competencias han sido filtradas por la profesora, es decir, se les muestran únicamente aquéllas que la profesora de la materia considera que se trabajan en la asignatura, a partir de las competencias recogidas en el Libro Blanco de Logopedia.

Una vez recogidas en su totalidad –de un total de 35 matriculados han contestado 26 estudiantes de forma individual–, se procesa el número de respuestas que coinciden en señalar la competencia y la actividad. Los resultados se vuelcan en una plantilla global (Tabla 7.10 del Anexo) donde se reflejan el número de respuestas para cada actividad. En negrilla se ha resaltado la cifra mayor de número de respuestas, donde los estudiantes coinciden en señalar que dicha competencia se trabaja en mayor medida.

Al analizar el número de las respuestas señaladas, se observa cómo la mayor parte de las actividades llevadas a cabo (prácticas, talleres y trabajos obligatorios) tienen como mínimo una competencia que los estudiantes coinciden en señalar que ha sido trabajada en mayor medida.

Las excepciones son: la práctica 8, el taller nº 2 y el trabajo de iniciación a la Logopedia, en los que no coinciden en delimitar una competencia concreta, si

bien reconocen que se trabajan algunas de las competencias, aunque ninguna de ellas sobresale sobre las demás.

Con objeto de hacer más visibles estos resultados, presentamos en la siguiente Tabla 7.11, la relación existente entre la/s competencia/s seleccionadas por los estudiantes y las actividades desarrolladas en la asignatura.

TABLA 7.11.

## Actividades y competencias seleccionadas por los estudiantes

ACTIVIDADES	COMPETENCIAS
Práctica 1: <i>Concepto de la Logopedia.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer los límites de sus competencias y saber identificar cuándo en necesario un tratamiento interdisciplinar.</li> </ul>
Práctica 2: <i>Delimitación de los términos de habla, voz, lenguaje, comunicación...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer la metodología y terminología propia de la ciencia.</li> </ul>
Práctica 3: <i>Disciplinas relacionadas con la Logopedia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dominar la terminología que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales.</li> <li>➤ Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario.</li> </ul>
Práctica 4: <i>Funciones del logopeda</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer los principios, funciones y procedimientos de la intervención logopédica.</li> <li>➤ Compromiso ético.</li> </ul>
Práctica 5: <i>La Logopedia en España</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunicarse correctamente en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión.</li> <li>➤ Conocer la profesión y el estatus legal del logopeda.</li> </ul>

<p>Práctica 6: <i>Clasificación sobre las diferentes patologías</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.</li> </ul>
<p>Práctica 7: <i>Resumen Día de la Logopedia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Debe ser capaz de observar y escuchar activamente</li> </ul>
<p>Práctica 8: <i>Visualización de un caso clínico en la Unidad de Logopedia</i></p>	<p>No destaca ninguna competencia sobre el resto.</p>
<p>Taller 1: <i>Selección material</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aplicar los tratamientos logopédicos con los métodos, técnicas y recursos más eficaces y adecuados.</li> </ul>
<p>Taller 2: <i>Presentación material elaborado</i></p>	<p>No destaca ninguna competencia sobre el resto.</p>
<p>Taller 3: <i>Presentación de una actividad del PIL</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Presentar una correcta producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz</li> </ul>
<p>Trabajo obligatorio: <i>Trabajo de iniciación a la Logopedia</i></p>	<p>No destaca ninguna competencia sobre el resto.</p>
<p>Trabajo obligatorio: <i>Programa de intervención logopédica (PIL)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Establecer los objetivos y etapas de los tratamientos que aplica.</li> <li>➤ Adaptar su actuación a las diferentes etapas evolutivas del ser humano.</li> <li>➤ Explicar y argumentar el tratamiento seleccionado.</li> <li>➤ Evaluar la propia intervención profesional para optimizarla.</li> </ul>

<p>Trabajo obligatorio: Programa de intervención logopédica (PIL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer las técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia.</li> <li>➤ Conocer los fundamentos educativos y del aprendizaje que dan soporte a las técnicas de intervención logopédica.</li> <li>➤ Redactar correctamente informes y otros documentos profesionales.</li> <li>➤ Motivación por la calidad de la actuación.</li> <li>➤ Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión.</li> <li>➤ Trabajar en equipo.</li> <li>➤ Creatividad en el ejercicio de la profesión.</li> <li>➤ Autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.</li> <li>➤ Habilidad en las relaciones interpersonales.</li> <li>➤ Capacidad de organización y planificación.</li> <li>➤ Adaptación a nuevas situaciones.</li> <li>➤ Resolución de problemas.</li> <li>➤ Razonamiento crítico.</li> <li>➤ Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>➤ Capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.</li> <li>➤ Conocer y manejar las nuevas tecnologías.</li> </ul>
---	---

A la vista de los resultados, queremos incidir en los dos aspectos que consideramos merecen más nuestra atención: por una parte que, según estiman los estudiantes, en la asignatura *BDIL* se abordan competencias de diferentes tipos, específicas, de conocimiento, de habilidades y destrezas comunicativas, así como las transversales; y por otra, se constata que existe una diversificación de actividades para adquirir competencias, es decir, una misma competencia

puede alcanzarse a través de actividades de diverso tipo, como ocurre con las competencias:

1. Dominar de la terminología que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales.
2. Conocer los límites de sus competencias y saber identificar cuándo en necesario un tratamiento interdisciplinar.
3. Conocer la metodología y terminología propia de la ciencia.
4. Debe ser capaz de observar y escuchar activamente.
5. Trabajar en equipo.

Además, resulta evidente y muy satisfactoria la importancia –y contundencia en cuanto a competencias tratadas– que le conceden al trabajo obligatorio sobre la elaboración de un programa de intervención logopédica. La mayor parte de los alumnos coinciden en señalar que en la realización de este trabajo confluyen la mayoría de las competencias de la asignatura (tanto específicas, de conocimiento, de habilidades y destrezas comunicativas como las transversales). Este resultado muestra el alto componente práctico y profesionalizador que se pretende otorgar a la materia, tal y como solicitan tanto los profesionales como los diplomados encuestados en el estudio de campo realizado para conocer las competencias en el Libro Blanco de Logopedia, anteriormente mencionado.

Así pues, con las diferentes competencias trabajadas en la asignatura *BDIL*, creemos que se contribuye de manera decisiva y eficaz a conseguir los objetivos generales que se pretenden para la nueva Titulación de Grado en Logopedia: capacitar al alumnado para el ejercicio de la profesión de Logopedia mediante la formación teórica, científica, práctica y tecnológica adecuada, y

dotar al alumnado de habilidades, recursos y estrategias que le faciliten la práctica logopédica.

Queremos insistir en que las competencias suscritas no se han adquirido en su totalidad, sino que únicamente han sido trabajadas en cada actividad, pues obviamente las competencias son objetivos terminales y serán desarrolladas a lo largo de las distintas materias curriculares del plan de estudios, como ya se ha apuntado anteriormente.

Finalmente, respecto a la competencia sobre la habilidad y destreza comunicativa: *“Comunicarse correctamente en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión”*, tenemos que señalar que no compartimos la apreciación de los estudiantes respecto a que se trabaje fundamentalmente en la práctica nº 5, la cual versa sobre la situación de la Logopedia en España. Quizás, la interpretación realizada por los estudiantes no coincide con la interpretación realizada por los responsables de Logopedia que en su día la propusieron.

Pensamos que nuestro estudio puede contribuir en gran medida a precisar las competencias que son trabajadas en esta materia, de tal manera que, llegado el momento en el que la Titulación de Logopedia tenga que hacer una evaluación en competencias, podamos identificar aquellas que han sido trabajadas de manera más determinante en cada una de las tareas realizadas por los estudiantes.

Quizás éste sea sólo el primer paso, pero consideramos que es acertado que en todas las materias del currículo se proceda de manera similar, que cada profesor y cada estudiante realicen un esfuerzo por reflexionar sobre las distintas

actividades desarrolladas en las materias, asignándoles competencias, de tal manera que quede trazado un mapa que ayude a conocer las distintas competencias a desarrollar en los distintos cursos académicos que tiene que cursar el estudiante. Sólo de esta manera conseguiremos que la titulación disponga de una visión general de las competencias tratadas en cada actividad, del grado de consecución de cada una de ellas, bien por cursos, áreas...

#### 7.4. INCIDENCIA DE LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA EN EL VOLUMEN DE TRABAJO

El denominador común que destaca al analizar las conclusiones de las diferentes jornadas nacionales sobre intercambios de experiencias de innovación docente en torno a la Convergencia Europea, es el aumento de la carga de trabajo del estudiante y un mayor nivel de dedicación de los profesores.

##### 7.4.1. Repercusión de la innovación metodológica en la carga de trabajo del estudiante

En este sentido, durante los últimos años en los que los profesores de la UVa han desarrollado diversos proyectos piloto, abundan las investigaciones y publicaciones que aportan resultados sobre el instrumento y el proceso seguido para valorar la carga de trabajo de los estudiantes. Con este objetivo, en el marco de las Experiencias Piloto de la Diplomatura de Logopedia (cursos 2005-06 y 2006-07), que hemos coordinado, se elaboró una plantilla<sup>55</sup> sobre la carga de trabajo de los estudiantes, cumplimentada semanalmente y recogida mensualmente (Santiago y cols., 2006c). Se analizan los datos recogidos durante los dos cursos académicos citados, durante el primer cuatrimestre de

---

<sup>55</sup> La plantilla está recogida en la Tabla 7.12 del Anexo.

todas las asignaturas de 1º y de 2º curso. Se recogen diferentes aspectos en relación con la carga de trabajo: horas presenciales de clase teóricas y prácticas, estudio y trabajo personal, búsqueda de material y bibliografía, trabajo en grupo fuera del aula, tutorías y otros, (Santiago y cols., 2007a). En la Tabla 7.13 se muestran los datos de carga de trabajo del estudiante obtenidos en todas las asignaturas del primer cuatrimestre. Durante el curso 2005-06 sólo se recogen datos de 1º de Logopedia, mientras que en el curso 2006-07 se recogen datos tanto de 1º como de 2º, además se presenta la relación entre actividades presenciales y no presenciales.

**TABLA 7.13.**

**Carga de trabajo del estudiante (en horas) en las distintas actividades docentes en 1º y 2º curso de Logopedia. Primer cuatrimestre de los cursos 2005-2006 y 2006-2007**

Actividades	Curso 2005-06		Curso 2006-07			
	1º curso		1º curso		2º curso	
Presenciales teoría	152h	24,1%	207,7h	33,6%	190,9h	27,1%
Presenciales prácticas	39h	6,2%	55,2h	8,9%	57,9h	8,2%
Estudio/trabajo personal	333h	52,9%	271,8h	44%	336,9h	47,8%
Búsqueda mat/bibliogr.	31h	4,9%	26,8h	4,3%	38,6h	5,5%
Trabajo en grupo	61h	9,7%	39,9h	6,5%	70h	10%
Tutorías	9h	1,4%	9,6h	1,6%	4,9h	0,7%
Otros	5h	0,8%	6,4h	1%	4,5h	0,6%
<b>Total</b>	<b>630h</b>	<b>100%</b>	<b>617,4h</b>	<b>99,9%</b>	<b>703,7h</b>	<b>100%</b>
Actividades presenciales	200h	31,7%	272,5h	44,1%	253,7h	36,1%
Activad. no presenciales	430h	68,3%	344,9h	55,9%	450h	63,9%

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos son meramente orientativos, a nuestro juicio, los datos más relevantes son:

- El estudio y trabajo personal son las actividades con mayor carga de trabajo, entre el 44% y el 52,9% del trabajo total, y en menor medida, la asistencia a clases presenciales teóricas (entre 24,1% y 33,6%). Es decir, destaca en primer lugar una actividad no presencial y en segundo una de tipo presencial.
- El trabajo en grupo fuera del aula ocupa en nuestro estudio de un 6,5% a un 10% del tiempo de dedicación del estudiante, lo que entendemos puede manifestar el proceso de innovación docente que se está llevando a cabo actualmente en la Diplomatura, con la introducción de estrategias didácticas que fomentan el trabajo activo del estudiante en pequeños grupos.
- Las tutorías suponen un muy escaso porcentaje de la carga total del alumno, que puede quizá favorecerse en un futuro por medio de un sistema de tutorías concertadas.

Según estos resultados, constatamos que la cumplimentación regular de plantillas de carga de trabajo es un instrumento útil para conocer la carga de trabajo del estudiante durante un periodo lectivo determinado; sin embargo, somos conscientes de la necesidad de extremar las precauciones en el proceso de cumplimentación de dichas plantillas, así como en la interpretación de los resultados obtenidos.

Paralelamente a este estudio, durante el curso 2006-07 se computa la carga de trabajo total del estudiante tanto de 1º como de 2º curso en los dos cuatrimestres, así como su conversión a créditos ECTS, cuyos resultados constan en la siguiente Tabla 7.14:

TABLA 7.14.

Carga de trabajo total del estudiante (horas y créditos).  
1º y 2º cuatrimestre de 1ª y 2ª de Logopedia

	1º cuatrimestre		2º cuatrimestre	
	Horas	Créditos ECTS	Horas	Créditos ECTS
1º curso	617,4	24,7	642,44	25,7
2º curso	703,71	28,15	833,99	33,35

Se observa que en 1º curso no se llega en ninguno de los dos cuatrimestres a los 30 créditos, si bien están bastante equiparados; sin embargo, en 2º curso durante el 2º cuatrimestre se excede en 3 créditos la dedicación de los estudiantes. Es probable que el cómputo de carga de trabajo del estudiante haya sido variable según asignaturas y meses, por lo que se constata una baja fiabilidad de los datos recogidos en las encuestas rellenas por los estudiantes.

Para poder realizar este análisis se ha tenido que recoger y computar la carga de trabajo del estudiante por asignaturas. En este sentido, centrándonos en la asignatura de *BDIL*, tenemos que constatar que el cómputo de carga de trabajo que el estudiante estima es de 6,9 créditos ECTS, lo que supone una carga superior a la que en principio debería tener. Consideramos imprescindible seguir trabajando en el ajuste progresivo de la secuencia temporal para que exista una mejor distribución y equiparación de carga de trabajo de los estudiantes por cuatrimestre, además de conseguir en cada asignatura, un mayor equilibrio entre teoría y práctica, entre clase magistral y trabajo en el aula, entre actividad propuesta y carga de trabajo que le supone al estudiante.

#### 7.4.2. Repercusión de la innovación metodológica en la carga de trabajo del profesor

No seríamos ecuánimes si únicamente realizamos la labor de computar la carga de trabajo del estudiante, creemos que para ser objetivos debemos también computar la carga de trabajo del otro protagonista indiscutible del proceso: el profesor. Todo profesor, a lo largo de su trayectoria laboral, va realizando pequeñas modificaciones de su programa docente y va introduciendo mejoras año tras año. Sin embargo, son pocos los profesores universitarios que han decidido innovar metodológicamente en sus clases. En la educación superior el formato convencional que impera es la clase magistral. Sea por falta de formación en estrategias metodológicas pedagógicas o de habilidad para ponerlas en práctica, el profesor prefiere permanecer en terrenos conocidos como es la clase magistral. En la configuración del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la utilización de la lección magistral tiene que suscribirse al desarrollo de competencias conceptuales, puesto que para el aprendizaje de competencias procedimentales parecen más apropiadas otras metodologías. La redistribución del crédito en períodos de enseñanza presencial basados en el aprendizaje autónomo y la realización de tutorías docentes para el desarrollo de competencias cognitivas y procedimentales del alumnado, conlleva una restricción significativa del protagonismo que ha venido teniendo la clase magistral.

Los cambios generan inseguridad, resistencia e incluso rechazo. Algunos profesores consideran que es una oportunidad para el cambio, una puerta abierta hacia la innovación, que no quieren desaprovechar. Pese a ello, una pregunta que está presente en la mente de todo profesor al iniciar la experiencia

de innovación docente, es si su carga de trabajo variará con la nueva metodología. Posiblemente, una opinión generalizada sea que la innovación metodológica lleva tiempo únicamente el año que se pone en marcha y luego se trata de continuar lo que con tanto esfuerzo se ha iniciado, por lo que teóricamente disminuirá sensiblemente el tiempo de dedicación del profesor.

La pregunta a contestar es si realmente esto es así. Hemos intentado verificar esta hipótesis, además de conocer qué implicaciones tiene la innovación metodológica en la carga de trabajo del profesor. Para ello, se ha registrado, en una plantilla y de forma sistemática, la carga de trabajo de la profesora de la asignatura de *BDIL* durante dos cursos consecutivos (2005-06 y 2006-07), indicando el tiempo diario (en número de horas y minutos) que se ha dedicado a cada una de las tareas académicas propias de la asignatura: preparación de clases teóricas y prácticas, impartición de clases, atención a alumnos, corrección de prácticas y preparación y corrección de exámenes, reuniones y otros (revisión del proyecto docente y otras actividades...). En la siguiente Tabla 7.15 se expone un ejemplo con los datos recogidos durante el primer mes de clase:

TABLA 7.15.

Registro del mes de octubre de la carga de trabajo docente en la asignatura *BDIL*.  
Curso 2006-07

Curso	Preparación de clases		Impartición de clases	Atención a alumnos	Corrección prácticas y preparación y corrección de exámenes	Reuniones	Otros
	Teór	Práct					
Presentación 3 octubre	1h		1h			1h	1h
4 octubre Tema I							2h
5 octubre			2h				
10 octubre	2h	1h	2h				
11 octubre				1h			

Curso	Preparación de clases		Impartición de clases	Atención a alumnos	Corrección prácticas y preparación y corrección de exámenes	Reuniones	Otros
	Teór	Práct					
18 octubre Tema II	1h			2h			
19 octubre	3h	1h	2h				
20 octubre	2h						
24 octubre	1h		2h	2h			
25 octubre				2h			
26 octubre		1h	2h				
31 octubre		1h	2h	3h			
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Suma total	Suma	Suma	Suma	Suma	Suma	Suma	Suma

El registro se ha realizado meticulosamente, día a día, durante el primer cuatrimestre, durante los dos años académicos analizados. Al finalizar la asignatura se han sumado las horas mensuales dedicadas a cada una de las tareas consignadas y se ha realizado la suma total del mes. De esta manera se puede saber el tiempo que ha dedicado la profesora durante ese mes a la asignatura (Santiago y cols., 2007a)<sup>56</sup>. En la siguiente Tabla 7.16 se ha registrado el cómputo total de la carga de trabajo de la profesora por tareas, en los cursos 2005-06 y 2006-07.

<sup>56</sup> Para conocer con mayor exhaustividad el análisis del cómputo total de la carga de trabajo en cada una de las tareas se puede consultar el trabajo completo: Santiago, R.B., Ferrero, A., García, N. y Jimeno, N. (2007a). *Implicaciones de la innovación metodológica en la carga de trabajo del profesor.*

TABLA 7.16.

Cómputo de la carga de trabajo docente por tareas en la asignatura *BDIL*. Cursos 2005-06 y 2006-07

Curso	Preparación de clases		Impartición de clases	Atención a alumnos	Corrección prácticas y preparación y corrección de exámenes	Reuniones <sup>57</sup>	Otros	Subtotal bloque
	Teór	Práct						
2005-06	55 h 30 min	15 h 50 min	48 h	31 h 30 min	46 h 40 min	11 h	21 h	229h 30 min
2006-07	29h 30 min	9h 30 min	53h 30 min	36h 15 min	61h 15 min	4h 30 min	26h 45 min	221h 15min

Además, se ha realizado un estudio para conocer cómo se distribuyen los tiempos de dedicación a esta asignatura, realizando mes a mes un análisis comparativo de las horas dedicadas por la profesora a cada una de las tareas, del que únicamente vamos a consignar los resultados obtenidos por tarea:

- El tiempo de dedicación de la profesora a la preparación de clases teóricas y prácticas es significativamente mayor durante el primer año de la experiencia. La profesora ha dedicado 26 horas menos en el segundo año a preparar las clases teóricas y 6 horas-20 minutos menos en la preparación de las clases prácticas. Es decir, ha dedicado un total de 32 horas-20 minutos menos a preparar las clases.
- Respecto al tiempo dedicado a la impartición de clases teóricas y prácticas. De las 60 horas que tiene la asignatura, durante el primer

---

<sup>57</sup> Reuniones para revisión del Proyecto Docente, coordinación de las asignaturas, analizar los cómputos de carga de trabajo del estudiante....

año se ha impartido 48 horas, mientras que en el segundo año se han impartido 53 horas-30 minutos. Es decir, en el segundo año se han impartido 5 horas y 30 minutos más de clases.

- En relación con el tiempo dedicado a la atención de los estudiantes (tutorías). En total se ha dedicado 5 horas-15 minutos más en el segundo año a atender a los estudiantes.
- En cuanto al tiempo de corrección de prácticas y, de preparación y corrección de exámenes. Se han dedicado 14 horas-35 minutos más en el 2º año. Este aspecto juntamente con el anterior sobre la atención de los alumnos, pone de manifiesto la importancia que tiene dar un adecuado *feed-back* al estudiante sobre su trabajo. La tarea de dedicar tiempo a corregir las prácticas y comentar al estudiante cuáles son sus puntos fuertes y débiles se convierte en un instrumento muy válido para realizar la evaluación continua de la asignatura e ir encauzando progresivamente al estudiante hacia el objetivo final que se pretende. Esta tarea es, sin ninguna duda, la que mayor tiempo va a consumir al profesor. Para facilitar esta tarea, se ha elaborado una ficha de registro en donde ir consignando los resultados (calificación y/o valoración) sobre cada práctica (Tabla 7.17 del Anexo).
- Respecto al tiempo dedicado a las reuniones para la revisión del proyecto docente, coordinación de las asignaturas, análisis de los cómputos de carga de trabajo del estudiante... En general, se ha dedicado más tiempo durante el primer año a la coordinación entre profesores de las otras asignaturas, a debatir sobre los contenidos de las materias, a analizar y coordinar la carga de trabajo de los estudiantes. La explicación es que durante el 2º curso se ha realizado

una plantilla en donde todos los profesores que imparten docencia en el mismo curso han cumplimentado un cronograma de actividades fuera del horario lectivo: prácticas, tutorías concertadas, sesiones científicas, exámenes parciales, entregas de trabajos, visitas a centros y exposición de trabajos. Esta plantilla evita tener que hacer más reuniones de las imprescindibles (Tabla 7.18 del Anexo).

- Finalmente, en el apartado otros, se ha consignado el tiempo que el profesor ha dedicado a la revisión del proyecto docente, a la asistencia a actividades formativas fuera del horario lectivo (como por ejemplo, las Sesiones Científicas en Logopedia), visitas a centros, celebración del Día de la Logopedia, etc. Durante el segundo curso se han dedicado 5 horas-45 minutos más a este aspecto.

Además de estos resultados, si hacemos un análisis comparativo del *tiempo total de dedicación mensual*, medido en número de horas, durante los dos cursos, constatamos que, mes tras mes, ha habido mayor carga de trabajo durante el primer año que se llevaba a cabo la experiencia (meses de octubre a enero); sin embargo, en el 2º año ha aumentado considerablemente el tiempo durante el mes de febrero, donde se ha dedicado un mayor tiempo a la corrección del dossier de prácticas y de los exámenes.

Podemos concluir que:

- La dedicación total de la profesora no desciende de manera importante, sino que el tiempo final de dedicación a la asignatura en los dos años ha variado en tan sólo un 3,6% de horas de trabajo (229 horas-30 minutos del curso 2005-06 frente a las 221 horas-15 minutos del 2006-07).

- Ha cambiado la distribución de los tiempos para cada tarea: en el 2º año académico se dedica menos tiempo a preparar clases teóricas y prácticas y a reuniones, si bien ha aumentado el tiempo de atención a los alumnos, corrección de prácticas y exámenes y asistencia a cursos de formación.
- Se destaca el mayor tiempo dedicado a atender a los estudiantes, lo que redundará en una atención personalizada, situación en la que se le facilita su trabajo, la comprensión de los contenidos, se le orienta, se resuelven dudas..., con lo que finalmente el estudiante aprende más y mejor.
- La tutoría docente es un espacio crucial para lograr tanto la orientación del aprendizaje como su evaluación, de una forma más cualitativa e íntegra.
- Los cambios son más cualitativos que cuantitativos lo que, sin duda, redundará en una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El tiempo total de carga de trabajo de la profesora se mantiene, pero se redistribuye de forma diferente entre las distintas tareas docentes.

Por otra parte, el análisis de los datos totales nos aportan los elementos claves para las siguientes reflexiones:

Recordemos previamente algunos datos a tener en cuenta: La asignatura tiene 6 créditos, con 4 horas presenciales a la semana, la profesora lleva impartiendo más de quince años, es una Profesora Titular de Escuela Universitaria (PTEU). Por otro lado, según el R. D. 898/1985, las obligaciones

docentes del profesorado, con régimen de dedicación a tiempo completo, son, como máximo, semanalmente de 12 horas lectivas y 6 horas de atención a los alumnos para los PTEU y, 8 horas lectivas y 6 horas de atención a los estudiantes para los CAEU, PTUN y CAUN. Los créditos máximos que puede impartir un profesor a tiempo completo son: los PTEU hasta 36 créditos y el resto de los cuerpos (CAEU, PTUN y CAUN) hasta 24 créditos.

Teniendo estos datos como referencia y centrándonos en el profesorado con dedicación a tiempo completo, podemos extraer estas sorprendentes conclusiones:

- Si las 221 horas que se dedican a la asignatura (hemos tomado el tiempo total menor), se dividen entre las 7 horas diarias de duración de la jornada laboral<sup>58</sup>, resultan 31 días y medio de trabajo, de los que si se eliminan los fines de semana suponen 6 semanas de dedicación exclusiva a una única asignatura.
- Sin embargo, teóricamente y según normativa<sup>59</sup>, un profesor a tiempo completo tiene además que impartir más créditos: los PTEU hasta 36 créditos y el resto de los cuerpos (CAEU, PTUN y CAUN) hasta 24 créditos.
- Tomemos el máximo de los créditos que puede tener asignados los PTEU: 36 créditos. Tomemos también como referencia el mes y medio de dedicación completa de la asignatura de 6 créditos.

---

<sup>58</sup> Es la jornada laboral de los profesores con régimen de dedicación a tipo completo que debe hacer cualquier funcionario de la Administración Pública del Estado.

<sup>59</sup> Esto es lo teórico, en la realidad, la mayor parte de los PTEU tiene una dedicación de 24 créditos.

- Si 6 créditos se imparten en seis semanas de forma intensiva, 36 créditos se impartirán aproximadamente en 36 semanas de forma intensiva (el curso académico tiene 30 semanas). Vemos cómo resulta desproporcionado. Así pues, queda prácticamente un mes o mes y medio para llevar a cabo actividades investigadoras y de atención a las necesidades de gestión y administración del Departamento, Centro o Universidad, de acuerdo con lo que se establece en el R. D. 898/1985. En dicho R.D. no se mencionan las actividades de formación del profesor, que consideramos que también deberían incluirse.

En la siguiente Tabla 7.19 establecemos los supuestos sobre los que realizamos las equivalencias.

TABLA 7.19.

Supuestos sobre el tiempo de dedicación del profesor según el número de créditos impartidos

SUPUESTOS: CRÉDITOS IMPARTIDOS	EQUIVALENCIAS	TIEMPO DE DEDICACIÓN EN HORAS, DÍAS O SEMANAS.	OBSERVACIONES
6 créditos impartidos a lo largo de un cuatrimestre	229h / 15 semanas <sup>60</sup> = 15h 20 min a la semana : 5 días = 3h	3 horas al día en un cuatrimestre	Con una asignatura de 6 créditos el profesor tendría prácticamente cubierta su dedicación docente semanal <sup>61</sup>
	221h / 15 semanas = 14h 45 min a la semana / 5 días = 2h 55 min	2h 55 min al día en un cuatrimestre	

<sup>60</sup> El cuatrimestre tiene 15 semanas.

SUPUESTOS: CRÉDITOS IMPARTIDOS	EQUIVALENCIAS	TIEMPO DE DEDICACIÓN EN HORAS, DÍAS O SEMANAS.	OBSERVACIONES
6 créditos impartidos de forma intensiva	229h / 7h diarias = 32,7 días	6 semanas y media	Supone una dedicación exclusiva a una asignatura durante un mes y medio
	221h / 7h diarias = 31,6 días	6 semanas	
24 créditos impartidos de forma intensiva  (4 asignaturas de 6 créditos).	229h X 4 = 1326h / 7h diarias = 131 días / 5 días semanales = 26 semanas	26 semanas	Como puede observarse, si se dedicara el mismo tiempo a todas las asignaturas no podría llevarse a cabo esta metodología con todas ellas.
	221h X 4 = 884h / 7h diarias = 126 días / 5 días semanales = 25 semanas	25 semanas	
36 créditos impartidos intensivos (6 asignaturas de 6 créditos).	229h X 6 = 1374h / 7h diarias = 196 días / 5 días semanales = 39 semanas	39 semanas <sup>62</sup>	No se dispondría de tiempo suficiente para tareas de investigación, gestión o de formación del profesorado.
	221h X 6 = 1326 h / 7h diarias = 189 días / 5 días semanales = 38 semanas	38 semanas	
Créditos ECTS <sup>63</sup> de la carga de trabajo del profesor	229 h totales de dedicación del profesor suponen 9,2 ECTS (229h / 25h = 9,2).	Por cada hora de clase presencial se ha dedicado 3h 50 min (229h/60h= 3,8)	El tiempo casi se ha cuadruplicado
	221h totales de dedicación del profesor suponen 8,8 ECTS (221h / 25h = 8,8).	Por cada hora de clase presencial se ha dedicado 3h 35 min (221h/60h=3,6)	El tiempo se ha triplicado

<sup>61</sup> El PTEU tiene una dedicación de 12 horas de docencia y 6 horas de tutoría a la semana.

<sup>62</sup> El curso académico tiene 30 semanas.

<sup>63</sup> 1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo del estudiante. Aquí se ha realizado la misma operación con la carga de trabajo del profesor.

Sin duda, los resultados obtenidos en este análisis son elementos para la reflexión tanto para los profesores como para la Administración: Con la nueva metodología se aumenta de forma considerable y significativa el tiempo de dedicación del profesor a tareas docentes. Si se confirman en otras investigaciones los datos obtenidos en este estudio, en concreto, la adjudicación de la carga de docencia al profesorado ha de cambiar. Si se pretende llevar a cabo una innovación metodológica de calidad, la Administración deberá tomar las medidas para ajustar la asignación de la carga de trabajo de los profesores a estas nuevas metodologías que se propugnan, asignación que le permita dedicarse de una manera proporcionada a las funciones de docencia, investigación, gestión y a la propia formación.

No es nuestra pretensión ni podemos generalizar estos resultados, pues cada asignatura que se imparte en la Universidad es diferente y tiene sus peculiaridades, pero bien puede servir este estudio de muestra como ejemplo de una asignatura concreta.

## 7.5. CONCLUSIONES

Una vez analizadas las distintas variables que consideramos han estado influyendo en el programa docente de la asignatura *BDIL*, resumimos, a continuación, las conclusiones obtenidas:

- Los datos sobre la encuesta docente permiten afirmar que los estudiantes de la asignatura *BDIL* consideran que se ha producido una mejora progresiva en la actividad docente, como demuestra el aumento de las puntuaciones en todas las preguntas a lo largo de los cursos 2000-01 a 2006-07. En este sentido, la encuesta docente

ha jugado un importante papel en cuanto a la retroalimentación que aporta para poner en marcha las estrategias necesarias para ir mejorando los puntos más débiles de la docencia.

- Los datos sobre los resultados académicos de los estudiantes en la asignatura *BDIL*, durante los cursos 2000-01 a 2006-07, nos muestran que el éxito es del 90%; la implementación de la innovación metodológica y la diversificación en los criterios de evaluación conlleva una mayor correspondencia entre alumnos presentados y éxito académico, es decir, que influye de manera positiva en el rendimiento académico de los estudiantes presentados.
- Se constata que los estudiantes están satisfechos con la docencia recibida, hecho que se refleja en las valoraciones positivas en la encuesta docente y en el alto porcentaje de éxito académico de los estudiantes.
- En la Diplomatura de Logopedia de la UVa se trabajan, a juicio del alumnado, todas las competencias que deberán tenerse muy presentes en la elaboración de los futuros planes de estudio de la titulación. Ello permitirá ajustar mejor la formación en competencias, impartida en la Diplomatura, a la plena adquisición de competencias profesionales del logopeda, que han sido recogidas en el Libro Blanco del Título de Grado en Logopedia.
- En la asignatura *BDIL* se abordan todo el elenco de competencias: específicas, de conocimiento, de habilidades y destrezas

comunicativas y, transversales; además se da una diversificación de actividades para adquirirlas. Se coincide en reseñar la importancia del trabajo de elaboración de un programa de intervención logopédica en cuanto a la diversidad de competencias que se trabajan.

- La nueva metodología conlleva indudablemente un incremento importante en horas, tanto al profesor como al estudiante. Existe una sobrecarga real en las tareas de los alumnos (trabajos en grupo o individuales) y del profesorado (preparación y corrección de trabajos, atención a alumnos...) sobre todo en ciertos periodos como los previos a los exámenes, especialmente en las asignaturas cuatrimestrales, en las que existe escaso espacio temporal para desarrollar la asignatura. Un reto es encontrar el equilibrio entre tipo de tarea y carga de trabajo.
- La carga de trabajo de los profesores también se ha visto incrementada, se ha modificado el reparto de los tiempos para cada tarea, aumentando el tiempo de atención a alumnos, de corrección de prácticas y exámenes y en cursos de formación. En general, se destaca el mayor tiempo dedicado a atender a los estudiantes, lo que redundaría en una atención más personalizada.
- Curiosamente, los estudiantes valoran positivamente dicha experiencia de innovación docente; sin embargo, no saben si con las nuevas metodologías aprenden más. Manifiestan que les ha supuesto excesivo tiempo de dedicación, que estas metodologías son más adecuadas para asignaturas anuales, que se precisa una

mayor coordinación de las actividades y subrayan la dificultad que conlleva trabajar en equipo.

- Finalmente, es importante señalar el papel crucial que ha de jugar la Administración tomando las medidas para ajustar la asignación de la carga de trabajo de los profesores a las nuevas metodologías que se propugnan, y que esta asignación le permita dedicarse de una manera proporcionada a las tareas docentes, investigadoras, de gestión y de su propia formación.

Consideramos que todas las variables analizadas a lo largo de los diferentes cursos académicos: resultados de las encuestas docentes de la asignatura *BDIL*, resultados académicos de los alumnos en la asignatura *BDIL*, análisis de las competencias trabajadas en la asignatura *BDIL*, y finalmente, la carga de trabajo de los estudiantes y de la profesora, tienen relevancia en esta investigación. No cabe duda que la combinación de todas ellas ha influido en las distintas decisiones que se han tomado en relación con el proyecto docente de la asignatura.

## CAPÍTULO 8

### NUEVO ENFOQUE DE LA ASIGNATURA *BDIL* EN EL GRADO EN LOGOPEDIA

#### INTRODUCCIÓN

#### 8.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO EN LOGOPEDIA

#### 8.2. REFERENTES BÁSICOS DEL GRADO EN LOGOPEDIA

#### 8.3. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LOS PROYECTOS DOCENTES PROPUESTOS

8.3.1. Proyecto docente de la asignatura *Introducción a la Logopedia*

8.3.2. Proyecto docente de la asignatura *Bases pedagógicas de la intervención logopédica*

8.3.3. Los métodos docentes, pilares fundamentales del cambio

8.3.4. Ejemplificaciones sobre la metodología de las actividades

#### 8.4. CONCLUSIONES



## CAPÍTULO 8

### NUEVO ENFOQUE DE LA ASIGNATURA *BDIL* EN EL GRADO EN LOGOPEDIA

#### INTRODUCCIÓN

Durante los cursos académicos 2007-08 y 2008-09, las titulaciones universitarias españolas han iniciado el proceso de cambio que les obliga a plantear un nuevo plan de estudios teniendo en cuenta los presupuestos de la EEES, que hemos ido perfilando a lo largo de esta investigación. Ese compromiso se concreta en tres aspectos o principios fundamentales que deben cumplir todos los países:

1. Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables. Para ello, en el 'suplemento europeo al título', se detallan los estudios realizados y el nivel alcanzado, facilitando que un titulado universitario pueda presentar su título en cualquier país para buscar trabajo con la titulación obtenida en su país.
2. Organizar sus enseñanzas universitarias en dos ciclos: un primer ciclo (grado) de formación, que habilita para el desarrollo de una profesión en el mercado europeo, y un segundo ciclo (máster) de formación avanzada, orientado a la especialización, que puede culminar en un título final (doctorado), enfocado hacia la investigación.
3. Adoptar un mismo sistema para cuantificar el tiempo que el estudiante dedica para conseguir determinadas competencias (parámetro

denominado “volumen de carga de trabajo”). Esta variable permitirá determinar el número de “créditos ECTS” (*European Credit Transfer System*) correspondientes. De esta manera, se va a facilitar aún más la movilidad internacional de estudiantes, en el marco del Programa Erasmus o similares.

Para conseguir estos aspectos, los países que firmaron la Declaración de Bolonia se comprometieron a garantizar la calidad de los estudios universitarios a través de la evaluación de Agencias de Calidad (como ANECA y otras agencias autonómicas en España); a fomentar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria (estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo) para que pudieran tener la posibilidad de formarse en todos los países participantes; y, finalmente, a colaborar en programas conjuntos de estudios para dar una dimensión europea a la educación superior y hacerla más competitiva en el mundo.

De esta manera, con la Declaración de Bolonia comenzó un largo proceso de armonización de los estudios universitarios en el EEES. Supone un dilatado camino al que ya se han adherido 46 países de toda Europa. Debido a que no existe un modelo prefijado, se habla de la construcción del espacio europeo. Cada dos años, se reúnen los ministros y revisan el proceso (Praga, Berlín, Bergen, Londres, Lovaina...), corrigiendo los puntos débiles e incorporando determinadas mejoras.

El proceso iniciado en Bolonia deberá estar acabado en el año 2010. En este sentido, cada país, e incluso cada universidad dentro de un mismo país, sigue su propio ritmo. Esta diferencia de tiempos es evidente en España, donde, desde el curso 2008-09, un número reducido de universidades han implantado

titulaciones de grado y de máster, siguiendo el esquema europeo; en cambio, otras se encuentran en plena elaboración de los nuevos planes de estudio. Durante el curso 2009-10, va a aumentar el número de universidades españolas que implanten las titulaciones europeas. En concreto, en la Universidad de Valladolid, como experiencia pionera, durante ese curso empiezan a impartirse los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social, en sus cuatro Campus. Pero va a ser en el curso 2010-2011 cuando obligatoriamente todas las universidades españolas y europeas deberán haber adoptado el nuevo modelo universitario.

En este capítulo, exponemos someramente el momento en el que se encuentra la Uva durante el curso 2008-09, concretando el contexto en el que enmarca el título de Grado en Logopedia. Finalmente, descendemos a nuestra materia y avanzamos una propuesta del proyecto docente de la asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*. Estimamos que el estudio y seguimiento pormenorizado que a lo largo de la Tesis hemos presentado sobre esta disciplina, avala nuestro Proyecto docente y puede servir de referente y guía para esta asignatura del Grado en Logopedia.

## 8.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TÍTULO DE GRADO EN LOGOPEDIA

En España, como hemos comentado, el proceso de Convergencia Europea se ha definido en el marco de lo establecido en la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de universidades, aprobada por las Cortes Generales con un amplio consenso. Desde su origen, el proceso se ha ido construyendo con la participación de Gobiernos, universidades, agentes sociales y económicos y estudiantes. En la

Universidad de Valladolid, el proceso de adaptación al EEES se encuentra en una fase avanzada de implantación. Durante el curso 2008-09 continua la labor para cumplir el objetivo de llegar al mes de octubre de 2010 con la modificación de todos los planes de estudio a impartir. Consideramos que se han puesto en marcha los mecanismos precisos para poder alcanzar esta meta.

Son muchas y diferentes las acciones que se han desarrollado. Desde la creación de un Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, encargado de llevar a cabo todas las propuestas sobre calidad e innovación educativa de la UVa, hasta un exclusivo espacio Web, donde aparecen la información y las acciones que sobre la adaptación al EEES se están llevando a cabo. En él se ofrece la documentación básica y los enlaces de mayor interés para el seguimiento del proceso de Convergencia Europea, además de un apartado específico dedicado a informar sobre las iniciativas y actividades que se están llevando a cabo en la UVa.

Desde hace varios años, la UVa ha apostado firmemente por facilitar oportunidades para la experimentación y la simulación del EEES, entre las que se encuentran:

1. Convocatorias de Proyectos de Innovación Docente en el marco de la convergencia al EEES para titulaciones, que pretenden facilitar a los centros y órganos competentes el desarrollo de experiencias de innovación que les permita detectar, con carácter previo y experimental, las implicaciones del nuevo sistema de créditos en sus distintas vertientes: infraestructuras docentes, diseño de los programas docentes de las materias, coordinación entre las diferentes

materias, dedicación del profesorado, evaluación de los estudiantes, calendario académico, etc.

2. Grupos de Innovación Docente, que de forma gradual ponen en práctica las nuevas metodologías de enseñanza y elaboran las guías docentes de asignaturas adaptadas al EEES.
3. Programas de tutorías que ofrecen un apoyo personalizado al estudiante.
4. Jornadas de intercambio de experiencias.
5. Creación de un buzón de consultas y sugerencias específico del proceso de adaptación a Bolonia, para resolver las dudas e inquietudes que surjan, etc.

Todas las titulaciones oficiales de Grado y Posgrado que para el curso 2010-11 va a ofertar la Uva actualmente están en proceso de verificación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), excepto algunas que se han puesto en marcha durante el curso 09-10, como las que afectan a la Educación.

El nuevo modelo educativo y social en el que estamos inmersos impulsa a la UVA a tener como objetivos prioritarios los siguientes:

1. Fomentar la formación permanente personal como una condición necesaria para alcanzar la calidad, la innovación y la mejora continua en la institución.
2. Plantear la formación como apoyo y ayuda al profesorado para acometer los cambios que exige el EEES, especialmente en relación

con la planificación, evaluación y trabajo en equipo, centrados en el aprendizaje del alumnado.

3. Introducir talleres que faciliten el acercamiento a técnicas metodológicas participativas como el aprendizaje cooperativo, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, los contratos de aprendizaje, etc.
4. Facilitar la puesta en marcha de proyectos de innovación centrados en la metodología ECTS.
5. Conocer e intercambiar experiencias innovadoras de otras universidades españolas y de las existentes en nuestra Universidad.
6. Completar la formación en tecnologías de la información y la comunicación para introducir mejoras en el desarrollo de las actividades con los estudiantes.
7. Atender las demandas formativas de los diferentes Centros, con la finalidad de apoyar y asesorar proyectos de diseño y puesta en marcha de nuevos planes de estudio.

En este contexto, se enmarca el nuevo plan de estudios del Grado en Logopedia de la Facultad de Medicina de la UVa. Ya hemos hecho alusión a los antecedentes de la Logopedia en el apartado 2.1., del que retomamos dos antecedentes que consideramos más relevantes para al tema en que nos ocupa.

El 11 de diciembre de 2003 se creó una Red de Logopedia por acuerdo de los representantes de Logopedia de toda España. Esta Red, formada por 14 universidades, tenía como fin primordial el diseño del título de Grado y el

correspondiente Plan de Estudios, para lo cual elaboró el *Libro Blanco de Logopedia* que fue aprobado por la ANECA en el 2005 ([www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_Logopedia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_Logopedia_def.pdf)). Dada la importancia del proceso que se llevaba a cabo, participaron en el mismo tanto asociaciones como colegios profesionales<sup>64</sup>.

El mismo año 2003, el perfil profesional del logopeda, aunque siempre había estado ligado al mundo sanitario, quedó oficialmente incorporado a la profesión sanitaria con la promulgación de la Ley 44/2003, de 21 de noviembre denominada Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias (LOPS), abriéndose amplias posibilidades laborales a los logopedas al poder trabajar en la red sanitaria nacional, tanto en Centros de Salud como en Hospitales.

Los estudios de Logopedia de la Universidad de Valladolid, que junto con los de la Universidad Pontificia de Salamanca, son los únicos de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, se encuentran integrados en la Facultad de Medicina. En consecuencia, la mayor parte de sus actividades se llevan a cabo en sus aulas, laboratorios, seminarios y aulas multimedia. Participan en su enseñanza departamentos clínicos y preclínicos de la Facultad de Medicina, de la Facultad de Filosofía y Letras –departamento de Lengua Española– y la Facultad de Educación –departamentos de Psicología, Pedagogía y Didáctica de

---

<sup>64</sup> AELFA (Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología), ALE (Asociación de Logopedas de España), ADUL (Asociación de Diplomados Universitarios en Logopedia), Asociación de Logopedas del Principado de Asturias, Col-legi de Logopedes de Catalunya, Colegio Profesional de Logopedas de Aragón, Col-legi Oficial de Logopedes de la Comunitat Valenciana, Colegio de Logopedas de Castilla la Mancha, Colegio de Logopedas de Castilla y León, Colegio de Logopedas de Andalucía, Col-legi de Logopedes de les Illes Balears, Colegio Profesional de Logopedas de Murcia, Comisión Gestora del Colegio Profesional de Logopedas de Cantabria, Junta Gestora del Colegio Profesional de Logopedas de Galicia y Plataforma para la creación del Colegio Profesional de Logopedas de Madrid.

la Expresión Musical, Plástica y Corporal–. Una parte del Practicum se desarrolla en la Unidad Clínica de Foniatría y Logopedia, concertada con la Consejería de Sanidad de la Junta de Castilla y León (SACYL); dicha Unidad se encuentra en el mismo edificio de la Facultad de Medicina. Otra parte del Practicum se desarrolla en Hospitales, Centros de Salud y en Instituciones Externas (públicas y privadas), para lo cual la Universidad ha firmado los correspondientes convenios.

## **8.2. REFERENTES BÁSICOS DEL GRADO EN LOGOPEDIA**

Con los presupuestos de que el Grado tenga una estructura de 240 créditos ECTS, distribuidos en 4 años, y que en cada curso académico se impartan 60 créditos ECTS, se han diseñado los planes de estudio de los nuevos grados de Logopedia. El 70% de los 240 créditos deben ser contenidos comunes obligatorios, lo que representa un total de 168 créditos ECTS, y el 30% restante, 72 créditos ECTS, se destinarán a contenidos propios de la Universidad o contenidos instrumentales recomendados.

Como referente básico, para la elaboración de los nuevos planes de estudio, se ha seguido fundamentalmente el Libro Blanco de Logopedia (Gallego, 2005). Estimamos conveniente señalar de nuevo los bloques de contenidos establecidos en dicho documento, con objeto de contextualizar nuestra asignatura, presentado de forma amplia en la tabla 8.1 del Anexo. En el Libro Blanco de Logopedia se señalan los contenidos comunes obligatorios en

siete bloques<sup>65</sup>:

- Bloque I: Logopedia. Ciencia y Profesión.
  - Concepto de Logopedia: Objeto y método.
  - Clasificación, terminología y descripción de los trastornos de la comunicación, lenguaje, habla, voz y audición y de las funciones orales no verbales.
  - La profesión de logopeda.
  - Historia de la Logopedia.
  - Deontología y legislación.
  - Organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.
- Bloque II: Bases biológicas, lingüísticas, psicológicas y pedagógicas de la Logopedia.
  - Anatomía y fisiología de la audición y del lenguaje. Audiología. Neurología y neuropsicología del lenguaje.
  - Fonética y fonología. Morfosintaxis. Semántica y pragmática.
  - Desarrollo del lenguaje y desarrollo psicológico.
  - Procesamiento del lenguaje oral y escrito.
  - Procesos psicológicos básicos.

---

<sup>65</sup>En el texto sólo se exponen los contenidos de los bloques I y II, pues son los que estimamos relevantes en nuestra investigación. En la tabla 8.1 del Anexo se presentan de manera pormenorizada los contenidos del resto de los bloques.

- Modelos educativos e instruccionales de enseñanza-aprendizaje.
- Bloque III: Alteraciones y trastornos.
- Bloque IV: Evaluación y diagnóstico en Logopedia.
- Bloque V: Intervención en Logopedia.
- Bloque VI: Metodología de la investigación Científica.
- Bloque VII: Practicum y habilidades profesionales.

Asimismo, en la reciente *Orden CIN/726/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Logopeda*, se señala que el plan de estudios de Logopedia deberá incluir como mínimo, los siguientes módulos<sup>66</sup>:

- **Módulo de Formación Básica:** de 60 créditos ECTS, entre las competencias a adquirir está:
  1. Conocer e integrar los fundamentos educativos de la Logopedia: Procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Módulo de alteraciones y trastornos:** de 36 créditos ECTS, entre las competencias a adquirir está:

---

<sup>66</sup> En cada módulo sólo se han señalado las competencias que consideramos relevantes en esta investigación. La tabla 8.2 del Anexo contiene la información completa.

1. Conocer la clasificación, la terminología y la descripción de los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la audición y las funciones orales no verbales.
- **Módulo de evaluación y diagnóstico en Logopedia:** de 18 créditos ECTS.
  - **Módulo de intervención logopédica:** de 36 créditos ECTS, entre las competencias a adquirir señalamos:
    1. Conocer los principios generales de la intervención logopédica.
    2. Conocer las funciones de la intervención logopédica: Prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.
    3. Conocer y aplicar los modelos y las técnicas de intervención.
    4. Conocer las características diferenciales de la intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.
    5. Saber diseñar, programar y evaluar la actuación logopédica.
    6. Conocer, aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.
    7. Conocer el concepto de Logopedia, objeto y método; la profesión de logopeda; la historia de la Logopedia; la deontología y la legislación relevante para el ejercicio profesional.
    8. Conocer la organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.

- **Módulo de Practicum y trabajo fin de Grado:** de 30 créditos ECTS.

En cada uno de estos módulos se indica el número mínimo de créditos ECTS obligatorios que ha de tener y las correspondientes competencias que deben adquirirse, basadas en las del Libro Blanco de la titulación, y consensuadas por los responsables de los estudios de Logopedia de distintas universidades.

### 8.3. FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LOS PROYECTOS DOCENTES PROPUESTOS

Teniendo en cuenta el análisis de los contenidos de la asignatura *BDIL* realizado en Europa, España y en Valladolid, además de los bloques de contenido del Libro Blanco y los módulos de la *Orden CIN/726/2009*, de 18 de marzo, exponemos a continuación nuestra propuesta de los contenidos de la asignatura *BDIL*.

La propuesta se ajusta a los parámetros promovidos por la Convergencia Europea, utilizando el sistema ECTS, que más allá de la mera función contable (de hecho, el sistema ECTS ya funciona desde 1989 en el marco del programa Erasmus), muchos ven en este elemento del EEES una auténtica oportunidad de transformar significativamente los paradigmas de enseñanza y aprendizaje. Incluso, algunos textos oficiales mencionan explícitamente esta cuestión. Así, por ejemplo, en el Real Decreto sobre el sistema de crédito europeo puede leerse lo siguiente: *“Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, y no exclusivamente en horas lectivas”*. Obviamente, una cosa es cambiar la forma de contar créditos,

y otra muy distinta cambiar la forma de enseñar y aprender; y esto es precisamente lo que queremos lograr.

La elaboración de los nuevos planes de estudio y las exigencias de verificación a que quedan sometidos afectan de manera muy relevante a nuestro propio diseño de guías docentes, ya que mientras que la actual vinculación u orientación que el plan establece con dichas guías se limita a un conjunto escueto de descriptores de contenidos que hay que respetar, los nuevos vínculos son mucho más sólidos y exigentes. Así, las nuevas guías deberán ajustarse a lo que marquen las correspondientes fichas del plan para las asignaturas/materias o los módulos correspondientes.

De esta manera, consideramos que los contenidos analizados forman parte del Módulo I de Formación Básica que integra la materia de las *Bases pedagógicas de la Logopedia*. Dicha materia se puede escindir en dos asignaturas:

<i>Introducción a la Logopedia</i>	<i>Bases pedagógicas de la intervención logopédica</i>
<p>Asignatura de 6 créditos ECTS, de 1<sup>a</sup> curso y del 1<sup>o</sup> semestre, que entraría de pleno en los aspectos básicos de la Logopedia como disciplina científica y como profesión: concepto de la Logopedia, objeto y método, la profesión de logopeda, historia de la Logopedia, deontología y legislación... En consonancia con lo constatado en la Universidad de Oulu (Finlandia), la Universidad Complutense de Madrid y la Pontificia de Salamanca, por ejemplo.</p>	<p>Asignatura de 6 créditos ECTS, de 1<sup>a</sup> curso y del 2<sup>o</sup> semestre, con contenidos básicos sobre el diseño de la planificación pedagógica de intervención logopédica: objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación... así como la organización de las instituciones educativas, sanitarias y sociales, en consonancia con lo constatado en la <i>Università Degli Studi di Padova</i> (Italia) y la Universidad de A Coruña.</p>

Así pues, explicitamos a continuación, el proyecto docente de cada una de las asignaturas, –del que emanará su correspondiente guía docente, como herramienta básica de los ECTS, que contiene la información relativa a las cuestiones clave del diseño curricular de una asignatura que el estudiante debe conocer para orientar y planificar su trabajo en el marco de la misma–, incidiendo, en primer lugar, en su importancia y significado y su relación con otras materias, y delimitando, a continuación, sus elementos curriculares: competencias generales, específicas y transversales; objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), contenidos de la asignatura con la bibliografía que se considera básica, actividades formativas (concretando tanto las presenciales como las no presenciales), con su dedicación en ECTS, metodología de enseñanza y aprendizaje y su relación con las competencias a desarrollar; y finalmente, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación.

En un apartado específico desarrollamos los aspectos metodológicos como pilares fundamentales del cambio. Conviene señalar que esta propuesta final presenta una continuidad con los elementos curriculares analizados en el punto 6.2.2., puesto que nuestra experiencia, explicitada en cada uno de dichos elementos, juntamente con las opiniones y sugerencias aportadas tanto por los estudiantes como por profesores que imparten estos contenidos en otras universidades, nos han permitido la elaboración final de los proyectos docentes que presentamos a continuación.

### 8.3.1. Proyecto docente de la asignatura *Introducción a la Logopedia*

SITUACIÓN / SENTIDO DE LA ASIGNATURA	
IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA	<p>La comunicación, y dentro de ésta, el lenguaje como forma más importante de comunicación, constituyen hoy en día uno de los temas centrales de nuestra sociedad, que ha sido definida como Sociedad de la Información, cuyos cambios se están reflejando en nuestro propio sistema educativo, quien tendrá que asumir la responsabilidad de proporcionar a todos los individuos los medios para dominar esta proliferación de información, para seleccionarla y jerarquizarla críticamente. Es dentro de este contexto donde debemos situar la trascendencia de los trastornos y alteraciones del lenguaje y de la comunicación, puesto que el sujeto que tenga problemas a este nivel, se hallará –quizás, hoy más que en cualquier otro momento histórico– no integrado en la sociedad de la información y de la comunicación. De ahí la labor tan fundamental e imprescindible del logopeda.</p>
RELACIÓN CON OTRAS MATERIAS	<p>La Logopedia es una disciplina multidisciplinar que comparte el estudio de la comunicación humana con otras relacionadas con la medicina (Neurología, Psiquiatría, Neurología, Fisiología, Anatomía), la lingüística, la pedagogía, la psicología,... La Logopedia procura la necesaria unidad dentro de la multidisciplinariedad.</p>

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS <sup>67</sup>	
COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS	<p>El estudiante debe ser capaz de:</p> <p>CG4. Dominar la terminología que permita interactuar eficazmente con otros profesionales.</p> <p>CE5.10. Conocer el concepto de Logopedia, objeto y método; La profesión de logopeda; La Historia de la Logopedia; La deontología y la legislación relevante para el ejercicio profesional.</p> <p>CG9. Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional del logopeda.</p> <p>CE14.1. Conocer la clasificación, la terminología y la descripción de los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la audición y las funciones orales no verbales</p>
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	<p>CT1. Debe ser capaz de observar y escuchar activamente.</p> <p>CT2. Motivación por la calidad de la actuación.</p> <p>CT4. Trabajo en equipo.</p> <p>CT7. Creatividad en el ejercicio de la profesión.</p> <p>CT8. Autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones</p> <p>CT10. Capacidad de organización y planificación.</p> <p>CT12. Resolución de problemas.</p> <p>CT17. Comunicación oral y escrita en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión.</p>

<sup>67</sup> Las competencias han sido extraídas del Libro Blanco de la Titulación de Logopedia (Gallego y cols., 2005) y de la *Orden CIN/726/2009*, de 18 de marzo, además han sido codificadas para tener una mayor facilidad en su manejo. La totalidad de las competencias están disponibles en la tabla 8.3 del Anexo.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA	
OBJETIVOS CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer de manera rigurosa y actualizada los aspectos fundamentales de la Logopedia.</li><li>▪ Asimilar y entender el concepto de la Logopedia así como su carácter científico.</li><li>▪ Identificar las otras disciplinas que se relacionan con la Logopedia así como sus interrelaciones.</li><li>▪ Distinguir sus funciones como logopeda, así como los límites de sus competencias.</li><li>▪ Identificar los diferentes ámbitos de actuación en los que el logopeda puede ejercer sus tareas.</li><li>▪ Nombrar aquellas Asociaciones de Logopedia más importantes a nivel nacional e internacional (ALE, CPLOL, ADUL, AELFA).</li><li>▪ Conocer las clasificaciones y características de las diversas patologías de los sujetos con trastornos del lenguaje, habla, voz y audición.</li><li>▪ Dominar la terminología básica sobre las alteraciones del lenguaje, la audición, el habla y la voz, que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales implicados: psicólogos, médicos y educadores, principalmente.</li></ul>
OBJETIVOS PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Utilizar adecuadamente las herramientas para la resolución de problemas (plataforma Moodle, foros...)</li></ul>
OBJETIVOS ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Adquirir autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.</li><li>▪ Adquirir la capacidad de organización y planificación.</li><li>▪ Adquirir motivación por la calidad de su actuación y aumentar su creatividad.</li><li>▪ Adquirir un razonamiento reflexivo y crítico ejercitando la capacidad de análisis y síntesis, observando y escuchando activamente.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprender a trabajar en equipo.</li> <li>▪ Aumentar la capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.</li> <li>▪ Descubrir las ventajas de tener Colegio profesional de Logopedia.</li> </ul>
<b>BLOQUES DE CONTENIDO</b>	
<b>CONTENIDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto de Logopedia: objeto y método</li> <li>▪ Relaciones con otras disciplinas</li> <li>▪ La Historia de la Logopedia</li> <li>▪ La profesión de logopeda en España y en otros países.</li> <li>▪ Perfil del logopeda: actitudes y formación. Ámbitos de actuación y funciones.</li> <li>▪ La deontología y la legislación relevante para el ejercicio profesional. Asociaciones científicas y profesionales. Colegios Profesionales.</li> <li>▪ Las actitudes y habilidades del logopeda en la práctica profesional.</li> <li>▪ Los sujetos pacientes. Clasificación, terminología y descripción de los trastornos.</li> </ul>
<b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gutiérrez Zuloaga, I. (1997). <i>Introducción a la historia de la Logopedia</i>. Madrid. Narcea.</li> <li>➤ Perelló, J. (2007). <i>Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>. Barcelona. Lebón.</li> <li>➤ Sos Abad, A. y Sos Lansac, M.L. (1990). <i>Diccionario Básico de Logopedia</i>. Madrid: Index.</li> <li>➤ Puyuelo, M. y Rondal J.A. (2003). <i>Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto</i>. Barcelona. Masson.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Santiago Pardo, R.B. y García Atares, N. (Coord.) (2003). <i>Los diez primeros años de la Logopedia en la Universidad</i>. Universidad de Valladolid.</li> <li>➤ Perelló, J. (2007). <i>Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>. Barcelona. Lebón.</li> </ul> <p>Nota: Esta bibliografía será revisada periódicamente.</p>
<b>DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE A LA ASIGNATURA</b>	
<p><b>ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES:</b></p> <p style="text-align: center;">2,4 ECTS: 60 HORAS (40%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clases magistrales (0,8 ECTS: 20 Horas) basadas en el método expositivo para las explicaciones teóricas, apoyadas con presentaciones en Power Point. Se plantearán cuestiones, resolverán dudas, resaltarán aspectos más relevantes, interrelacionarán y aclararán conceptos, se explicarán prácticas y trabajos propuestos...  * Competencias: CG4. CG9. CE14.1. CE5.10. CT1.</li> <li>▪ Tutorías (0,4 ECTS: 10 Horas): se llevarán a cabo de tres formas. Tutorías concertadas en el despacho, para asesorar, orientar y realizar el seguimiento de los trabajos elaborados por los alumnos, resolución de dudas, observación de aprendizajes...; tutorías en el aula (para resolver dudas de interés general) y tutorías vía correo electrónico, para aquellos aspectos puntuales.  * Competencias: CT1. CT2. CT8. CT12. CT17.</li> <li>▪ Otras tareas (1,04 ECTS: 26 Horas): Debates en clase, exposiciones de los trabajos en grupos (aprendizaje cooperativo), estudio de casos, análisis de situaciones, simulaciones o <i>role playing</i>, aprendizaje por descubrimiento, realización de prácticas..., resaltando en todo momento los objetivos que se pretenden y la utilidad de dichos conocimientos. Autoevaluación y coevaluación de las actividades.  * Competencias: CG4. CG9. CE14.1. CE5.10. CT1. CT2. CT4. CT7. CT8. CT10. CT12. CT17.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Evaluación:</b> (0,16 ECTS: 4 Horas). Examen escrito sobre los conocimientos adquiridos.</li> <li>* <b>Competencias:</b> CG4. CE5.10. CE14.1. CT10. CT12. CT17.</li> </ul>
<p><b>ACTIVIDADES FORMATIVAS NO PRESENCIALES:</b></p> <p>3,6 ECTS: 90 HORAS (60%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparación de los trabajos en grupo: 1,2 ECTS: 30 horas.</li> <li>▪ Preparación de prácticas: 0,8 ECTS: 20 horas</li> <li>▪ Estudio teórico: 0,8 ECTS: 20 horas</li> <li>▪ Estudio práctico: 0,8 ECTS: 20 horas</li> </ul> <p>* <b>Competencias:</b> CG4. CG9. CE14.1. CE5.10. CT2. CT4. CT7. CT8. CT10. CT12. CT17.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	
<p><b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b></p>	<p>Con esta asignatura se pretende que el alumnado consiga:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer de manera rigurosa y actualizada los aspectos fundamentales de la Logopedia.</li> <li>▪ Asimilar y entender el concepto de la Logopedia así como su carácter científico.</li> <li>▪ Identificar las otras disciplinas que se relacionan con la Logopedia así como sus interrelaciones.</li> <li>▪ Dominar la terminología básica sobre las alteraciones del lenguaje, la audición, el habla y la voz, que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales implicados: psicólogos, médicos y educadores, principalmente.</li> <li>▪ Distinguir sus funciones como logopeda, así como los límites de sus competencias.</li> <li>▪ Identificar los diferentes ámbitos de actuación en los que el logopeda puede ejercer sus tareas.</li> <li>▪ Manejar la normativa relativa a esta disciplina/profesión.</li> <li>▪ Conocer la deontología para ejercer la profesión.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conocer aquellas Asociaciones de Logopedia más importantes a nivel nacional e internacional (ALE, CPLOL, ADUL, AELFA).</li><li>▪ Descubrir las ventajas de tener colegio profesional de Logopedia.</li><li>▪ Conocer las clasificaciones y características de las diversas patologías de los sujetos con trastornos del lenguaje, habla, voz y audición.</li><li>▪ Utilizar adecuadamente las herramientas para la resolución de problemas.</li><li>▪ Adquirir autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.</li><li>▪ Adquirir la capacidad de organización y planificación.</li><li>▪ Adquirir motivación por la calidad de su actuación aumentar su creatividad</li><li>▪ Adquirir un razonamiento reflexivo y crítico, ejercitando la capacidad de análisis y síntesis, observando y escuchando activamente.</li><li>▪ Aprender a trabajar en equipo.</li><li>▪ Aumentar la capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.</li></ul>
<b>SISTEMAS DE EVALUACIÓN</b>	<p>Se seguirán las estrategias de evaluación siguiente:</p> <p><b><u>EVALUACIÓN CONTINUA Y SUMATIVA:</u></b> 60% de la nota final de la asignatura.</p> <p>A lo largo del curso se irán evaluando:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ El trabajo propuesto (20%).</li><li>➤ El dossier o memoria final con las diferentes prácticas y/o talleres y glosario de términos, con una introducción y una reflexión final sobre sus aprendizajes. La entrega previa de alguna de las prácticas realizadas (que serán revisadas, corregidas y evaluadas) (20%)</li><li>➤ La autoevaluación y coevaluación (10%).</li></ul>

- El interés, participación activa en las diferentes actividades propuestas individuales y grupales, exposiciones de trabajos y prácticas, debates asistencia a clases y tutorías, cumplimiento... (10%).

**EXAMEN ESCRITO:** 40% de la nota final de la asignatura.

Consistirá en contestar a preguntas concretas para comprobar la asimilación del conocimiento y el dominio de los aspectos básicos de la asignatura.

**Nota mínima:** 5 sobre 10.

**Criterios para la evaluación de la respuesta:** Claridad, buena redacción. Cada respuesta debe contener una breve introducción (que contextualice la respuesta), un desarrollo (centrado en la explicación lo más clara, completa y detallada de la respuesta, explicitando todo lo que conoce sobre la pregunta, incluso con ejemplos) y una conclusión (donde se destaque lo más relevante).

#### **CALIFICACIÓN FINAL:**

**EVALUACIÓN CONTINUA (60%) + EXAMEN ESCRITO (40%)**

**Nota aclaratoria:** Es requisito imprescindible superar ambas partes (examen escrito y evaluación continua) para aprobar la asignatura.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

Este proyecto docente es flexible y puede sufrir modificaciones y adaptaciones a medida que se vaya desarrollando. Los estudiantes repetidores o los que no pueden acudir a clase deben consultar al inicio de curso con la profesora y decidir el sistema de trabajo y de evaluación a seguir.

### 8.3.2. Proyecto docente de la asignatura *Bases pedagógicas de la intervención logopédica*

SITUACIÓN / SENTIDO DE LA ASIGNATURA	
IMPORTANCIA DE LA ASIGNATURA	<p>Todo sujeto con un trastorno del lenguaje, comunicación, habla, voz, audición y deglución, será susceptible de ser intervenido logopédicamente, por lo que es imprescindible que el logopeda sea capaz de diseñar un correcto, coherente y ajustado programa de intervención logopédica (aspecto imprescindible en el buen quehacer profesional) y de implementarlo, teniendo en cuenta los distintos contextos en los que tiene que actuar.</p>
RELACIÓN CON OTRAS MATERIAS	<p>Para realizar un adecuado programa de intervención es necesario que el logopeda tenga una formación multidisciplinar que le capacite no sólo para realizar una intervención en los distintos ámbitos en los que debe intervenir: (sanitario, social-asistencial y educativo), conociendo las peculiaridades organizativas de cada uno de estos entornos, sino también que sea competente en aspectos médicos, (Neurología, Psiquiatría, Neurología, Fisiología, Anatomía), lingüísticos, pedagógicos y psicológicos, que le ayuden a tener una visión general e íntegra del sujeto sobre el que va a intervenir.</p>
CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	
COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS	<p>El estudiante debe ser capaz de:</p> <p>CG4. Dominar la terminología que permita interactuar eficazmente con otros profesionales.</p> <p>CG5. Diseñar y llevar a cabo los tratamientos logopédicos, tanto individuales como colectivos, estableciendo</p>

<p><b>COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS</b></p>	<p>objetivos y etapas, con los métodos, técnicas y recursos más eficaces y adecuados, y atendiendo a las diferentes etapas evolutivas del ser humano.</p> <p>CE5.1. Conocer los principios generales de la intervención logopédica.</p> <p>CE5.2. Conocer las funciones de la Intervención logopédica: prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.</p> <p>CE5.3. Conocer y aplicar los modelos y las técnicas de intervención.</p> <p>CE5.4. Conocer las características diferenciales de la intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.</p> <p>CE5.8. Saber diseñar, programar y evaluar la actuación logopédica.</p> <p>CE5.9. Conocer, aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.</p> <p>CE5.11. Conocer la organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.</p> <p>CE5.13. Realizar la planificación estratégica de la intervención logopédica.</p> <p>CE5.16. Conocer la actuación profesional y los entornos donde se desarrolla la práctica.</p> <p>CG7. Asesorar a familias y al entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en el tratamiento logopédico.</p> <p>CG8. Trabajar en los entornos escolar, asistencial y sanitario formando parte del equipo profesional. Asesorar en la elaboración, ejecución de políticas de atención y educación sobre temas relacionados con Logopedia.</p> <p>CG10. Conocer los límites de sus competencias y saber</p>
--	--

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS</b>	<p>identificar si es necesario un tratamiento interdisciplinar.</p> <p>CG11. Explicar y argumentar el tratamiento seleccionado.</p> <p>CG12. Fomentar las habilidades comunicativas en la población general.</p> <p>CE13.4. Conocer e integrar los fundamentos educativos de la Logopedia: Procesos de enseñanza y aprendizaje</p> <p>CG16. Conocer y valorar de forma crítica las técnicas y los instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia, y procedimientos de la intervención logopédica.</p> <p>CG18. Evaluar la propia intervención profesional para optimizarla</p>
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>	<p>CT1. Debe ser capaz de observar y escuchar activamente.</p> <p>CT2. Motivación por la calidad de la actuación.</p> <p>CT4. Trabajo en equipo.</p> <p>CT7. Creatividad en el ejercicio de la profesión</p> <p>CT8. Autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones</p> <p>CT10. Capacidad de organización y planificación</p> <p>CT11. Adaptación a nuevas situaciones</p> <p>CT12. Resolución de problemas</p> <p>CT17. Comunicación oral y escrita en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión</p> <p>CT23. Adecuada producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz</p>

<b>OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA</b>	
<b>OBJETIVOS CONCEPTUALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definir el concepto de intervención logopédica (I.L.)</li> <li>▪ Distinguir los diferentes modelos de I.L., según las necesidades del sujeto.</li> <li>▪ Conocer los principales componentes de un proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Distinguir sus funciones como logopeda, así como los límites de sus competencias.</li> <li>▪ Identificar los diferentes ámbitos de actuación en los que el logopeda puede ejercer sus tareas.</li> <li>▪ Identificar cuándo un sujeto es susceptible de ser intervenido logopédicamente.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS PROCEDIMENTALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir habilidades y procedimientos básicos para una adecuada planificación de la intervención logopédica.</li> <li>▪ Diseñar un programa de I.L., concretando cada uno de sus componentes, formulando adecuadamente los objetivos generales y específicos.</li> <li>▪ Realizar adecuadamente la temporalización de un Programa de I.L.</li> <li>▪ Conocer y aplicar correctamente los principios pedagógicos de una I.L.</li> <li>▪ Utilizar adecuadamente las herramientas para la resolución de problemas.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS ACTITUDINALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquirir autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.</li> <li>▪ Adquirir la capacidad de organización y planificación.</li> <li>▪ Adquirir motivación por la calidad de su actuación aumentar su creatividad</li> <li>▪ Adquirir un razonamiento reflexivo y crítico ejercitando la capacidad de análisis y síntesis, observando y escuchando activamente.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprender a trabajar en equipo.</li> <li>▪ Aumentar la capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.</li> <li>▪ Comprender la importancia del asesoramiento a familias y entorno social de los usuarios, para favorecer su participación y colaboración en el tratamiento logopédico.</li> </ul>
<p><b>BLOQUES DE CONTENIDO DE LA ASIGNATURA</b></p>	
<p><b>CONTENIDOS</b></p>	<p>1. La intervención logopédica.</p> <p>1.1. ¿Cómo se aprende el lenguaje? ¿Qué pasa cuando hay dificultades en este aprendizaje?</p> <p>1.2. Modelos de intervención: educación, reeducación, rehabilitación y terapia.</p> <p>1.3. El modelo didáctico para el diseño de la intervención logopédica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿A quién se interviene? Los sujetos. Modelos de evaluación inicial.</li> <li>▪ ¿Para qué se interviene? Los objetivos. Niveles de jerarquización.</li> <li>▪ ¿Qué intervenir? Los contenidos.</li> <li>▪ ¿Cuándo intervenir? Temporalización. Secuenciación.</li> <li>▪ ¿Cómo intervenir? Principios y enfoques metodológicos.</li> <li>▪ ¿Qué hacer? Las actividades.</li> <li>▪ ¿Con qué medios? Los recursos y materiales a utilizar en la intervención.</li> <li>▪ ¿Cómo comprobar los resultados? La evaluación continua y final.</li> </ul> <p>1.4. El contexto de la intervención. La generalización.</p> <p>2. Organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales. Programación de la intervención en diferentes ámbitos.</p>

<p><b>BIBLIOGRAFÍA BÁSICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bautista Jiménez, R. (2002). <i>Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico</i>. Málaga. Aljibe.</li> <li>➤ Gallardo Ruiz, J.R. y Gallego Ortega, J.L. (2003). <i>Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Málaga. Aljibe.</li> <li>➤ Garrido Landivar, J. (2004). Programación de actividades para educación especial. Madrid. CEPE.</li> <li>➤ Juárez, A. y Monfort, M. (2001). Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades. Madrid. Entha ediciones</li> <li>➤ Molina García, S. (1995). <i>Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial</i>. Marfil.</li> <li>➤ Peña Casanova, J. (2001). <i>Manual de Logopedia</i>. Barcelona. Masson.</li> <li>➤ Sos Abad, A. y Sos Lansac, M.L. (2002). <i>Logopedia practica</i>. Madrid: Escuela Española.</li> </ul> <p>Nota: Esta bibliografía será revisada periódicamente.</p>
<p><b>DEDICACIÓN DEL ESTUDIANTE A LA ASIGNATURA</b></p>	
<p><b>ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES:</b> 2,4 ECTS: 60 HORAS (40%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clases magistrales (0,8 ECTS: 20 Horas) basadas en el método expositivo para las explicaciones teóricas, apoyadas con presentaciones en Power Point. Se plantearán cuestiones, resolverán dudas, resaltarán aspectos más relevantes, interrelacionarán y aclararán conceptos, se explicarán prácticas y trabajos propuestos...             <ul style="list-style-type: none"> <li>* Competencias: CG4. CE5.1. CE5.2. CE5.3. CE5.4. CE5.8. CE5.9. CE5.16. CG7. CG8. CG10. CE13.4. CG16. CT.1.</li> </ul> </li> <li>▪ Tutorías (0,4 ECTS: 10 Horas): se llevarán a cabo de tres formas. Tutorías concertadas en el despacho, para asesorar, orientar y realizar el seguimiento de los trabajos elaborados por lo estudiantes, resolución</li> </ul>

	<p>de dudas, observación de aprendizajes... Tutorías en el aula (para resolver dudas de interés general) y vía correo electrónico para aquellos aspectos puntuales.</p> <p>* <b>Competencias:</b> CG4. CG10. CG11. CG18. CT1. CT2. CT8. CT11. CT12. CT17. CT23.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Otras tareas (1,04 ECTS: 26 Horas):</b> Debates en clase, exposiciones de los trabajos en grupos (aprendizaje cooperativo), estudio de casos, análisis de situaciones, simulaciones o role playing, aprendizaje por descubrimiento, realización de talleres..., exponiéndoles en todo momento los objetivos que se pretenden y la utilidad de dichos conocimientos. Autoevaluación y coevaluación de las actividades.</li> </ul> <p>* <b>Competencias:</b> CG5. CE5.1. CE5.2. CE5.3. CE5.4. CE5.8. CE5.9. CE5.13. CE5.16. CG7. CG8. CG10. CG11. CG12. CE13.4. CG16. CG17. CG18. CT1. CT2. CT4. CT7. CT8. CT10. CT11. CT12. CT17. CT23.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Evaluación: (0,16 ECTS: 4 Horas).</b> Examen escrito sobre los conocimientos adquiridos.</li> </ul> <p>* <b>Competencias:</b> CG4. CG5. CE5.1. CE5.2. CE5.3. CE5.4. CE5.8. CE5.9. CE5.13. CE5.16. CG7. CG8. CG10. CE13.4. CG16.</p>
<p><b>ACTIVIDADES FORMATIVAS NO PRESENCIALES:</b></p> <p><b>3,6 ECTS</b></p> <p><b>90 HORAS (60%)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preparación de los trabajos en grupo: 1,2 ECTS: 30 horas.</li> <li>▪ Preparación de talleres: 0,8 ECTS: 20 horas</li> <li>▪ Estudio teórico: 0,8 ECTS: 20 horas</li> <li>▪ Estudio práctico: 0,8 ECTS: 20 horas</li> </ul> <p>* <b>Competencias:</b> CG5. CE5.13. CE5.1. CE5.2. CE5.3. CE5.4. CE5.8. CE5.9. CE5.16. CG7. CG8. CG10. CG11. CG12. CG7. CG8. CE13.4. CG16. CG17. CG18. CT1. CT2. CT4. CT7. CT8. CT10. CT11. CT12. CT17. CT23.</p>

<b>EVALUACIÓN</b>	
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<p>Con esta asignatura se pretende que el alumnado consiga:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer los fundamentos educativos de la Logopedia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>▪ Conocer y respetar los principios generales de la intervención logopédica.</li> <li>▪ Conocer las funciones de la Intervención logopédica: prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.</li> <li>▪ Delimitar y saber aplicar los modelos y las técnicas de intervención.</li> <li>▪ Conocer las características diferenciales de la intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.</li> <li>▪ Saber diseñar, programar y evaluar la actuación logopédica.</li> <li>▪ Conocer, saber aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.</li> <li>▪ Conocer la organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales y su repercusión en la programación de la intervención en los diferentes ámbitos.</li> </ul>
<b>SISTEMAS DE EVALUACIÓN</b>	<p>Se seguirán las estrategias de evaluación siguiente:</p> <p><b><u>EVALUACIÓN CONTINUA Y SUMATIVA:</u></b> 60% de la nota final de la asignatura.</p>

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN**

A lo largo del curso se irán evaluando:

- El trabajo propuesto (20%)
- El dossier o memoria final con las diferentes prácticas y/o talleres y glosario de términos, con una introducción y una reflexión final sobre sus aprendizajes. La entrega previa de alguna de las prácticas realizadas (que serán revisadas, corregidas y evaluadas) (20%)
- La autoevaluación y coevaluación (10%).
- El interés, participación activa en las diferentes actividades propuestas individuales y grupales, exposiciones de trabajos y prácticas, debates asistencia a clases y tutorías, cumplimiento... (10%)

**EXAMEN ESCRITO:** 40% de la nota final de la asignatura

Consistirá en contestar a preguntas concretas para comprobar la asimilación del conocimiento y dominio de los aspectos básicos de la asignatura. **Nota mínima:** 5 sobre 10. **Criterios para la evaluación de la respuesta:** Claridad, buena redacción. Cada respuesta debe contener una breve introducción (que contextualice la respuesta), un desarrollo (centrado en la explicación lo más clara, completa y detallada de la respuesta, explicitando todo lo que conoce sobre la pregunta, incluso con ejemplos) y una conclusión (donde se destaque lo más relevante).

**CALIFICACIÓN FINAL:**

**EVALUACIÓN CONTINUA (60%) + EXAMEN ESCRITO (40%)**

**Nota aclaratoria:** Es requisito imprescindible superar ambas partes (examen escrito y la evaluación continua) para aprobar la asignatura.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este proyecto docente es flexible y puede sufrir modificaciones y adaptaciones a medida que se vaya desarrollando. Los estudiantes repetidores o los que no pueden acudir a clase deben consultar al inicio de curso con la profesora y decidir el sistema de trabajo y de evaluación a seguir.

### 8.3.3. Los métodos docentes, pilares fundamentales del cambio

Una vez presentados ambos proyectos docentes, dado el énfasis que tenemos que otorgar a los aspectos metodológicos, consideramos importante incorporar un apartado específico sobre la metodología.

Las estrategias docentes presentadas se apoyan en la trayectoria y experiencia profesional de la profesora, así como en las sugerencias ofrecidas por los estudiantes. En base a ello, surgen las siguientes recomendaciones:

- **Metodología activa:** A partir de la situación real de la Logopedia en nuestro entorno, se fomentará la participación del alumnado en diferentes actividades prácticas que les aproximen al conocimiento de la disciplina. Los temas del programa se abordarán teniendo en cuenta que son estudiantes de primer curso, por lo que se llevará a cabo una pormenorizada aproximación a la nueva terminología, tratando de que se familiaricen progresivamente con los nuevos términos, e intenten vincularlos a sus vivencias y a otras disciplinas. Partiendo de la reflexión e intercambio de opiniones sobre aspectos de la Logopedia, como profesión, y de la intervención logopédica

propiamente dicha, el estudiante deberá participar activamente en diferentes actividades: prácticas y/o talleres, trabajos en grupo, foros... alguna de estas actividades requerirán del estudiante su asistencia al aula, mientras que otras tienen un carácter no presencial; de esta manera, los 6 créditos ECTS se han distribuido en actividades presenciales y no presenciales: 2,4 ECTS ó 60 horas (40%) presencial y 3,6 ECTS ó 90 horas (60%) no presencial. Con ello se pretende potenciar y desarrollar en el estudiante las competencias específicas y transversales señaladas a lo largo de las diferentes sesiones presenciales y no presenciales. Para ello, se alternan diferentes estrategias didácticas, como clases magistrales, clases prácticas, talleres, tutorías, etc. En todo momento la información estará disponible en la plataforma Moodle, lo que permite tener un conocimiento pormenorizado de la asignatura, enviar sus tareas, realizar su autoevaluación y coevaluación<sup>68</sup>, etc.

- Clases magistrales, basadas en el método expositivo para las explicaciones teóricas, apoyadas con presentaciones en Power Point. En su desarrollo no sólo conviene resaltar los aspectos más relevantes, aclarar los conceptos e interrelacionarlos, sino además plantear cuestiones e interrogantes, resolver dudas, haciendo que el *feed-back* esté presente en las exposiciones, evitando la actitud meramente receptiva del estudiante.

---

<sup>68</sup> En el Anexo están las plantillas utilizadas para la coevaluación (Tabla 8.4) y autoevaluación (Tabla 8.6) de la exposición oral de los grupos. También reproducimos la plantilla para realizar las reflexiones escritas sobre la coevaluación y la autoevaluación (Tablas 8.5 y 8.7).

- **Utilización de las TICs:** la utilización de la plataforma Moodle<sup>69</sup> puede servir de complemento perfecto para las diferentes sesiones: depósito del material a utilizar por los estudiantes (temas, documentos, bibliografía, prácticas...); para compartir experiencias y puntos de vista a través de foros; para llevar a cabo el seguimiento de las tareas de los estudiantes, facilitando la evaluación continua (administración y gestión de los estudiantes), para el envío de los trabajos y prácticas (evitando el uso desmedido del papel); realizar consultas puntuales por parte de la profesora; elaborar actividades de forma conjunta, como puede ser el glosario de la asignatura; animar a la elaboración de un cuaderno electrónico de la asignatura a modo de diario o cuaderno de campo (en este sentido, consideramos importante que se familiaricen con esta herramienta por su utilidad en el campo de la investigación, además de que las anotaciones que realicen les sirven para la confección del dossier final de la asignatura); etc.

En relación con este punto de las TICs, durante los cursos académicos 2007-08 y 2008-09, hemos llevado a cabo una experiencia de utilización de la plataforma Moodle en la asignatura

---

<sup>69</sup> **Moodle** es una plataforma tecnológica conocida como LMS (Learning Management System). Se trata de un sistema de gestión de cursos que ayuda a los educadores a crear comunidades de aprendizaje en línea. Se basa en una determinada filosofía del aprendizaje "pedagogía constructorista social", esta forma de pensar afirma que el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin cambios a partir de libros o enseñanzas y en el aprendizaje colaborativo. Un profesor que opera desde este punto de vista crea un ambiente centrado en el estudiante que le ayuda a construir ese conocimiento con base en sus habilidades y conocimientos propios en lugar de simplemente publicar y transmitir la información que se considera que los estudiantes deben conocer.

*Recursos informáticos en Logopedia* (Santiago y cols., 2009), cuyos resultados pueden ser extrapolables a otras asignaturas, como las que proponemos en la investigación.

Según Santiago y cols. (2009), algunas ventajas de la utilización del Moodle, desde el punto de vista del profesor, son:

- A través de los foros, el estudiante puede participar abiertamente en los debates que se susciten, le cuesta menos intervenir pues se evita el miedo escénico y sus intervenciones están más meditadas.
- Queda constancia de su intervención: en clase, cuando se suscita un debate, las palabras se las lleva el viento y las ideas valiosas se pierden (son pocos los alumnos que se molestan en anotar las ideas de sus compañeros, pues todo lo que no venga del profesor no entra en examen, por mucho que se haya insistido en lo contrario).
- Es fácil recopilar los trabajos de cada estudiante y el profesor puede ir evaluándolos en los momentos que desee. Los trabajos no se pierden, no se está pendiente de avisar al alumno para que lo entregue...
- Se tiene la sensación de un contacto más directo y personalizado con el estudiante. El alumno se siente tutorizado y sabe que ante cualquier duda puede pedir ayuda mediante un simple mensaje (este aspecto normalmente lo experimentan una vez que ha acabado el curso, pues al inicio ni se atreven a asistir a las tutorías).

Teniendo en cuenta tanto las opiniones de los estudiantes como de los profesores, podemos señalar algunos puntos fuertes sobre el uso de Moodle:

- Seguimiento de la asignatura “al día” por parte de todos los alumnos.
- Posibilidad de que en dicha plataforma quede recopilado todo el material para los alumnos: presentaciones en Power Point, exámenes, artículos, casos reales o simulados, etc.
- Permite integrar a cualquier estudiante que no asiste de forma regular a clase por motivos laborales o de otro tipo.
- Facilita la información rápida entre profesores y alumnos.
- Permite fijar calendarios de prácticas y actividades de clase.
- El profesor recibe los trabajos de los alumnos en la fecha establecida aunque el alumno no asista a clase.
- El alumno dispone de ficheros donde buscar apuntes, ejercicios, prácticas, materiales didácticos, artículos científicos..., sin necesidad de recurrir a fotocopias, apuntes de otros compañeros, etc.
- La docencia se ve mejorada pues obliga al profesor a preparar más concienzudamente al principio de curso todos los materiales que va a entregar a los estudiantes, establecer calendarios y trabajos tutelados.
- La participación del alumnado es total, pues les obliga a contribuir con sus respuestas a las preguntas que el profesor va

incorporando en los foros de debate que establece en el Moodle.

- Se favorece el trabajo de búsqueda, de investigación personal y en grupo.

A pesar de todos estos aspectos, también señalamos algunos puntos débiles del uso de Moodle:

- Aumento del trabajo del profesor, en comparación con la tradicional clase magistral, en tareas, tales como: la búsqueda previa de la información, elaboración de los materiales y/o en la revisión continua de las actividades, intervenciones en foros... de los estudiantes.
- El alumno, al tener todo a su alcance, puede caer en la pasividad en determinadas tareas como consultar bibliografía, ir a la biblioteca, etc.

Finalmente, destacamos los siguientes puntos fuertes del Moodle que pueden ser extrapolables a otras asignaturas:

- Posibilidad de depositar los archivos con toda la documentación necesaria. Además es posible enlazar un archivo con la página web correspondiente, por ejemplo, con la página web del programa de la asignatura.
- Posibilidad de hacer un glosario de la asignatura, confeccionando su propio diccionario terminológico.

- El Wiki: espacio en el que un grupo de estudiantes puede elaborar un trabajo de forma colaborativa. Se registra aquello que cada estudiante ha elaborado sobre el trabajo.
  - La posibilidad de hacer consultas puntuales al grupo, como por ejemplo: “Con el fin de conocer si esta manera de trabajar te supone una carga de trabajo excesiva, me gustaría saber si además de las tres horas semanales presenciales: dedicas fuera de clase menos de 1 hora semanal, entre 1 y 2 horas, entre 2 y 3 horas”.
  - La evaluación y coevaluación de los estudiantes: la plataforma ofrece la posibilidad de que los estudiantes puedan introducir la evaluación de manera anónima, siendo accesible únicamente por la persona evaluada. Por ejemplo, pueden evaluar las exposiciones orales realizadas por sus compañeros,
  - La evaluación continua de los estudiantes: si el proceso se realiza a través de la aplicación Moodle, el profesor puede conocer en todo momento todo aquello realizado por un determinado estudiante.
- Tutorías: se opta por tres modalidades de tutoría. Tutorías concertadas en el despacho, para asesorar, orientar y realizar el seguimiento de los trabajos elaborados por lo estudiantes, resolución de dudas, observación de aprendizajes... Tutorías en el aula (para resolver dudas de interés general) y tutorías por correo electrónico o a través de la plataforma Moodle, para aspectos puntuales.

- Otras tareas: debates en clase, exposiciones de los trabajos en grupos (aprendizaje cooperativo), estudio de casos, análisis de situaciones, simulaciones o *role playing*, aprendizaje por descubrimiento, realización de prácticas y/o talleres, reflexiones sobre el trabajo en equipo<sup>70</sup>..., resaltando en todo momento los objetivos que se pretenden, la utilidad de dichos conocimientos...
- Se procurará que el estudiante pueda manejar y conocer la bibliografía básica existente en Logopedia, por lo que se llevará al aula dichos manuales y todos los documentos que se consideren pertinentes.
- El alumnado, durante el desarrollo de la asignatura, irá elaborando un dossier con todas las prácticas efectuadas y un glosario con las definiciones de los términos utilizados en cada tema (como mínimo 10 términos por tema), que entregará al docente cuando éste lo requiera, contemplando en el cronograma la entrega de los trabajos. A través del dossier se ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento cognitivo y del desarrollo personal del estudiante (Boronat, 2006). Esto tiene en cuenta las ventajas de la evaluación procesual y formativa, permite una reconducción del aprendizaje del alumno a lo largo del proceso, evitando en muchas ocasiones el fracaso final.

---

<sup>70</sup>En el Anexo incorporamos el modelo que utilizamos para que el estudiante reflexione (por escrito y debatiendo con sus compañeros) sobre el trabajo en equipo, al realizar el Programa de Intervención Logopédica (PIL) (Tabla 8.8)

- Además del Moodle, las fotocopias de la presentación en Power Point de los temas y de las prácticas estarán a disposición del estudiante en la fotocopidora, previamente a la exposición del tema en clase.

#### 8.3.4. Ejemplificaciones sobre la metodología de las actividades

Con la intención de que el estudiante participe de forma activa en su aprendizaje, como ya hemos señalado, se han diseñado diversas actividades prácticas y algunos talleres.

En todas las prácticas, entregadas por escrito, se les especifica tanto el material como los requisitos necesarios para poder llevar a cabo dicha práctica, los objetivos que se pretenden, cómo se organiza la práctica, las tareas concretas que han de realizar y, finalmente, la evaluación de la práctica.

Algunas prácticas corresponden al periodo inicial de la asignatura y contribuyen a realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos de los estudiantes, aquellas ideas preconcebidas sobre algunos aspectos de la Logopedia y sobre los conceptos que han de manejarse a lo largo de las clases. Estas actividades conjugan la presencialidad y la no presencialidad, además, requieren para su consecución diferentes agrupamientos —trabajo individual, en parejas, en pequeño grupo y en grupo clase— que desarrollan y fomentan distintas competencias transversales, como: la capacidad de organización y planificación, la resolución de problemas, la habilidad y destreza comunicativa oral y escrita, la capacidad de trabajar en equipo, la creatividad, la responsabilidad... En su puesta en práctica, utilizan distintas técnicas como el torbellino de ideas, la bola de nieve, el *role playing*... que además de conferir a la sesión mayor dinamismo, hacen que el estudiante se familiarice con las

técnicas empleadas. Todas las prácticas han de exponerse en la clase y algunas de ellas serán evaluadas específicamente. Todas ellas se han de incluir en el dossier final de la asignatura. Un requerimiento es que en todas ellas anoten su valoración personal, sus aprendizajes, sus conclusiones... estos aspectos se ponderarán especialmente.

De la misma manera están planificados los talleres, diseñados como espacios de encuentro, de intercambio de experiencias, de reflexión, de discusión, de construcción, de aprendizaje y de trabajo, pretenden que haya un producto final elaborado entre todos. También los talleres conjugan la presencialidad y la no presencialidad, la variedad de agrupamientos y de técnicas con el fin de que el estudiante adquiera distintas competencias.

A continuación exponemos, a título de ilustrativo, algunas actividades y talleres de las asignaturas: *Introducción a la Logopedia* y *Bases pedagógicas de la intervención logopédica*.

TABLA 8.9.

Prácticas de las asignaturas *Introducción a la Logopedia* y *Bases pedagógicas de la intervención logopédica*

<p><b><u>PRÁCTICA Nº 1</u></b>                      Presencial. 1 hora y media                      Correspondiente a la asignatura <i>Introducción a la Logopedia</i></p>
<p>Material necesario: Ninguno</p>
<p>Requisito: Ninguno.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos de los estudiantes.</li> <li>➤ Elaborar una definición propia y completa sobre la Logopedia que ayude al estudiante a hacerse una idea sobre esta disciplina.</li> <li>➤ Descubrir ideas erróneas y generalizadas sobre el concepto de la Logopedia.</li> </ul>
<p>Organización de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabajo individual, trabajo grupal y se terminará con un trabajo individual.</li> </ul>
<p>Tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elabora una definición de lo que consideras que es la LOGOPEDIA</li> <li>➤ Forma pequeños grupos de 3 ó 4 personas: coméntala.</li> <li>➤ Con las diferentes aportaciones elaborar una definición conjunta.</li> <li>➤ Exponerla a toda la clase.</li> <li>➤ Con las aportaciones de todos los grupos se debatirán los diferentes aspectos expuestos para, finalmente, elaborar una definición amplia, que incluya la mayoría de los aspectos consensuados.</li> <li>➤ Se irán anotando los diferentes aspectos expuestos en la pizarra.</li> </ul>
<p>Evaluación de la práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La exposición ante la clase de la definición. Debe ser una definición que contenga el máximo de características sobre la disciplina.</li> <li>➤ Incluir en el cuaderno o dossier de prácticas y añadir sus propias conclusiones y su valoración personal sobre la práctica.</li> </ul>

**PRÁCTICA Nº 2**

Presencial. 40 minutos

Correspondiente a la asignatura *Introducción a la Logopedia*

Material necesario: Diccionarios, manuales o Internet.

Requisito: Buscar previamente la información para trabajarla en el aula.

**Objetivo:**

- Realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos de los estudiantes.
- Diferenciar los distintos matices del significado que presentan conceptos como: comunicación, lenguaje, habla y voz, para que a partir de aquí, se unifiquen los significados para estos términos.

**Organización de la práctica:**

- Hacer 4 grupos grandes con los alumnos de toda la clase.
- Cada miembro debe buscar la información que le haya correspondido y aportarla a su grupo y a la clase en la siguiente sesión.

**Tareas:**

- Individual: busca información sobre el concepto de uno de los siguientes términos: comunicación, lenguaje, habla y voz.
- Individual: de todos los significados encontrados selecciona la definición más orientada al campo de la Logopedia.
- Grupo: cada miembro expone la información hallada. Selecciona y explica ejemplos concretos sobre cada uno de ellos que ayuden a diferenciarlos más claramente. Elabora una definición completa.
- Grupo: aporta su trabajo al resto de la clase y se comenta.
- Se irán anotando los diferentes aspectos expuestos en la pizarra.
- Clasificar los diferentes términos según su amplitud

**Evaluación de la práctica:**

- Se valorará la claridad de la exposición.
- Incluir en el cuaderno de prácticas y añadir sus propias conclusiones y su valoración personal sobre la práctica. Bibliografía.

### PRÁCTICA Nº 3

Presencial. 40 minutos

Correspondiente a la asignatura *Introducción a la Logopedia*

#### Material necesario:

- Documento sobre el punto 1.3. *Relaciones de la Logopedia con otras disciplinas.*
- *Guía docente del curso*

Requisito: Echarle imaginación, intuición y lógica teniendo presente lo aprendido hasta el momento

#### Objetivo:

- Realizar una evaluación inicial sobre los conocimientos previos de los estudiantes.
- Identificar las otras disciplinas que se relacionan con la Logopedia así como sus interrelaciones.
- Comprender la interdisciplinariedad que caracteriza a la Logopedia.

Organización de la práctica: Hacer grupos de 3 ó 4 miembros.

#### Tareas:

- Técnica del *torbellino de ideas* para que el alumno identifique algunas disciplinas relacionadas con la Logopedia.
- ¿Qué disciplinas o materias creéis que tienen alguna relación con la Logopedia? Elabora un listado ¿Por qué?
- Justifica con ejemplos el motivo de dicha relación.
- Utilizando la técnica de *bola de nieve*, exponerlo y comentarlo.
- Comprobad en la guía docente si dichas disciplinas están en el plan de estudios de Logopedia.
- Con el documento del punto 1.3. contrastar la información elaborada por el grupo y la del documento.
- Señalar las dudas, ideas preconcebidas y erróneas.

#### Evaluación de la práctica:

- Su intervención y participación, así como la ejemplificación expuesta.
- Incluir en el cuaderno de prácticas y añadir sus propias conclusiones y su valoración personal sobre la práctica.

**PRÁCTICA Nº 4**

Presencial (3H) y no presencial (2H). Total 5 horas

Correspondiente a la asignatura *Introducción a la Logopedia*

Material necesario: lo encontrarás en la página web del programa de la asignatura: <http://www.uva.es/consultas/guia>

- Documento sobre funciones del logopeda.

Requisito: Cada alumno debe disponer del documento.

Objetivos:

- Familiarizarse con la figura del profesional de la Logopedia y conocer sus funciones.
- Percatarse de la importancia de la colaboración interprofesional.

Organización de la práctica: Formar 5 grupos

Nº del Grupo: tarea	Elaborar preguntas al grupo
Grupo 1: tareas de prevención	Grupo 5
Grupo 2: tareas de diagnóstico	Grupo 4
Grupo 3: tareas de tratamiento	Grupo 2
Grupo 4: tareas de asesoramiento a profesionales y familiares	Grupo 1

Tareas:

- Leer la documentación con las tareas que les haya correspondido.
- Elaborar preguntas sobre otro de los puntos para formular a sus compañeros.
- Exponer las tareas dentro de su punto y contestar a las preguntas que se le formulen.
- Escribir dudas, tareas que sorprenden, tareas que no se especifican y consideras que deberían estar.
- Realizar un mapa conceptual sobre las funciones del logopeda.

Evaluación de la práctica:

- Exposición en clase y entrega de la práctica grupal a la profesora.
- Incluir en el cuaderno de prácticas y añadir sus propias conclusiones y su valoración personal sobre la práctica.

### TALLERES

Presencial (5H) y no presencial (4H). Total 9 horas

Correspondientes a la asignatura *Bases pedagógicas de la intervención logopédica*

#### Nº1: TALLER DE RECURSOS Y MATERIALES

Presencial (2H)

##### Objetivos:

- Conocer y manejar los distintos materiales y recursos más habituales en la intervención logopédica.
- Diferenciar entre material específico de Logopedia y no específico.
- Seleccionar el material que necesitan para su Programa de I.L.

Se llevará al aula diferente material práctico de intervención logopédica (lotos fonéticos, libros de actividades y ejercicios específicos, cuentos con y sin letra, barajas fonéticas...) que será explicado por la profesora. A partir de la presentación de este material, el alumno deberá revisarlo y seleccionar aquel que le pueda interesar para su Programa de I.L. Exposición de dudas.

Los alumnos anotarán en una ficha los materiales que toman prestados.

#### Nº 2: TALLER DE PRESENTACIÓN DEL MATERIAL ORIGINAL Y CREATIVO

Presencial (2H) y no presencial (2H). Total 4 horas

##### Objetivos:

- Conocer y valorar el material elaborado por los distintos grupos.
- Apreciar la creatividad y la originalidad que tienen que tener los materiales empleados para resultar motivadores y atractivos en las sesiones de intervención.

Cada grupo expondrá una selección del material que ha elaborado para el PIL.

A partir de un material presentado que piensen y expongan otras posibles actividades a realizar con él.

### Nº 3: TALLER DE ACTIVIDADES

Presencial (1H) y no presencial (2H). Total 3 horas

#### Objetivo:

- Vivenciar la dificultad de poner en práctica una actividad que sea adecuada al sujeto para la que va destinada y reflexionar sobre ello.

Desarrollo y puesta en escena de una actividad diseñada en el proyecto de intervención logopédica. *Role Playing*: Realiza una pequeña simulación en la que pones en práctica al menos dos actividades diferentes del programa de intervención logopédica que has elaborado en pequeño grupo.

Los demás alumnos realizarán una ficha de las distintas actividades expuestas:

- Sujeto (edad).
- Problema o dificultad del lenguaje que presenta.
- Momento del tratamiento en el que se encuentran.
- Actividad que se desarrolla.
- Tipo de actividad (formal o funcional).
- Objetivo que se pretende con dicha actividad.
- Observaciones realizadas sobre la presentación: adecuación entre la actividad presentada y la edad del sujeto, presentación adecuada de la actividad al sujeto, adecuación de la actividad al objetivo que se pretende, tiempo de duración, enfoque formal o funcional...

El alumno deberá hacer una reflexión por escrito sobre lo que ha experimentado al poner en práctica la actividad.

## 8.4. CONCLUSIONES

Como ya se ha remarcado suficientemente, esta propuesta final es producto tanto de la experiencia docente como de la información recogida en el ámbito nacional e internacional, además de considerar en todo momento las

observaciones y sugerencias vertidas, en diferentes ocasiones, por los estudiantes.

Este tema, aunque ha sido ampliamente tratado en el capítulo sexto, lo hemos retomado de nuevo, teniendo en cuenta ciertas observaciones de los estudiantes que han sido consideradas en nuestra propuesta. Aspectos como:

- Combinar la teoría con la práctica: acompañar los contenidos con la participación de los estudiantes en debates, en exposición de trabajos, talleres y prácticas, etc.
- Lograr que el estudiante valore las exposiciones propias y las de sus compañeros para que conseguir una mayor implicación.
- Animarles a contribuir a la mejora de las prácticas y talleres realizados en clase, ofreciendo por escrito alternativas y sugerencias.
- Guiarles en el aprendizaje por descubrimiento para que realicen buenos trabajos y obtengan un alto grado de satisfacción en el resultado final.
- Encontrar un equilibrio entre las tareas grupales e individuales para valorar adecuadamente la aportación y el aprendizaje de cada estudiante.
- Realizar tutorías para ofrecerles una ayuda personalizada.
- Acercar al aula expertos en determinados temas, o bien, realizar visitas programadas para observar casos reales, como pueden ser en la Unidad de Logopedia.
- Utilizar soportes multimedia en el aula.

- Conseguir una mayor coherencia en el proceso evaluativo ajustando los criterios de evaluación a las actividades realizadas y ajustando las técnicas de evaluación utilizadas a cada situación, etc.

Como síntesis, aportamos una serie de consideraciones en torno a los proyectos docentes presentados.

Los *contenidos* que se imparten en la asignatura *BDIL* son contenidos de formación básica; su necesidad e idoneidad se ven reflejados tanto en las competencias que se requieren en la formación del logopeda como en el aumento de dedicación en los nuevos planes de estudio dando lugar a dos asignaturas de 6 créditos ECTS: *Introducción a la Logopedia* y *Bases Pedagógicas de la Intervención Logopédica*. Además, ambas se imparten a lo largo del 1º curso del Grado, en estrecha relación con otras materias médicas, psicológicas y lingüísticas, consideradas básicas. Los contenidos han sido seleccionados rigurosamente y secuenciados en función de su utilidad más inmediata, estando en estrecha relación con los objetivos que pretendemos alcanzar.

Las *competencias* generales, específicas y transversales que se desarrollan en nuestra propuesta, como no podía ser de otra manera, se ajustan a las que exige el BOE; sin embargo, hay que señalar que no se considerarán totalmente adquiridas con estas dos asignaturas, pues son competencias que también se trabajan en otras asignaturas y que se irán adquiriendo conforme el estudiante vaya formándose a lo largo del plan de estudios.

Los *objetivos* conceptuales, procedimentales y actitudinales se trabajan a través de las diferentes actividades planteadas y se considerarán adquiridos en la medida que el estudiante vaya realizando y superando dichas tareas.

Respecto a la *metodología*, aparece una diversificación de estrategias requeridas para alcanzar las competencias y los objetivos propuestos. La lección magistral, como actividad expositiva, es útil en la medida que ayuda al estudiante, de manera rápida y eficaz, a construir el conocimiento, pero sin duda debe alternarse con otras actividades y estrategias docentes. Mediante la aplicación de una diversidad de métodos, el estudiante no sólo adquiere los contenidos que se le presentan, sino que también aprende la utilización del propio método. Es importante que exista un equilibrio entre actividades individuales y grupales. Además, se hace patente el uso de procedimientos que acentúan la utilización de recursos tecnológicos, así como la incorporación de nuevas actividades prácticas, relacionadas con los objetivos pretendidos.

En este contexto, resulta evidente y necesario el *desempeño de un nuevo papel por parte del profesor*. Las nuevas tareas que ha de llevar a cabo son, entre otras: estimular la autonomía e iniciativa del alumno; seleccionar las actividades de aprendizaje significativo y explicitar los objetivos; propiciar el aprendizaje cooperativo; hacer pensar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje (aprender a aprender), acompañándole, orientándole y apoyándole cuando sea necesario; manejar y enseñar al alumno a utilizar los errores como ocasión de aprendizaje; responsabilizarse del aprendizaje de los alumnos: apoyar y sostener el esfuerzo continuado del alumno; utilizar nuevas estrategias docentes, etc.

La *evaluación* incorpora una diversificación de criterios, en consonancia con los diferentes métodos propuestos. Se evalúan no sólo los conocimientos teóricos, sino también los aspectos procedimentales y actitudinales, y se tiene en cuenta la propia valoración (autoevaluación) y la de sus compañeros (coevaluación) sobre aspectos concretos de su trabajo en el aula, propuesta que les permite una autorregulación y autorreflexión sobre su aprendizaje, a la par que una retroalimentación.

El *tiempo de dedicación* que exige este planteamiento de la asignatura es indudablemente mayor, no sólo para el estudiante sino también para el docente, El incremento de dedicación por parte del estudiante está medido en términos de créditos ECTS, distribuidos en actividades presenciales y no presenciales, lo que exige un replanteamiento de las actividades y un enfoque interdisciplinar en determinadas trabajos, tratando que el alumno tenga una visión más holística de los temas y evitando la saturación de trabajos.

El aumento de dedicación docente<sup>71</sup> requiere realizar una ajustada planificación de tiempos y de espacios para dar respuesta adecuada a cada una de las tareas que ha de desarrollar: preparación de clases teóricas y prácticas, atención personalizada a los estudiantes en tutorías concertadas y vía correo electrónico, preparación y corrección de prácticas y exámenes, supervisión del trabajo y de la participación del estudiante en la plataforma Moodle, reuniones con el equipo docente para la revisión y el seguimiento del programa, etc., sin

---

<sup>71</sup> Recientemente la dedicación docente se ha cuantificado en 80 horas, por cada asignatura de 6 ECTS, con una dedicación máxima total de 240 horas en su Plan de Ordenación Docente, es decir, cuatro asignaturas de 6 créditos.

olvidar las tareas de gestión e investigación, necesarias para su promoción profesional.

Finalmente, consideramos que la propuesta planteada es coherente y está en consonancia con el nuevo modelo que preconiza el proceso de Convergencia Europea. Sin embargo, dada la particularidad de este estudio, comprendemos la dificultad que entraña transferir este planteamiento a otros proyectos docentes, pero estimamos que ciertos elementos pueden ayudar al profesorado a perder el miedo al cambio y a incorporar la innovación en su práctica docente cotidiana.

**CAPÍTULO 9**  
**CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS**  
**FUTURAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN**

**INTRODUCCIÓN**

**9.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN FUNCIÓN DE  
LOS OBJETIVOS**

**9.2. LINEAS FUTURAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN**



## CAPITULO 9

# CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS FUTURAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día constituye una necesidad apremiante para la comunidad universitaria la adaptación de nuestros estudios al EEES. Desde ese punto de vista, nuestro trabajo ha apostado por analizar esa transición, esa adaptación de los estudios de Logopedia, si bien con el necesario nivel de detalle referido a una determinada asignatura. Para ello, hemos realizado un análisis de la situación — con la necesaria referencia a Europa y a España—, de cómo camina esta convergencia en los estudios de Logopedia hacia el EEES. Además, nos hemos centrado en una asignatura, *Bases didácticas de la intervención logopédica*, que se considera básica, dado su contenido y la importancia que tiene en la formación de los futuros profesionales, pues sienta las bases pedagógicas de la intervención logopédica en su ejercicio profesional, lo cual nos ha permitido profundizar en el nivel de detalle que precisa una tesis.

En este capítulo intentaremos reflejar las conclusiones generales que extraemos de todo el camino recorrido, de todo el trabajo de investigación realizado hasta el momento.

Abordaremos este reto, apoyándonos en los objetivos generales como punto de partida, los resultados obtenidos y su nivel de adquisición, para finalmente extraer una serie de conclusiones que orienten nuestro proceder. Precisamente, en este apartado, es donde se constata nítidamente cómo los

objetivos de la investigación constituyen el eje vertebrador de todo el proceso investigador. Además, para cerrar la exposición de esta Tesis, exponemos las posibles líneas futuras de investigación que pueden generarse, a partir de este trabajo.

## 9.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN FUNCIÓN DE LOS OBJETIVOS

Pasamos a analizar cada uno de los objetivos generales que han presidido esta investigación para, mediante una reflexión serena, aportar algunas sugerencias que contribuyan, en la medida de lo posible, a la mejora de la acción docente.

A) El primero de nuestros objetivos ha sido “conocer la situación actual de los estudios de Educación Superior de Logopedia en Europa y España”. En relación con Europa, hemos comparado la situación actual de los estudios de educación superior de Logopedia en las diecisiete instituciones participantes en la Red Europea de Logopedia (*Speech Therapy Network*), durante el curso académico 2006-07. La visión panorámica, nos permite afirmar que la Logopedia es una disciplina con una larga trayectoria docente, existiendo formación en este campo desde 1935, desarrollada fundamentalmente en el ámbito universitario, con una duración de los estudios entre 3 y 4 años, que comprende de 180 a 240 créditos ECTS.

Para conocer la situación actual de los estudios de Logopedia en España se ha procedido de igual manera, aplicando el análisis de contenido a la amplia documentación recabada, consiguiendo una visión extensa de dicha realidad. Se ha realizado una pormenorizada comparación de los estudios universitarios de Logopedia en las catorce instituciones españolas que los imparten, teniendo

como referencia el curso 2006-07. Podemos constatar que, desde el curso en que estos estudios se iniciaron oficialmente (curso académico 1992-93), la diplomatura de Logopedia ha ido consolidándose en España, impartándose en la actualidad en catorce universidades (11 públicas y 3 privadas) por todo el territorio nacional. Todas ellas se han coordinado durante los años 2004 y 2005 para participar activamente en la elaboración del Libro Blanco de la Titulación de Logopedia y se encuentran hoy en día en proceso de adaptación al EEES, algunos de los cuáles han sido ya aprobados por la ANECA<sup>72</sup>.

B) Complementando este objetivo, nos planteamos el segundo objetivo, “constatar la presencia de los contenidos del ámbito pedagógico de la asignatura *BDIL* o de otras similares, en la Titulación de Logopedia en Europa y en España”. Este estudio nos ha interesado especialmente porque resulta imprescindible recabar este tipo de información que nos permite formarnos una opinión contrastada, compararla con la situación en el territorio nacional y, en concreto, con la situación de la UVa.

Hemos podido comprobar que los planes de estudio de Logopedia en Europa, además de contenidos de Medicina, Psicología y Lingüística, contemplan la formación en contenidos pedagógicos, haciendo hincapié en los modelos del proceso de la intervención en los distintos entornos y fundamentalmente en el entorno escolar. Se tratan temas sobre organización educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la prevención y la atención educativa en sujetos con dificultades de aprendizaje. Los programas enfatizan la importancia del contexto socio-cultural e institucional, señalando las

---

<sup>72</sup> ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

competencias profesionales del logopeda y la actuación profesional, así como el perfil profesional.

Para efectuar nuestro análisis, se han seleccionado tres países con larga tradición en el campo de la Logopedia: Italia, Finlandia y Bélgica, profundizando en sus contenidos pedagógicos. Se han comparado los contenidos de sus programas con los de la asignatura *BDIL*, y se ha constatado que dichos contenidos se imparten también durante el 1º año de los estudios, lo cual enfatiza su carácter formativo básico, de introducción a la Logopedia. Se presupone que dichos programas se encuentran elaborados conforme a los presupuestos y directrices generales de la Convergencia Europea, pues presentan créditos ECTS. La metodología utilizada puede considerarse moderadamente variada (ejercicios prácticos, debates, elaboración de ensayos y entrenamiento en la búsqueda de fuentes documentales) aunque, sigue dominando la clase magistral. La formación del logopeda en Europa le capacita para intervenir en el contexto educativo, clínico-sanitario y socio-asistencial. Curiosamente, los centros que mayormente imparten dichos estudios son instituciones universitarias sanitarias: facultades de Medicina o de Ciencias de la Salud. Finalmente, qué duda cabe, la Logopedia en Europa es una disciplina en auge, como lo demuestran los distintos congresos, reuniones, asociaciones y actividades realizadas, como por ejemplo, el *"Curso de Lengua Integrada"* o el *"Programa Intensivo de Logopedia"* en el que la UVa participa de forma activa desde el año 1999.

En España, la Logopedia, disciplina sanitaria desde la aprobación de la LOPS, es impartida en su mayor parte en facultades de Psicología (en diez de las catorce), lo cuál le confiere un sello distintivo, fundamentalmente por la

selección que dichos centros realizan de las áreas de conocimiento que intervienen en la docencia en Logopedia. La mayor presencia de las áreas de conocimiento pertenecientes al ámbito psicológico y médico confiere a estos estudios un perfil psico-médico, en detrimento de la orientación educativa y didáctica. Esta ubicación contrasta con la situación europea, cuyos estudios están ubicados mayoritariamente en Facultades de Medicina, como ocurre en la Universidad de Valladolid. En la UVa se halla la única Facultad de Medicina en todo el estado español que imparte la Diplomatura de Logopedia, lo que confiere a los estudios de Valladolid una singularidad propia.

Siguiendo nuestro análisis, en los planes de estudio de Logopedia españoles, la presencia real de la Pedagogía se halla sobre todo en las asignaturas optativas y tenemos que señalar que se encuentra por debajo de su presencia potencial, puesto que estos conocimientos en varios centros no se imparten por motivos diferentes. Respecto a los contenidos de la asignatura *BDIL*, que consideramos de formación básica, sólo se imparten en cinco de las catorce universidades. Este hecho nos sorprende pues son contenidos que deberían impartirse de una manera formal y rigurosa, tal y como se ha diseñado en el plan de formación elaborado para el Libro Blanco. Este carácter obligatorio queda aún más patente, en la ubicación de dichos contenidos, en los cinco centros, durante el 1º curso y en el 1º cuatrimestre, con una carga de entre 4,5 y 6 créditos.

Respecto al análisis de los elementos curriculares del programa de las asignaturas de los centros mencionados, comprobamos que todas presentan similitudes tanto en objetivos como en contenidos, si bien estos últimos se abordan con distinto nivel de profundidad, en función del área de conocimiento

de los profesores que lo imparten, quienes proceden en su mayoría del ámbito de la Psicología. En consecuencia, son precisamente los aspectos didácticos y más específicos del proceso de intervención logopédica los que se reflejan de manera más desigual en los distintos programas. Sin embargo, creemos e insistimos en la importancia que tiene una adecuada formación de nuestros estudiantes en las bases didácticas de la intervención, puesto que les proporcionará las pautas y estrategias adecuadas para realizar de manera eficaz y rentable la planificación del proceso de intervención logopédica. Frente a esta realidad, durante el proceso de autoevaluación de la calidad de la Titulación de Logopedia de la Facultad de Medicina de Valladolid, en 1998, pudimos advertir cómo los estudiantes demandaron una mayor formación didáctica en los distintos trastornos a intervenir. Los estudiantes, durante su periodo de prácticas en la Unidad de Logopedia y en los diversos Centros concertados, pueden comprobar que todo proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de unas estrategias didácticas que precisan conocer y poner en práctica.

Este factor, reincide en la idea ya manifestada de que el centro en el que se ubican dichos estudios y, más en concreto, el área de conocimiento que participa en la impartición de los mencionados contenidos, les confiere su propia singularidad, imprimiendo un perfil determinado. Posiblemente sea el carácter multidisciplinar de la Logopedia, el factor determinante que permite que ciertas asignaturas generales/básicas, como es, a nuestro juicio, la asignatura analizada, sea impartidas por profesorado de diferentes áreas de conocimiento.

La Logopedia se desenvuelve en un contexto multidisciplinar de ciencias que pueden llegar a ocuparse, en algún momento de los trastornos del lenguaje, de la audición, del habla, de la voz e, incluso, de las funciones orales no

verbales, como la deglución; tal es el caso de la Lingüística, la Neurolingüística, la Psicología, la Foniatría, etc. Todas y cada una de estas ciencias comparten el estudio del fenómeno de la comunicación humana, pero observan sólo aspectos parciales y olvidan, a menudo, el concepto general de la comunicación. Es en este punto donde interviene el logopeda, que es capaz de aglutinar los conocimientos de estas disciplinas dándoles la necesaria unidad dentro de la multidisciplinariedad; es decir, la Logopedia es la única disciplina que es capaz de abordar dichos contenidos desde el punto de vista de la reeducación, rehabilitación e intervención de los sujetos, claves definidoras del campo de estudio de la Logopedia.

Este análisis nos reafirma en la importancia de insistir en que el carácter multidisciplinar de la Logopedia, con sus cuatro pilares fundamentales: la Medicina, la Pedagogía, la Psicología, y la Lingüística, se contemple de forma equilibrada en su plan de formación, en aras de garantizar la calidad de la formación de los logopedas. En la medida de lo posible habrá que evitar que la influencia del centro le confiera un enfoque sesgado y distorsionado de la realidad laboral. Es decir, el plan de estudios de Logopedia debe contener suficientes contenidos multidisciplinarios que enriquezcan la formación del logopeda, tal y como consta en los planes de estudio europeos, y como se señala en las *recomendaciones para los programas de Logopedia* (Bloothoof y cols., 1999). Además hay que insistir en la oportunidad de formar al logopeda con un perfil amplio, que le permita actuar en todos los contextos en los que debe y puede actuar: socio-asistencial, clínico y educativo.

C) El tercero de los objetivos que nos hemos propuesto es “profundizar en el proceso evolutivo seguido en la docencia de los contenidos de la

asignatura *Bases didácticas de la intervención logopédica*, de la Diplomatura de Logopedia en la Universidad de Valladolid a lo largo de diez cursos académicos". La consecución de dicho objetivo ha sido un proceso largo y meticuloso, pues se trata de un propósito bastante ambicioso a la par que interesante en cuanto a sus resultados. Realizar un recorrido por la historia docente de una asignatura nos ha permitido reflexionar y recapitar sobre nuestra propia docencia, analizar aquellas variables o factores que han influido en las distintas decisiones tomadas y comprender hasta qué punto una situación ha propiciado la modificación de algún elemento del programa docente. En este sentido, hemos constatado la importancia del contexto en el que se circunscribe esta asignatura; elementos como el centro, recursos materiales y contextuales, número de estudiantes, curso en el que se imparte, número de créditos... hacen que la asignatura se encuentre en una situación contextual privilegiada que permite enfocar la materia con un perfil clínico-educativo-investigador, abarcando en sus contenidos todos los ámbitos de intervención, tal y como es nuestra intención.

Nuestro proyecto docente ha sido comparado con los programas de las asignaturas que se imparten tanto en Europa como en España, lo que nos ha permitido disponer de referencias suficientes para poseer de una visión amplia de los distintos elementos curriculares. Mediante el análisis comparativo, hemos podido comprobar que los objetivos coinciden con los planteados en Europa y en el resto de España. La explicitación de los objetivos de la asignatura no sólo ayuda al estudiante a conocer con antelación las finalidades que se pretenden en la asignatura, sino que sirven al docente de guía en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y le proporcionan la objetividad necesaria en la

evaluación del estudiante y del propio programa docente. Igualmente, tanto en Europa como en España se abordan los mismos contenidos, diferenciándose en el nivel de profundización. Los contenidos de la asignatura *BDIL* a lo largo de los años no constituyen un elemento estático; la constante reflexión sobre la propia práctica docente y las aportaciones de los estudiantes han sido uno de los factores que más ha contribuido a los replanteamientos en cada nuevo curso académico.

Por otra parte, tanto en Europa como en España se hacen intentos por utilizar metodologías más activas y variadas, pero nos ha resultado difícil concretar suficientemente cuáles son y en qué porcentaje se utilizan las distintas actividades formativas. Sin embargo, en la asignatura *BDIL* se ha constatado que la modificación más sustancial se ha dado en la metodología. La diversidad de estrategias metodológicas utilizadas (clases magistrales, clases prácticas, tutorías –concertadas, en el aula y vía correo electrónico–, talleres, actividades de trabajo en grupo y de trabajo individual, etc.) otorga gran protagonismo al estudiante y se convierte en el centro del programa de la asignatura. En este sentido, el papel del docente también se modifica, de simple transmisor de conocimientos, pasa a convertirse en orientador, asesor, animador de las actividades propuestas para que el alumno adquiera las competencias. Durante el proceso de aplicación de nuevas estrategias metodológicas, adquieren gran preponderancia los recursos materiales, humanos y contextuales, como elementos que, sin duda, ayudan a la configuración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, cumpliendo la función de motivar, informar y posibilitar los aprendizajes. Finalmente, coherentemente con la aplicación de nuevas metodologías, la evaluación se erige como el elemento que busca la objetividad

del proceso, empleando variedad de técnicas y procedimientos para valorar el progreso del alumnado y el programa docente. No sólo se realiza el típico examen escrito final sobre los distintos conocimientos adquiridos, sino que se van evaluando aspectos, como: la participación, interés y las intervenciones en las distintas actividades realizadas en clase, las prácticas, los talleres, el dossier con todo su trabajo, su autoevaluación, la coevaluación, etc.

Podemos señalar que la docencia de la asignatura *BDIL* cambia notablemente a partir del curso 2005-06, coincidiendo con el inicio de nuestra participación en las Experiencias Piloto de innovación docente. Estos cambios, como ya hemos señalado, se han dado fundamentalmente en los aspectos metodológicos y en los criterios de evaluación, aunque todos los elementos curriculares se han visto claramente afectados. Dos son las circunstancias que lo han favorecido, en primer lugar, el aumento de la carga crediticia de la asignatura que ha pasado de tener 4,5 créditos a 6 créditos –lo cual ha posibilitado la introducción de nuevos contenidos más acordes con los nuevos descriptores, así como mayor número de actividades y prácticas–; y en segundo lugar, el interés docente de la profesora por incorporar nuevas estrategias metodológicas más acordes con la innovación docente planteada por la Convergencia Europea.

D) Qué duda cabe que en estos aspectos se ha avanzado, pero hay que seguir trabajando; por ello, el último de nuestros objetivos generales ha sido “realizar una propuesta de proyecto docente de la asignatura *BDIL*, en el marco del proceso de Convergencia Europea”. En este sentido, presentamos una propuesta enmarcada dentro del módulo de formación básica, formando parte de la materia de *Bases pedagógicas de la Logopedia*. De esta manera, se

presentan los proyectos docentes de dos asignaturas (a impartir durante el 1º curso del Grado, con una carga de 6 créditos ECTS cada una) en los que se escinden los contenidos de la asignatura *BDIL*, en consonancia con lo constatado en las titulaciones de Logopedia de universidades europeas (Universidad de Oulu en Finlandia y *Università Degli Studi di Padova* en Italia) y españolas (U. Complutense de Madrid, U. Pontificia de Salamanca y U. de A Coruña).

Se pretende que nuestra propuesta se ajuste al perfil profesional y a las competencias del logopeda, que pueda servir de referencia a otras materias universitarias y contribuya al diseño más homogéneo de la Titulación de Grado en Logopedia en el territorio español.

## 9.2. LINEAS FUTURAS DE TRABAJO E INVESTIGACIÓN

Los últimos años universitarios estamos asistiendo a un resurgir de la importancia que se le concede a la actividad docente frente a la investigadora. Esto redundará en un incremento de la investigación en temas sobre docencia, tal y como se puede comprobar en los títulos de jornadas, congresos... que se realizan en las universidades, y en el aumento de publicaciones y tesis doctorales con contenidos docentes relacionados con el EEES<sup>73</sup>. En este sentido, podemos augurar que seguirán proliferando este tipo de investigaciones y publicaciones, constituyendo una excelente oportunidad para compartir experiencias docentes sobre la evaluación, la acción tutorial, la incorporación de

---

<sup>73</sup> Algunos títulos de tesis son: "*La integración de las enseñanzas universitarias de ingeniería industrial en el EEES*" o bien, "*Propuesta e-learning para titulaciones de ingeniería en el EEES. El campus virtual mínimo.*"

las TICs a la docencia o la introducción de metodologías activas en el aula, que, en los distintos ámbitos, nos van a permitir avanzar hacia la construcción efectiva de un EEES.

Sin embargo, no cabe duda que desde 1999 se han producido avances en el proceso de Convergencia Europea, si bien, aún permanecen muchos retos, entre los que se encuentra superar la abierta oposición que ciertos colectivos ejercen. Trabajadores de la universidad, profesores, estudiantes... se sienten excluidos en la toma de unas decisiones que les afectan directamente y elevan sus voces disconformes sobre el proceso de Bolonia. No han dudado en reclamar la atención pública realizando comentarios y acusaciones en diferentes medios de comunicación<sup>74</sup>:

*"...que la discusión y la implantación del EEES se hace en ausencia de la comunidad universitaria y de los verdaderos afectados, y esto no es una casualidad: las remodelaciones que benefician a unos pocos se discuten mejor entre unos pocos".*

*"...que la lógica que orienta el Proceso de Bolonia no es la renovación educativa, sino la colonización de las universidades por los grandes capitales europeos. Los ministros de educación no están presos de un "furor modernizador", sino que obedecen los dictados de los bancos y las grandes corporaciones europeas".*

*"...que las universidades tienen que seguir sirviendo a las sociedades que las financian. El sostenimiento público de unas universidades que pasan a convertirse en criaderos de precariado intelectual de baja cualificación, por un lado, y en departamentos de I+D para las grandes empresas, por otro, es una desposesión del común, un robo legalizado. Los grandes capitalistas europeos quieren productos educativos con los que comerciar, y un terreno altamente rentable para invertir sin riesgos. Sin embargo, y pese a que la producción de conocimiento es y seguirá siendo un proceso social y respaldado por dinero público, la apropiación*

---

<sup>74</sup> Coordinadora de Estudiantes de Madrid: Opiniones de los estudiantes:  
[http://www.kaosenlared.net/noticia.php?id\\_noticia=35649](http://www.kaosenlared.net/noticia.php?id_noticia=35649)

*de esos conocimientos será privada, y por supuesto también los beneficios”.*

*“...que la Convergencia Europea no sólo significa mercantilización, sino también precarización masiva de una juventud estudiante desposeída del tiempo y segregada y disciplinada por la vía del encarecimiento de la educación superior y del <miedo al mañana>”.*

*“Frente a esta reforma, que se cueta en silencio como los ladrones, nos mostramos abiertamente, con los argumentos y los cuerpos, con las voces y la movilización. Quienes tienen algo que ocultar son quienes les están regalando las universidades a los bancos, y a cambio nos prometen becas-préstamo, subordinación de la investigación y la docencia a los dictados de la patronal europea, más dificultades para el estudio, más domesticación del pensamiento, precariedad”.*

No es nuestra intención debatir sobre si dichos comentarios, extraídos de opiniones de estudiantes, tienen fundamento y son reales, pero no cabe duda que evidencian la falta de información que ha habido, el fallo de las administraciones para hacer llegar y dar la información de forma adecuada a los distintos colectivos interesados, tal y como reconoce la Conferencia de Rectores. Según nuestra vivencia, hemos observado que, en todo este proceso, la normativa ha ido siempre por detrás de las actuaciones universitarias, coincidiendo con lo que comunica Guilarte, C. (2009)<sup>75</sup>, *“Se ha legislado muy tarde y el espíritu de Bolonia se ha tardado demasiado en trasladarlo al ordenamiento jurídico”.*

Como aún es largo y complejo el camino que queda por recorrer en todo el proceso de adaptación, en cuanto a la elaboración del Grado en Logopedia, queremos resaltar las implicaciones que consideramos que dicho proceso puede tener en la formación del logopeda (Santiago, Jimeno y García, 2004b):

---

<sup>75</sup> El Mundo de Valladolid. 25 de febrero de 2009. Cristina Guilarte es Vicerrectora de Calidad e Innovación Educativa en la Universidad de Valladolid.

- La reestructuración de la titulación en los dos ciclos, Grado y Posgrado, facilitará:
  - La formación especializada en Logopedia, por ejemplo, oferta de Máster con diferentes contenidos, atendiendo también a la multidisciplinariedad.
  - El reconocimiento de la investigación en Logopedia (por ejemplo, programas de investigación en Logopedia y tesis doctorales).
- La necesidad de definir las competencias y perfiles profesionales de forma previa al diseño de los planes de estudio. Dichas competencias, extraídas de las respuestas de empleadores y logopedas a una determinada encuesta, tratan de responder a una realidad social, al tipo de logopeda que queremos en el futuro.
- La responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, no solamente durante el curso de los estudios sino, también, ya como profesional, en cuanto a su formación continuada.
- La modificación de la metodología docente, con un uso más extendido y aceptado de métodos alternativos a la lección magistral: libros de texto, estudio de casos, juegos de roles, actividades en pequeños grupos, demostraciones, etc. Precisamente entre las recomendaciones para los programas de Logopedia elaborados por la Red Sócrates de Ciencias de la Comunicación Hablada (*Socrates Network on Speech Communication Sciences*) figuran los materiales informáticos y el uso de Internet (Bloothoof y cols., 1999).

- 
- Particular interés revisten, a nuestro juicio, las prácticas, como elemento esencial de la formación. Pensamos que adquirirán importancia cuantitativa (mayor número de prácticas, que no han de limitarse a lo que entendemos actualmente por Practicum); pero también cualitativa, por ejemplo, realización en diversos centros educativos y sanitarios, atendiendo a las necesidades ya expuestas, en centros nacionales e internacionales, etc.
  - La elaboración de un Trabajo o Memoria final de Grado, en el que los estudiantes apliquen y desarrollen los conocimientos adquiridos en el Grado de Logopedia. El trabajo deberá estar orientado a la aplicación de forma transversal de todas las competencias asociadas a la titulación.
  - La modificación de las características de la evaluación, al considerar la gama de métodos docentes empleados, incluidas las prácticas efectuadas. A este respecto, la evaluación no debe basarse tan sólo en la asistencia e interés del estudiante, o en la elaboración de un texto o memoria, sino en la adquisición real y reconocida de las competencias necesarias.
  - El profesor, que probablemente deberá ser formado e incentivado, ha de asumir la generalización de este nuevo sistema educativo. Sería deseable que se extendiera la presencia de logopedas como docentes universitarios en la Titulación de Logopedia, en conexión con expertos en las diferentes disciplinas afines.

- Finalmente, queremos destacar la oportunidad para incrementar la movilidad de estudiantes, profesores, profesionales y personal administrativo. ¿Por qué no estudiar temporalmente en otro país europeo?, ¿por qué no prepararse para trabajar en el extranjero?, ¿por qué no invitar a un experto en algún aspecto?, ¿por qué no formar redes internacionales de investigación?, ¿por qué no adoptar métodos o técnicas, ya sean docentes o administrativas, de otro país? El idioma, indudablemente, limita el desempeño de estas sugerentes actividades. Dado que el lenguaje –normal y patológico– constituye un elemento fundamental en Logopedia, abogamos por un mayor conocimiento y dominio de lenguas extranjeras, que nos permita movernos con soltura por algunos territorios del Espacio Europeo de Educación Superior.

Las conclusiones obtenidas en los anteriores capítulos analizados nos han permitido avanzar propuestas de mejora para los nuevos planes de estudio de Grado, que muy bien pueden ser extrapolables a otras asignaturas, planes, titulaciones... En este sentido, hemos conseguido uno de los objetivos, que se ha ido consolidando en la última fase de elaboración de la tesis: elaborar unas conclusiones que faciliten el diseño de los planes de estudio y guías docentes de las materias y asignaturas de la Titulación de Logopedia, a partir de los resultados obtenidos en esta investigación.

Como cualquier investigador sabe, la aportación de una tesis no finaliza con su exposición y defensa, sino que precisamente la tesis es el punto de partida sobre la que se pueden cimentar futuras investigaciones. Por ello, es conveniente ampliar la mirada a otras líneas de trabajo que puedan ser

realizadas por mí misma o por otros investigadores que se planteen nuevos interrogantes sobre temáticas similares. En este sentido, como líneas futuras de investigación se proponen las siguientes:

1. Análisis de los nuevos planes de estudio de Logopedia:
  - Comparar los planes de estudio vigentes de Logopedia en Europa.
  - Comparar los Grados de Logopedia en España.
  - Constatar las semejanzas y diferencias entre los estudios de Logopedia de las distintas universidades españolas, acotando el análisis a algún elemento concreto: asignatura, prácticas en centros externos, trabajo fin de grado...
  - Analizar la adecuación a los indicadores de calidad del Grado de Logopedia. Determinar sus posibles dificultades.
  
2. Análisis de la nueva metodología docente y su relación con diversos elementos:
  - Estudiar la utilización y la influencia o repercusión de las diferentes metodologías en la docencia universitaria; precisando sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Sería deseable acotar este aspecto al empleo de estrategias docentes concretas: utilización del portafolios, del ABP....
  - A partir de la puesta en práctica del proyecto docente, analizar la relación entre los distintos elementos curriculares del mismo

—objetivos, contenidos, metodología, recursos, evaluación...—, y el rendimiento de los estudiantes.

- Investigar la adquisición de las distintas competencias genéricas y profesionales del logopeda por parte de los estudiantes en los distintos cursos académicos, utilizando, por ejemplo, cuestionarios, escalas de observación, entrevistas dirigidas tanto a los estudiantes como a los profesores responsables de las asignaturas... Este aspecto podría acotarse a los estudiantes en periodo de prácticas, a los egresados... En este sentido, cabe la posibilidad de elaborar nuevos recursos didácticos que guíen y orienten, tanto al profesor como al estudiante, para la adquisición y autoevaluación de las competencias.
- Realizar un estudio sistemático y pormenorizado de los conocimientos previos de los estudiantes que empiezan sus estudios universitarios: expectativas, intereses...

3. Necesidades emergentes con la utilización de la nueva metodología:

- Reforzar la utilización de las TICs —plataforma Moodle, en nuestra universidad— en las nuevas asignaturas, generando materiales y recursos que puedan mejorar la calidad tanto de la docencia como del aprendizaje del alumnado.
- Realizar investigaciones para detectar qué tipo de necesidades generan los nuevos planteamientos en cuanto a demandas tecnológicas y educativas.

- Analizar las necesidades de formación del profesorado al inicio de la implantación de los nuevos planes de estudio.
4. Construcción y adaptación de materiales de apoyo a la docencia
- Diseñar nuevas herramientas o recursos de apoyo a la docencia y adaptar los ya existentes para mejorar el diseño, la implementación y la evaluación de los proyectos docentes.
  - Construir las técnicas de recogida de datos para la evaluación en consonancia con las competencias requeridas.
  - Reforzar el uso de sistemas de tele-enseñanza, en particular en los programas de Máster y Doctorado.

Sería deseable que estas propuestas se desarrollen de forma coordinada entre los profesionales que integran y trabajan formando equipo y con un planteamiento interuniversitario, dadas las ventajas que pueden derivarse de un enfoque docente e investigador multidisciplinar.

Para concluir la presente Tesis Doctoral —que deseo sea motivo de reflexión para próximos estudios—, me gustaría señalar que la elección y realización de este trabajo de investigación se ha cumplido con mucho agrado, pero no sin esfuerzo; con mucha constancia y horas de dedicación, gracias a la ayuda y la comprensión de mi familia, a quien he robado muchas horas. El trabajo de investigación me ha permitido profundizar sobre los estudios de Logopedia y me ha ayudado a reflexionar sobre la buena docencia, con la que me siento muy comprometida. Indudablemente, representa un punto de inflexión muy importante en mi vida personal y profesional, que me permite otear el nuevo

horizonte con mayor compromiso y acometer la adaptación al paradigma emergente con redoblado entusiasmo y dedicación.

Personalmente, realizar esta Tesis me ha permitido cumplir ese deseo imperioso de detenerme en el camino recorrido, como el diario de un viajero que al releer sus escritos le ayuda a rememorar y reflexionar sobre sus vivencias. En esta Tesis, en la que he invertido tiempo y dedicación, he plasmado una parte importante de mi trayectoria docente e investigadora, para, finalmente, descubrir que sólo estoy al inicio del camino.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## A

ÁLVAREZ CÁCERES R. (1996). *El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica*. Madrid: Díaz de Santos.

ALVESSON, M. and SKÖLDBERG, K. (2000). Reflexive methodology. New vistas for qualitative research. Londres: Sage. En M. P. SANDÍN ESTEBAN (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Página web: <http://www.aneca.es>

ANECA. Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo (enero 2004).

ANGUERA, M.T. (1990). Metodología observacional. En J. ARNAU, M.T. ANGUERA y J. GÓMEZ. *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.

ARY, D., JACOBS, L. C. y RAZAVIEH, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LOGOPEDIA Y FONIATRÍA (IALP) (1994). "Orientaciones de la IALP para la educación inicial en Logopedia", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 14. 186-192.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

## B

BABBIE, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

BARDIN, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

BARTOLOMÉ, M. (1992). "Investigación cualitativa en investigación: ¿comprender o transformar?", en *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2). 7-36.

BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (2002). *Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico*. Málaga: Aljibe.

BERNABÉ MUÑOZ, Y. (2008): Tesis doctoral: "*Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en la Universidad*". Universidad: Jaume I de Castellón. Disponible en el marcador: <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=426966>

BIRGER S. (1993). *Quiero dejar de ser un dentro de mí. Mensajes desde una cárcel autista*. Barcelona: Círculo de Lectores.

BLOOTHOOFT, G.; VAN DOMMELEN, W.; ESPAIN, C.; GREEN, P.; HAZAN, V.; HUCKVALE, M.; WIGFORSS, E. (1997). *The landscape of future education in Speech Communication Sciences 1. Analysis*. Utrecht: OTS publications.

BLOOTHOOFT, G.; VAN DOMMELEN, W.; ESPAIN, C.; HAZAN, V.; HUCKVALE, M.; WIGFORSS, E. (1998). *The landscape of future education in Speech Communication Sciences 2. Proposals*. Utrecht: OTS publications.

BLOOTHOOFT, G.; VAN DOMMELEN, W.; FELLBAUM, K.; HAZAN, V.; HUCKVALE, M.; LEAHY, M.; WIGFORSS, E. (1999). *The landscape of future education in Speech Communication Sciences 3. Recommendations*. Utrecht: OTS publications.

BORONAT MUNDINA, J. (1995). *Medios de comunicación y educación. Análisis de contenido de la prensa educativa*. Palencia: Centro Regional de la UNED.

BORONAT MUNDINA, J. y cols. (2006). Un nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la Universidad. Una propuesta de innovación docente. En C. RODRÍGUEZ y M.J. DE LA CALLE (Coord.). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Pág. 487-496. Valladolid: Universidad de Valladolid.

BRUNER, J.S. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona: Uthea.

BRUNER, J.S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

BRUNNER J. J. (2007). *Universidad y Sociedad en América Latina*. 2ª edición. Biblioteca Digital de Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación.

## C

CABERO, J. y LOS CERTALES, F. (1997). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *Bordón*, 48 (4), 375-391.

CARDINET, J. (1986). Evaluación escolar y práctica. Bruselas. De Boeck Université. En M.A. SANTOS GUERRA (1999), en *Revista AUFOP*.

CEDILLO, P. (2004). *Háblame con los ojos*. Ed. Octaedro.

CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. (2000). *Dinámica de grupos y educación, fundamentos y técnicas*. Buenos Aires: Humanitas.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla: Alfar. En TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula*. Pág. 210. Jaén: Universidad de Jaén.

COLL, C. (1991). *Psicología y currículum*. Cap. 3: Los componentes del currículum. Barcelona: Paidós.

COLL, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Aula de Innovación Educativa, 161, 34-39. URL: <http://www.ub.edu/grintie>

COLLER, X. (2000). *Cuadernos metodológicos: Estudio de casos*. Madrid: CIS.

COMISIÓN EUROPEA (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Dirección General de Educación y Cultura. Disponible en: [http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)

CPLOL (1992). Comité Permanente de Enlace de los Ortofonistas-Logopedas de la Comunidad Económica Europea. Disponible en: <http://www.cplol.org/>

COMUNICADO DE LA LOVAINA (Abril, 2009). Conferencia de Ministros europeos responsables de Educación Superior. Disponible en: <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaDocumentosClave.html>

COMUNICADO DE LONDRES (Mayo, 2007). Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Disponible en: <http://uao.cat/calidad/normativa-universitaria/europa/ue-comunicado-londres-2007.pdf/view>

COMUNICADO DE BERLÍN (Septiembre, 2003). Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Disponible en: [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF.hf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF.hf)

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). Modificada por Reforma de 27 de agosto de 1992.

CONTRERAS, J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", en *Revista de Educación*, 282. 203-231.

CRYSTAL, D. (1989). *Patología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

## D

DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.) y cols. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Proyecto EA2005-0118. Programa de estudios y análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (Junio, 1999). Declaración conjunta de los ministros europeos de educación: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Disponible en: <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm>. También en: [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/conferencia\\_Berlin\\_nota.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/EEES_2003/conferencia_Berlin_nota.pdf) y en: <http://www.uva.es/ficheros/fich402239b959370.pdf>

DECLARACIÓN DE GLASGOW (Abril, 2005) *Strong Universities for Strong Europe*. [http://www.ujaen.es/serv/sae/discapacidad/documentos/Glasgow\\_Declaracion\\_esp.pdf](http://www.ujaen.es/serv/sae/discapacidad/documentos/Glasgow_Declaracion_esp.pdf)

DECLARACIÓN DE GRAZ (Julio, 2003). *Forward from Berlin: the role of universities. To 2010 and beyond*.

DECLARACIÓN DE LA SORBONNE (Mayo, 1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*

DECLARACIÓN DE PRAGA (Mayo, 2001). Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001. Disponible en: <http://www.ual.es/personal/nperdu/praga.html>

DECLARACIÓN DE BERGEN (Mayo, 2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Disponible en [http://www-en.us/eees/formacion/html/bergen\\_declaracion.htm](http://www-en.us/eees/formacion/html/bergen_declaracion.htm)

DENZIN, N.K. and LINCOLN, Y.S. (1994). "Introduction: Entering the field of qualitative research." En N.K. DENZIN y Y.S. LINCOLN (Eds.).

DESECO - OCDE. (2002). Definition and Selection of Competencies: *Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París.

DUBLIN DESCRIPTORS and EQF descriptors. (Leiden, octubre de 2006). *Descriptors of Learning outcomes, understanding and use* JQI meeting.

## E

EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ESTATUTOS de la UVa (2003). Aprobados por Acuerdo de la Junta de Castilla y León, 104-2003, de 10 de julio ("B.O.C. y L." 16/7/2003).

## F

FAZEY, D. (1996). Academic advice and personal tutoring at the University of Wales, Bangor. En HEQC: *Personal tutoring and academic advice*. London: HEQC.

FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1997). La entrevista. En G. BUELA-CASAL y J.C. SIERRA (dirs.): *Manual de evaluación psicológica: fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia una construcción crítica de una Didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.

FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa

FRAENKEL, J. y WALLEN, N. (1996). La investigación cualitativa. Disponible en: [http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION\\_CUALITATIVA.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf)

## G

GAIRÍN, J.; FEIXAS, M.; GUILLAMÓN, C.; QUINQUER, D. (2004). "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior" en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 49. 61-78.

GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995). *Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico*. Málaga: Aljibe.

GALLEGO, C. (Coord.), SANTIAGO, R.B. y cols. (2005). *Libro Blanco del Título de Logopedia*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA): [www.aneca.es](http://www.aneca.es)

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1993). "Análisis de los modelos de enseñanza empleados en el ámbito universitario", en *Revista Española de Pedagogía*, 194. 27-53.

GARRIDO LANDIVAR, J. (2003). *Programación de actividades para educación especial*. Madrid: CEPE.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *Teoría de la Enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GISBERT, J. (1991). Trastornos del lenguaje. En *Educación Especial*. Madrid: Cincel.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Edts.) (2003). *Tuning educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto - Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Disponible en: [http://www.eees.ua.es/estructuras\\_europa/tunning.pdf](http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf)

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): *Criterios de credibilidad de la Investigación Naturalista*. Madrid: Akal.

- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 1996-1997*. (1996). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 1997-1998*. (1997). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 1998-1999*. (1998). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 1999-2000*. (1999). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2000-2001*. (2000). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2001-2002*. (2001). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2002-2003*. (2002). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2003-2004*. (2003). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2004-2005*. (2004). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2005-2006*. (2005). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUÍA DOCENTE DE LOGOPEDIA. *Curso 2006-2007*. (2006). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- GUILLARTE, C.; MARBÁN, J.M<sup>a</sup>; MIRANDA, S. (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Valladolid. Universidad de Valladolid.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1997). *Introducción a la historia de la Logopedia*. Madrid: Narcea.

## H

- HADDON, M. (2004). *El curioso incidente del perro a medianoche*. Barcelona: Salamandra
- HERNÁNDEZ, S. y cols. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HICKOK, L. (1986): *La historia de Hellen Keller*. Bilbao: Mensajero.

## I

- IALP. (1994): *Orientaciones diseñadas con la intención de establecer objetivos para la adecuada práctica profesional*. Disponible en: <http://ialp.info/joomla>

## J

- JIMENO, N., GARCÍA, N., MENDIZÁBAL, N., ROCHER, A., SANTIAGO, R.B. y cols. (2005a). "Adaptación de asignaturas seleccionadas de la titulación de Logopedia a créditos ECTS. Implicaciones del alumnado", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Zaragoza. Disponible en: <http://www.aufop.org/XI-congreso/documentos/m3comu3.doc>

JIMENO, N., GARCÍA, N., ROCHER, A., MENDIZÁBAL, N. SANTIAGO, R.B., y cols. (2005b) Análisis del trabajo del alumno en asignaturas seleccionadas de logopedia. Curso 2004-05. En *la I Jornada para el Intercambio de Experiencias de Innovación en torno a la Convergencia Europea*. Valladolid. Disponible en: <http://www.uva.es/ficheros/fich42bad37656618.pdf>

JIMENO, N., SANTIAGO, R.B., GARCÍA, N., RODRÍGUEZ, L., PECORRELLA, G. (2006). Formación del logopeda en el marco de la Convergencia Europea: una perspectiva internacional. En *Aplicaciones prácticas de la Convergencia Europea. Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS*. Badajoz: Servicio de Publicaciones y Oficina de la Convergencia de la UEx. Universidad de Extremadura.

JIMENO, N.; SANTIAGO, R.B. y cols.; (2007). Red interuniversitaria de Diplomaturas de Logopedia: experiencia y resultados durante dos cursos académicos. En M. IGLESIAS y F. PASTOR (eds.). *V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI*. Alicante: Universidad de Alicante y Generalitat Valenciana.

JIMENO, N.; SANTIAGO, R.B.; GARCÍA, N. (2008). Identificación de competencias del logopeda en la Universidad de Valladolid. En las *VI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante y Generalitat Valenciana.

JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (2001). *Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana.

## K

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

## L

LABORIT, E. (1994). *El grito de la gaviota*. Ed. Seix Barral.

LASNIER, F. (2000): *Réussir la formation par competencias*. Montreal: Guérin

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. En *Journal of Social Issues*, 2.

LEY 44/2003, de 21 de noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. LOPS.

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. (BOE de 1 de septiembre de 1983). Vigente hasta el 13 de enero de 2002.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE de 24/12/2001).

## M

MÁLAGA, J. (Dir.). (1990). *Ponencias y Comunicaciones del 16 Congreso Nacional de AELFA*. Salamanca: INSERSO.

MARSHALL, C. and ROSSMAN, G.M. (1989). *Designing qualitative research*. Londres: Sage. En A. LATORRE, D. RINCÓN y J. ARNAL (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GRAO.

MARTÍNEZ RUÍZ, M.A. y SAULEDA PARÉS, N. (2007). *Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante. Alcoy: Marfil. Disponible en: <http://www.ua.es/lice/glosario/page2.html>

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. y MUSITU OCHOA, G. (Eds.) (1995). *El estudio de casos. Para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.

MAYKUT, P. and MOREHOUSE, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: The Falmer Press. En A. LATORRE, D. RINCÓN y J. ARNAL. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GRAO.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (Dir.) (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

MEC (2006). Propuesta. *La organización de las enseñanzas universitarias en España*.

MERRIAN, S. (1988): Case study research education. A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass. En A. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, y G. MUSITU OCHOA (Eds.) (1995): *El estudio de casos. Para profesionales de la acción social* (p 17). Madrid: Narcea.

MINISTERIO de Educación, Cultura y Deporte. La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-marco. Disponible en: [http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/EEES\\_2003/Documento\\_Marco.pdf](http://www.univ.mecd.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf)

MOLINA CONTRERAS, D.L. (2003). *Programa de Orientación: fundamentación e implicaciones educativas en la Escuela Básica*. Tesis Doctoral. Valladolid: Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Valladolid (inédito).

MOLINA GARCÍA, S. (1995). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil.

MONDELAERS, B.J.E. y COETS-DEHARD, M.C. (1995). "Terapéutica del habla y del lenguaje en la Unión Europea", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. XV, 1. 18-29. España: Dipsa.

MONFORT, M. (Ed.) (1986). *La intervención logopédica. II Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE.

MUÑOZ VALLEJO, D. (1993). "La Logopedia como nueva disciplina científica y sus bases epistemológicas". Madrid. Colección Tesis Doctorales nº 200/93. Disponible en el marcador: <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=102228>

## O

ORDEN CIN/726/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Logopeda.

ORDEN del 10 de enero de 1951. Reglamento de los cursos para profesores de los colegios especiales de sordomudos ("B.O.E" de del 13 de enero de 1951).

ORDEN ECI/2514/2007, de 13 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales de Máster y Doctor.

## P

PELECHANO, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED.

PEÑA CASANOVA, J. (2001). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.

PERELLÓ, J. (2002). *Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología*. Barcelona: Lebn.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

PINEDO PEIDRÓ, F.J. (1981). *El sordo y su mundo*. Valladolid: Sever-Cuesta.

PISA, 2006. Programa de Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español.

Plan de estudios de Logopedia de Fontys Hogeschool. Disponible en: [www.fontys.nl/english](http://www.fontys.nl/english) también en: <http://www.fontys.nl/ects/programme.asp?id=28597> (Consulta en agosto 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Göteborg University. Disponible en: [www.gu.se](http://www.gu.se) y en: [www.logopedi.gu.se/starte\\_ng.html](http://www.logopedi.gu.se/starte_ng.html) (Consulta en noviembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Hanzehogeschool Groningen. Disponible en: [www.hanze.nl](http://www.hanze.nl) también en: <http://www.hanze.nl/home/Schools/Academie+voor+Gezondheidsstudies/Opleidingen/Bachelor/Logopadie/> (Consulta en julio 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Haute Ecole Léonard de Vinci – Logopédie. Disponible en: [www.vinci.be](http://www.vinci.be) también en *Institut Libre Marie Haps* y en: <http://www.vinci.be/annee.aspx?lang=en&impl=H&abprog=Logopedie> (Consulta en septiembre 2006).

Plan de estudios de Logopedia de K.U. Leuven (Catholic University of Louvain). Disponible en: [www.kuleuven.be/english](http://www.kuleuven.be/english) también en: [http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/opleidingen/N/CQ\\_50074200.htm](http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/opleidingen/N/CQ_50074200.htm) y en: [http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/model/BA\\_logo&audio\\_voorbeeldtraject.pdf](http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/model/BA_logo&audio_voorbeeldtraject.pdf) (Consulta en abril 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Karolinska Institutet. Disponible en: [www.info.ki.se/index\\_en.html](http://www.info.ki.se/index_en.html) también en: <http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=1555&l=en> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Katholieke Hogeschool Brugge, Oostende. Disponible en: [www.khbo.be](http://www.khbo.be) también en: [http://www.khbo.be/logo\\_audio](http://www.khbo.be/logo_audio) y en: <http://www.khbo.be/1407> (Consulta en octubre 2006).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad Autónoma de Barcelona: Fundación Universitaria del Bagés. Disponible en: <http://www.fub.edu/index.php?area=16&pare=418&fill=426&parefill=426> (Consulta en junio 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.uab.es/servlet/Satellite?cid=1099409747866&pagename=UAB%2FPage%2FTempLatePageDetailEstudis&param1=1089612449023&param2=> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir. Disponible en: [https://www.ucv.es/estudios\\_plan.asp?t=17&g=2](https://www.ucv.es/estudios_plan.asp?t=17&g=2) (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de A Coruña. Disponible en: [http://www.ilogopedia.com/pfw\\_files/cma/logopedia/Diplomatura/PlanEstudiosCoruna.pdf](http://www.ilogopedia.com/pfw_files/cma/logopedia/Diplomatura/PlanEstudiosCoruna.pdf) (Consulta en noviembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de Castilla La Mancha. Disponible en: [http://www.uclm.es/to/ceu/logopedia/plan\\_estudios.asp](http://www.uclm.es/to/ceu/logopedia/plan_estudios.asp) (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/ugr/index.php?page=estudios/titulaciones/fichas/logopedia> (Consulta en octubre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de La Laguna. Disponible en: [http://www.ilogopedia.com/pfw\\_files/cma/logopedia/Diplomatura/d\\_logopedia.pdf](http://www.ilogopedia.com/pfw_files/cma/logopedia/Diplomatura/d_logopedia.pdf) (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de Málaga. Disponible en: <http://www.uma.es/psicologia/logoplan.htm> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de Murcia. Disponible en: <http://www.um.es/facpsi/estudios/logopedia/programas/progasig.php> (Consulta en enero 2008).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de Oviedo. Disponible en: [http://directo.uniovi.es/catalogo/Tipo\\_Asignaturas.asp?plan=DLOGOPED](http://directo.uniovi.es/catalogo/Tipo_Asignaturas.asp?plan=DLOGOPED) (Consulta en noviembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad de Valencia. Disponible en: <http://www.uv.es/dise/estudi/plans/425b.html> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad Pontificia de Salamanca. Disponible en: [http://www.logopedia.upsa.es/w3/sitios/Facultades/Psicologia/indexlog.htm?destino=logopedia/html/razones10\\_Log/index.htm](http://www.logopedia.upsa.es/w3/sitios/Facultades/Psicologia/indexlog.htm?destino=logopedia/html/razones10_Log/index.htm) (Consulta en diciembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad Ramón Llull. Disponible en: <http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=fpcee.logopedia.plaestudis> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/centros/webs/fpsi/> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Lessius Hogeschool, Antwerpen. Disponible en: [www.lessius-ho.be](http://www.lessius-ho.be) también en: [www.lessius-ho.be/bb6/](http://www.lessius-ho.be/bb6/) y en: [http://lho.lessius-ho.be/bb6/f\\_pro.htm](http://lho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm) (Consulta en septiembre 2006).

Plan de estudios de Logopedia de Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule, Aachen. Disponible en: [www.rwth-aachen.de](http://www.rwth-aachen.de) también en: <http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/> y en: [http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=48](http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=48) (Consulta en febrero 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Strathclyde University. Disponible en: [www.strath.ac.uk](http://www.strath.ac.uk) también en: <http://www.strath.ac.uk/eps/centres/divisions/sli/teachingresources/mod/> (Consulta en septiembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Trinity College Dublin. Disponible en: <http://www.tcd.ie/slscs/cds/> también en: [http://www.tcd.ie/slscs/csls/courses/degree\\_clinical\\_speech\\_and\\_language\\_studies.php#about](http://www.tcd.ie/slscs/csls/courses/degree_clinical_speech_and_language_studies.php#about) y en: <http://www.tcd.ie/slscs/csls/> (Consulta en octubre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Univ. of Oulu. Disponible en: [www.oulu.fi/english/index.html](http://www.oulu.fi/english/index.html) también en: <http://www.oulu.fi/intl/ects/hutk/Logopedia06-07> y en <http://www.oulu.fi/silo/> (Consulta en marzo 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: [www.fub.edu](http://www.fub.edu) también en: <http://www.fub.edu/> (Consulta en octubre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Universidad de Valladolid. Disponible en: [www.uva.es](http://www.uva.es) también en: <http://www.med.uva.es/logopedia/> (Consulta en noviembre 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Università degli studi di Padova. Disponible en: [www.unipd.it](http://www.unipd.it) también en: [www.unipd.it/ateneo/off\\_didattica/cds/of\\_cds-483.htm](http://www.unipd.it/ateneo/off_didattica/cds/of_cds-483.htm) y en: [http://www.pediatria.unipd.it/form/logopedia/presentazione\\_corso.html](http://www.pediatria.unipd.it/form/logopedia/presentazione_corso.html) (Consulta en agosto 2007).

Plan de estudios de Logopedia de Université Louis Pasteur Strasbourg. Disponible en: [www.ulp-strasbg.fr](http://www.ulp-strasbg.fr) también en: <http://www-ulp.u-strasbg.fr/article.php/0/13/1-080-233-019/faculte-de-medecine> y en: <http://w3med.univ-lille2.fr/format/suaio/guide-formation-paramedicales.pdf> (Consulta en enero 2007).

Plan de estudios de Logopedia de University of Malta. Disponible en: [www.um.edu.mt](http://www.um.edu.mt) también en: [http://www.um.edu.mt/courses/bsc\\_com\\_th.pdf](http://www.um.edu.mt/courses/bsc_com_th.pdf) (Consulta en octubre 2007).

POPPER, R. (1983). *Realismo y el objetivo de la ciencia*. Madrid: Editorial Tecnos.

POPPER, R. (1991). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona: Editorial Paidós.

POPPER, R. (1995). *La lógica de la investigación científica*. Barcelona: Círculo de Lectores.

PUJOL, J. y FONS, J.L. (1978). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: EUNSA.

PUYUELO, M. (1997). *Casos clínicos en Logopedia*. Barcelona: Masson.

PUYUELO, M. (1999). *Casos clínicos en Logopedia 2*. Barcelona: Masson.

PUYUELO, M. (2001). *Casos clínicos en Logopedia 3*. Barcelona: Masson.

PUYUELO, M. y RONDAL J.A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto*. Barcelona: Masson.

## R

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS AMERICANAS (2009). *Nueva gramática de la Lengua Española* (2 vol.). Madrid: Espasa-Calpe.

REAL DECRETO 1496/1987, de 6 de noviembre de 1987, *por el que se regula la Obtención, Expedición y Homologación de Títulos Universitarios*. ("B.O.E." de 14 de diciembre de 1987).

REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, *por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. ("B.O.E." de 14 de diciembre de 1987). Modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio, y 2347/1996, de 8 de noviembre.

REAL DECRETO 1419/1991, de 30 de agosto, *por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Logopedia y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención*. ("B.O.E." de 10 de octubre de 1991). Modificado por el Real Decreto 1561/1997, de 10 de octubre. ("B.O.E." de 4 de noviembre de 1997).

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto, *por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices propias de los planes de estudio conducentes a su obtención*. ("B.O.E." de 11 de octubre de 1991).

REAL DECRETO 797/1995, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social que *establece las directrices sobre los certificados de profesionalidad*.

REAL DECRETO 1947/1995, de 1 de diciembre, *por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*.

REAL DECRETO 614/1997, de 25 de abril, *por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987*, de 27 de noviembre de 1987.

REAL DECRETO 1561/1997, de 10 de octubre, *por el que se modifican parcialmente diversos Reales Decretos por los que se establecen títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquellos*. ("B.O.E." de 4 de noviembre de 1997).

REAL DECRETO 774/2002, de 26 de julio, *por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitario y el régimen de los concursos de acceso respectivos* ("B.O.E." del 7 de agosto de 2002).

REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. ("B.O.E." de 11 de septiembre de 2003).

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. ("B.O.E." de 18 de septiembre de 2003).

REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre, *por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*. ("B.O.E." de 6 de octubre de 2007).

REAL DECRETO 1313/2007, de 5 de octubre, *por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios*. ("B.O.E." de 8 de octubre de 2007).

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. ("B.O.E.", de 30 de octubre de 2007).

RED SÓCRATES de Ciencias de la Comunicación Hablada (Socrates Network on Speech Communication Sciences), constituida en septiembre de 1996. <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/PUB/ar/teaching.htm>

RESOLUCIÓN de 18 de julio de 2000, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Diplomado en Logopedia. Real Decreto 371/2001, de 6 de abril. Se modifican parcialmente diversos Reales Decretos por los que se establecen títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquellos. (BOE 27-4-2001).

RESOLUCIÓN de 24 de septiembre de 2008, de la Secretaría de Estado de Universidades, con el acuerdo de Consejo de Ministros de 29 de agosto de 2008, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

RESOLUCIÓN de 5 de febrero de 2009, de la Secretaría de Estado de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros, *por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Logopeda*.

REYNOLDS, J. (1990): *El método del caso y la formación en gestión*. Valencia: IMPIVA.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2004). "La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad", en *Revista Educar*, 34. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

ROMÁN, J.M.; MUSITU, G. y PASTOR, E. (1987). *Métodos activos para Enseñanzas Medias y Universitarias*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

ROSELL CLARÍ, V. (1996). "Perfil del logopeda", en *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. XVI, 4. 209-216.

## S

SACKS O. (1991). *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: Anaya & M. Muchnik.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

SANTIAGO, R.B. (2002). Los futuros profesionales de la Logopedia. En *Monográfico sobre la Diplomatura de Logopedia en la Universidad de Valladolid*. En Boletín de AELFA nº 2 | 2002. Pág: 6-8.

SANTIAGO, R.B. y GARCÍA, N. (Coord.) (2003). *Los diez primeros años de la Logopedia en la Universidad*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

SANTIAGO, R.B.; JIMENO, N.; GARCÍA, N. (2004). Respuesta de la Universidad española a las actuales necesidades logopédicas nacionales y europeas. En el *Libro de ponencias y comunicaciones del XXIV Congreso Internacional de Logopedia, Audiología, Foniatría y Psicología del lenguaje*. Pág. 429-434. Madrid: Ars XXI de Comunicación.

SANTIAGO, R.B. (2006a). Una experiencia concreta en el proceso de adaptación al EEES: el Proyecto Piloto de la titulación de Logopedia de Valladolid. En el libro del *XXV Congreso Internacional de AELFA. Diplomatura de la UGR. II Encuentro Iberoamericano de Logopedia*. Pág. 181 a 190. Granada.

SANTIAGO, R.B. y HERAS, G. (2006b). "La Logopedia hacia la Convergencia Europea", en *Revista Integración*, 38. 9-14. Barcelona.

SANTIAGO, R.B., GARCÍA N., MAÑANES, I., MENDIZÁBAL, N. y JIMENO, N. (2006c). El docente de Logopedia ante los desafíos de la nueva metodología de la Convergencia Europea. Reflexiones a partir de la acción. En el *XXV Congreso Internacional de AELFA y II Encuentro Iberoamericano de Logopedia*. Pág. 401 a 405. Universidad de Granada.

SANTIAGO, R.B., JIMENO, N., GARCÍA, N., RUIZ, M., ROCHER, A., MENDIZÁBAL, N. (2006d). Renovación metodológica en la docencia de la titulación de Logopedia. Curso 2005/2006. En C. RODRÍGUEZ y M.J. DE LA CALLE (Coord.). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Pág. 487-496. Valladolid: Universidad de Valladolid.

SANTIAGO, R.B., FERRERO, A., GARCÍA, N. y JIMENO, N. (2007a). Implicaciones de la innovación metodológica en la carga de trabajo del profesor. En las *II Jornadas Nacionales de*

*Metodologías ECTS. Experiencias de implantación de metodologías ECTS en cursos piloto completos.* Formato CD. Universidad de Extremadura. Badajoz.

SANTIAGO, R.B., JIMENO, N., ROCHER, A., MENDIZÁBAL, N., RUIZ, M., LUENGO, T., ANTA, M<sup>a</sup> J., PEÑALBA, A., SEVILLANO, A., CALLEJA, F., TORRES, D., LÓPEZ, N., VALDIVIESO, J.D., IRURTIA, M<sup>a</sup> J., GARCÍA, N. (2007b). Valoración de la innovación metodológica y de los criterios de evaluación en Logopedia. En: C. GUILARTE, (coord.). *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid.* Universidad de Valladolid y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León. Pág. 523-533. Universidad de Valladolid.

SANTIAGO, R.B., GARCÍA, N. y JIMENO, N. (2009). Experiencia pedagógica del uso de la plataforma Moodle en la docencia en Logopedia. En *las VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria.* Universidad Europea de Madrid. Madrid, 3 y 4 de septiembre de 2009.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.S. y COOK, S.W. (1976). Research methods in social relations. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. En L. COHEN, y L. MANION (1990). *Métodos de investigación educativa* (p. 145-148). Madrid: La Muralla.

SOS ABAD, A. y SOS LANSAC, M.L. (1990). *Diccionario Básico de Logopedia.* Madrid: Index.

SOS ABAD, A. y SOS LANSAC, M.L. (2002). *Logopedia práctica.* Madrid: Escuela Española.

SOS, A.M. (Coord.) (1993). *Oposiciones al Cuerpo de Maestros de Audición y Lenguaje (Logopedia). Planteamientos didácticos y orientaciones para su elaboración.* Madrid: Escuela Española.

STAKE, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

STRAUSS, A. and CORBIN, J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. California: Sage. En M.P. SANDÍN ESTEBAN (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Madrid: Mc Graw Hill.

## T

TESEO (2009). *Bases de datos de Tesis Doctorales.* Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.micinn.es/teseo/listarBusqueda.do>.

TORRE, S. de la (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1996): *La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula.* Jaén: Universidad de Jaén.

V

VICENT SAFONT, LI. (2007). Tesis doctoral: "*Propuesta e-learning para titulaciones de Ingeniería en el EEES. El campus virtual mínimo*". Universidad Ramón Llull. Barcelona. Disponible en el marcador: <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=416808>

W

WOLCOTT, H.F. (1992). Posturing in qualitative inquiry in education. En M.D. LECOMPTE, W.L. MILLROY y J. PREISSLE. (Eds.): *The handbook of qualitative research in education* (pp. 41-52). California: Academic Press. En A. MARTÍNEZ SÁNCHEZ y G. MUSITU OCHOA (Eds.) (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.

Y

YIN, R.K. (1993). Applications of case study research. Newbury Park: CA: Sage. En A. Martínez Sánchez y G. Musitu Ochoa (Eds.) (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.

Z

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *La enseñanza de las competencias*. Graó. Aula de innovación educativa.

ZABALZA, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## ÍNDICE DEL GLOSARIO

- |  |   |
|--|---|
| 1. Acreditación                          | 25. Declaración de Glasgow (2005)                   |
| 2. Actividades no presenciales           | 26. Declaración de Graz (2003)                      |
| 3. Actividades presenciales              | 27. Declaración de la Sorbona (1998)                |
| 4. Aprendizaje basado en problemas (ABP) | 28. Declaración de Londres (2007)                   |
| 5. Aprendizaje cooperativo               | 29. Declaración de Praga (2001)                     |
| 6. Bloques de contenido                  | 30. Descriptores genéricos / de Titulación          |
| 7. Carga de trabajo                      | 31. Descriptores de Dublín (2004)                   |
| 8. Clase práctica                        | 32. Diseño curricular                               |
| 9. Coherencia curricular                 | 33. ECTS ( <i>European Credit Transfer System</i> ) |
| 10. Competencias específicas             | 34. Espacio Europeo de Educación Superior           |
| 11. Competencias genéricas               | 35. Estudio del caso                                |
| 12. Competencias Instrumentales          | 36. Evaluación formativa                            |
| 13. Competencias Interpersonales         | 37. Evaluación sumativa                             |
| 14. Competencias Sistémicas              | 38. Evaluación                                      |
| 15. Competencias                         | 39. Grado   |
| 16. Comunicado de Lovaina (2009)         | 40. Guía docente                                    |
| 17. Contenidos                           | 41. Lección magistral                               |
| 18. Crédito europeo/ Crédito ECTS        | 42. Materia   |
| 19. Crédito                              | 43. Método docente                                  |
| 20. Criterios de calificación            | 44. Metodología                                     |
| 21. Criterios de evaluación              | 45. Módulo  |
| 22. Declaración de Bergen (2005)         | 46. Objetivo  |
| 23. Declaración de Berlín (2003)         | 47. Objetivos actitudinales                         |
| 24. Declaración de Bolonia (1999)        | 48. Objetivos conceptuales                          |

- |                                       |                               |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| 49. Objetivos de aprendizaje          | 59. Proyecto Tuning           |
| 50. Objetivos específicos             | 60. Recurso didáctico         |
| 51. Objetivos generales               | 61. Recurso                   |
| 52. Objetivos operativos              | 62. Resultados de aprendizaje |
| 53. Objetivos procedimentales         | 63. Seminario                 |
| 54. Plan de estudios                  | 64. Suplemento al Diploma     |
| 55. Plan de trabajo                   | 65. Taller / Trabajo en grupo |
| 56. Presentación de trabajos en grupo | 66. Trabajos prácticos        |
| 57. Proyecto docente de la asignatura | 67. Tutoría                   |
| 58. Proyecto docente                  |                               |

## GLOSARIO

Dado el carácter innovador que conlleva el proceso de adaptación al EEES, creemos oportuno incorporar un glosario con aquella terminología más específica. Aunque en algunos casos se trata de conceptos que pueden ser habituales en nuestro entorno universitario, e incluso, se utilizan como si fueran sinónimos, pretendemos contribuir a su clarificación presentando las características diferenciadoras que incorpora el proceso de convergencia europea. Para elaborar este glosario, ordenado por orden alfabético, aunque hemos recurrido a diferentes fuentes<sup>76</sup>, la definición final ha sido fundamentalmente matizada por nuestra apreciación personal.

1. **Acreditación:** Proceso por el que un organismo evalúa, de forma analítica y sistemática, la calidad de un programa, institución o profesional, con la intención de reconocer el grado de consecución de los objetivos, estándares, funciones o logros correspondientes y, en coherencia con lo que antecede, formula juicios o recomendaciones en base a criterios predeterminados.
2. **Actividades no presenciales:** Actividades de aprendizaje autónomo del alumno, relacionadas con la lectura, la solución de problemas, la realización de trabajos o proyectos, la preparación de exámenes, pruebas de evaluación, trabajo autónomo..., fuera de clase. En la actualidad las actividades no presenciales se apoyan en gran parte en la docencia basada en el ordenador (*on-line teaching / e-learning*).
3. **Actividades presenciales:** Tiempo de clase, sobre contenidos teóricos o prácticos, de contacto o interacción entre el docente y los estudiantes. Actividad conjunta del profesor y el alumno en un mismo espacio físico y temporal, ya sea un aula convencional, un seminario o laboratorio, un despacho, etc. Las actividades semi-presenciales también pueden

---

<sup>76</sup> Fundamentalmente al Glosario del EEES de MARTÍNEZ RUÍZ, M. A. y SAULEDA PARÉS, N. (2007). *Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante. Alcoy: Marfil. Disponible en: <http://www.ua.es/ice/glosario/page2.html>

considerarse dentro de esta categoría, aunque no sean en un mismo espacio físico (la utilización de video-conferencias).

4. **Aprendizaje basado en problemas (ABP):** Método inspirado en la necesidad de un aprendizaje permanente en una sociedad saturada de información y en vertiginoso cambio. Es un método docente que parte de un problema o una cuestión del mundo real para ayudar al estudiante a aprender a aprender mediante un trabajo grupal cooperativo de búsqueda de soluciones o respuestas. El estudiante, para la construcción del propio conocimiento, se enfrenta a auténticos problemas, desarrollando competencias genéricas relacionadas con la búsqueda y gestión de la información, con la síntesis y el análisis, con la investigación, con el trabajo en equipo y con el pensamiento crítico y divergente.
5. **Aprendizaje cooperativo:** Método docente que utiliza el aprendizaje conjunto de los miembros de pequeños grupos de estudiantes, con habilidades y conocimientos diferentes, para maximizar el aprendizaje individual y grupal. Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración, esto es, cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros de trabajo en el grupo.
6. **Bloques de contenido:** Unidad de trabajo de duración variable, que da cuenta de las cuestiones clave del diseño curricular: qué, cómo, quién/a quién, por qué, dónde y cuándo enseñar y evaluar.
7. **Carga de trabajo:** Medida cuantitativa de las actividades de aprendizaje que se requieren para el logro de determinados resultados de aprendizaje. Puede referirse tanto al trabajo de aprendizaje realizado por el estudiante en las modalidades de enseñanza presencial, como a las clases, laboratorios, tutorías, o cualquier otra forma de tarea de aprendizaje con presencia del profesorado. Asimismo, puede ser inclusiva de cualquier acción de aprendizaje orientada por el profesorado para realizar de forma autónoma por el estudiante, enseñanza no presencial, como, por ejemplo, trabajo on-line, estudio, proyectos en equipo de estudiantes, etc. Es importante, que el profesorado coordine la carga de trabajo del estudiante en el conjunto de asignaturas y períodos de estudio, para que no se produzcan fases de acumulación de carga para el estudiante o desequilibrios entre materias.

8. **Clase práctica:** Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, problemas, simulaciones...).
9. **Coherencia curricular:** Los criterios que permiten aseverar la lógica del diseño de un currículo insisten en la indispensabilidad de alineación y coherencia entre los distintos elementos: objetivos y competencias, contenidos, metodología de enseñanza, actividades de aprendizaje y sistema de evaluación.
10. **Competencias específicas:** Las habilidades propias o vinculadas a una titulación confiriendo identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. Deben estar debidamente enumeradas en el correspondiente plan de estudios, así como su vinculación con los objetivos de aprendizaje del título y su relación con los módulos formativos, materias o asignaturas que lo conforman.
11. **Competencias genéricas:** Los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc. que son comunes a todas o a la mayoría de las titulaciones. Son importantes para los alumnos, independientemente de lo que estudien.
12. **Competencias Instrumentales:** Habilidades de desempeño, relacionadas con el manejo de herramientas para el aprendizaje y la formación (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas).
13. **Competencias Interpersonales:** Habilidades de desempeño, referidas a las capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás. (Habilidades sociales de interacción social y cooperación).
14. **Competencias Sistémicas:** Habilidades de desempeño, relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación.
15. **Competencias:** Son una combinación de conocimientos (competencia técnica: saber conceptual: aprender a conocer), habilidades (competencia metodológica: saber procedimental: aprender a hacer), actitudes (competencia social: saber actitudinal: aprender a convivir) y valores (competencia personal: saber metacognitivo: aprender a ser) que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la

intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.

16. **Comunicado de Lovaina (2009):** En abril de 2009 en Bélgica se reúnen los ministros responsables de la educación superior en los 46 países del Proceso de Bolonia para evaluar los logros del Proceso de Bolonia y establecer las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de la próxima década (2010- 2020).
17. **Contenidos:** Conjunto de saberes que se enseñan (hechos, conceptos, teorías, hipótesis, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales y científicos y conocimientos en desarrollo en el seno de una sociedad o comunidad científica) y lo que se espera que se aprenda; deben ser un reflejo de las competencias. Se han de elegir los contenidos más relevantes y adecuados, para permitir la adquisición de conceptos y procedimientos así como el desarrollo de ciertas actitudes vinculadas a las competencias profesionales y académicas previstas.
18. **Crédito europeo/ Crédito ECTS:** “Unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”. El crédito europeo se aplicará a las directrices generales propias correspondientes a los títulos universitarios oficiales de Grado y de Posgrado y a los planes de estudio que deban cursarse para la obtención y homologación de dichos títulos.
19. **Crédito:** Unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponde a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas. Todo ello sin perjuicio del cumplimiento del régimen de dedicación del profesorado, de conformidad con el Real Decreto 898/1985, de 30 de abril sobre, régimen del profesorado universitario. En ningún caso, salvo que se trate de enseñanzas

en universidades a distancia, el porcentaje del crédito correspondiente a las actividades académicas dirigidas será superior al 30%. Las restantes enseñanzas equivalentes podrán tener una equivalencia distinta a la señalada en el párrafo anterior.

20. **Criterios de calificación:** Son la ponderación, expresado en porcentaje, a la hora de calificar cuantitativamente el grado de aprendizaje conseguido por cada alumno en cada una de las pruebas de evaluación que realiza. Esto es, el peso relativo que se pretende dar a los criterios de evaluación.
21. **Criterios de evaluación:** Constituyen la referencia para establecer los niveles de logro y calidad en la consecución de los resultados de aprendizaje u objetivos. Indicadores a partir de los cuales los profesores infieren si los alumnos han conseguido desarrollar las competencias y han asimilado los conocimientos fundamentales. Son la base para confeccionar las actividades e instrumentos de evaluación.
22. **Declaración de Bergen (2005):** En mayo de 2005 esta Declaración se dirige a la puesta en efecto de la *European Higher Education Area* (EHEA) y establece la intención de definir estándares comunes de calidad, los marcos de reconocimiento de títulos y la flexibilidad de acceso.
23. **Declaración de Berlín (2003):** En septiembre de 2003 en Berlín se realiza la Declaración de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior. Se subraya la necesidad de equilibrar los esfuerzos por incrementar la competitividad de la educación superior con medidas para aminorar las desigualdades sociales en el acceso a la misma. Asimismo, la declaración acentúa la necesidad de articular educación e investigación, superando la desconexión actual. Por otra parte, el comunicado reconoce explícitamente la necesidad de desarrollar sistemas de garantía de calidad. En este sentido, se presenta la evaluación acerca del cumplimiento de los objetivos establecidos en las anteriores declaraciones, prestando especial atención a la accesibilidad al sistema de todos según su capacidad, la financiación de la movilidad, la ampliación de la participación estudiantil y la puesta en acción, por parte de las instituciones universitarias de la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de toda vida. Por último, la declaración establece, como una prioridad, trabajar para garantizar sistemas de calidad articulados, *quality assurance*, implementar el sistema de dos ciclos, y el reconocimiento de los programas de doctorado como tercer ciclo.

24. **Declaración de Bolonia (1999):** En junio de 1999, se reúne en Bolonia la Conferencia de Ministros Europeos de Educación Superior, insistiendo en la necesidad de promover, en todos los niveles sociales, una mayor sensibilidad hacia el objetivo de la construcción de la Europa del conocimiento. Asimismo, se comparte la convicción de que la mejora de la competitividad del sistema de Enseñanza Superior Europeo pasa por compartir y coordinar las políticas educativas en torno a los siguientes objetivos: adoptar un sistema de titulaciones de dos ciclos, basado en el concepto de crédito europeo, *European Credit Transfer System* (ECTS), y en un diseño que permita una fácil comprensión y comparación de los títulos; armonizar los sistemas de Educación Superior de forma que contribuya a la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores, y personal administrativo, así como a aumentar las oportunidades de acceso a la educación superior, articulada alrededor del aprendizaje permanente y de la ocupabilidad; y finalmente, promover la dimensión y la cooperación europea.
25. **Declaración de Glasgow (2005):** Esta Declaración abarca treinta y cuatro puntos e destaca el objetivo de que es esencial un debate estratégico universitario que aborde la inversión política en educación terciaria. Una convicción inscrita en esta declaración es que unas “universidades fuertes” van a suponer una “Europa fuerte”. Constituir universidades con alta efectividad supone cooperación, diálogo, investigación, inversión, autonomía, esfuerzo metodológico, dimensión social y movilidad.
26. **Declaración de Graz (2003):** En julio de 2003, en Leuven, esta Declaración se refiere a los problemas de equidad, acceso, atención al estudiante, investigación y calidad.
27. **Declaración de la Sorbona (1998):** En mayo de 1998 se reúnen en París los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido con la finalidad de armonizar un diseño del sistema de Educación Superior Europeo. La Declaración subraya la importancia de que el proceso de configuración de la comunidad europea dedique atención especial a la Europa del conocimiento, en sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas. El contexto social y laboral actual precisa de un sistema de educación superior capaz de ofertar las máximas oportunidades de educación y formación continua. Respetando la diversidad de contextos, es necesario el diseño de un marco educativo común que favorezca la movilidad y la cooperación. El establecimiento de titulaciones de primer y segundo ciclo y la incorporación del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos tienen como

objetivo favorecer el reconocimiento y la convalidación de créditos entre países. Esta armonización intenta influir favoreciendo las oportunidades de movilidad, la educación continua y el empleo.

28. **Declaración de Londres (2007):** En mayo de 2007 se reunieron los ministros responsables de la educación superior de los países participantes. En este comunicado se resumieron las valoraciones de los ministros sobre el estado en el que dicho proceso se halla. Así, se pasó revista a los avances consolidados, a aquellas deficiencias que aún no han recibido la atención necesaria, y a las medidas y estrategias urgentes para su definitiva conclusión.
29. **Declaración de Praga (2001):** En mayo de 2001 en Praga se celebra la Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, donde desarrollan la idea de la responsabilidad pública de la educación superior y por tanto apelan al continuado esfuerzo a favor de los objetivos determinados en Bolonia: adopción de un sistema comparable de reconocimiento de contenidos y titulaciones; establecimiento de un sistema de dos ciclos y en base a ECTS; eliminación de obstáculos a la movilidad; promoción de las dimensiones europeas de la educación, así como de la cooperación europea para la calidad del sistema educativo superior. Además, en este comunicado se resalta la intención de facilitar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, fomentar la participación de los estudiantes e instituciones en el EEES, mejorar el grado de atracción, la calidad y la diversidad de la oferta educativa, y finalmente, establecer un proceso de seguimiento continuado de los objetivos propuestos.
30. **Descriptorios genéricos / Descriptorios de Titulación:** Enunciados genéricos de los resultados de aprendizaje a alcanzar en unos estudios, deben ofrecer puntos de referencia (indicadores) que describan los resultados de aprendizaje de los estudios con referencia al marco nacional.
31. **Descriptorios de Dublín (2004):** Los descriptorios insisten en la recomendación de que el diseño de los títulos y estudios contenga enunciados genéricos de las expectativas de logro y de las habilidades, que constituyen la representación del final de la certificación de un ciclo.
32. **Diseño curricular:** Las titulaciones han de ser diseñadas contemplando tres contextos: el contexto profesional de los egresados, el contexto curricular de la comunidad de conocimiento específico y el contexto social del alumnado.

33. **ECTS (*European Credit Transfer System*):** Nombre que recibe desde 1988 el sistema que ha permitido gestionar académicamente el programa europeo de movilidad Sócrates - Erasmus y que se ha desarrollado como sistema de transferencia de créditos con los objetivos de facilitar el reconocimiento académico de los estudios realizados en otras universidades y, facilitar la movilidad de los estudiantes entre instituciones de enseñanza superior. Los ECTS con la Declaración de Bolonia se utilizan como sistema de acumulación de créditos para, además de los objetivos anteriores, facilitar la transparencia y la comparabilidad curricular de los sistemas de enseñanza superior, promover una profunda reforma de los sistemas universitarios europeos y facilitar el acceso al espacio laboral paneuropeo. El ECTS se mide el volumen de trabajo (presencial y no presencial) que debe realizar el estudiante para alcanzar los objetivos de un programa de estudios (superando cada una de las asignaturas), formulados en términos de competencias y de resultados de aprendizaje.
34. **Espacio Europeo de Educación Superior:** El espacio educativo universitario europeo es un proyecto, un propósito y un compromiso europeo comunitario para la armonización de los distintos sistemas universitarios que conlleva una política coordinada y de colaboración para el presente y el futuro. En 1999, 29 países firman un acuerdo en Bolonia donde se aprueba la conveniencia de su configuración. El horizonte final para su puesta en marcha ha sido fijado en 2010. En la actualidad, son ya cuarenta y seis países europeos los que han suscrito el compromiso sobre el proceso de convergencia.
35. **Estudio del caso:** Es una técnica que consiste en proporcionar a los estudiantes una serie de casos representativos, sobre diversas situaciones problemáticas de la vida real, para su estudio y análisis. A partir de estos datos concretos, el estudiante puede reflexionar, analizar y discutir en grupo, las posibles soluciones que se pueden encontrar a cierto problema; de esta manera, se entrenan en la generación de soluciones, en el trabajo colaborativo y en la toma de decisiones en equipo. Esta técnica representa un recurso para conectar la teoría a la práctica real, al tiempo que desarrollamos en el estudiante su habilidad creativa y su capacidad de innovación.
36. **Evaluación formativa:** Es otra función fundamental en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Recoge información sobre el proceso de aprendizaje de modo que sea posible adecuar la enseñanza a las necesidades de cada alumno, e incentivar con ello la calidad del aprendizaje.

- 
37. **Evaluación sumativa:** Es una función fundamental en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Valora los resultados del aprendizaje del estudiante (conocimientos y competencias disciplinares y profesionales) en relación con los objetivos que se plantean en el Plan Docente. Además, la evaluación acredita que el alumno ha invertido satisfactoriamente un determinado número de créditos en el plan de trabajo de cada asignatura.
  38. **Evaluación:** Permite valorar los resultados del aprendizaje del estudiante, el grado en que éste ha alcanzado los objetivos formativos propios de la materia, sus logros. La comprobación de los resultados del aprendizaje se puede hacer a lo largo y no sólo al final del proceso de aprendizaje y, en la medida en la que se establezcan distintos objetivos formativos y se programen actividades diversas para conseguirlos, habrán de plantearse también modos diferentes de evaluación.
  39. **Grado:** Es el primer ciclo de los estudios universitarios que comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del correspondiente título, con la denominación que, en cada caso, acuerde el Gobierno.
  40. **Guía docente:** Documento realizado por el profesor para el alumno que emana del proyecto docente y que constituye la herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). La guía docente contiene la información relativa a las cuestiones clave del diseño curricular de una asignatura que el estudiante debe conocer para orientar y planificar su trabajo en el marco de la misma: justificación de la asignatura en el plan de estudios, objetivos de aprendizaje que se proponen, competencias a desarrollar y contenidos que se van a trabajar, plan de trabajo y métodos docentes, la evaluación, propuesta de las distintas actividades programadas y su evaluación correspondiente, cronograma de las distintas actividades y de los procesos de evaluación formativa y sumativa, lugar de cada proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos necesarios para realizarlos.
  41. **Lección magistral:** Método docente que consiste en presentar a los estudiantes, de manera organizada y sistemática, cierta información que el docente, en calidad de experto en la materia, ha identificado como esencial o de especial relevancia para facilitar la consecución de ciertos objetivos de aprendizaje.

42. **Materia:** Unidad académica que incluye una o varias asignaturas que pueden concebirse de manera integrada.
43. **Método docente:** Conjunto de acciones y estrategias coordinadas entre sí y organizadas de manera coherente para facilitar la consecución, por parte del estudiante, de determinados objetivos de aprendizaje. El diseño de las acciones y las actividades de aprendizaje mediante las cuales el estudiante puede avanzar y aproximarse a los resultados esperables, debe incorporar de forma coherente la metodología docente y la metodología de aprendizaje.
44. **Metodología:** Parte de la Lógica responsable del estudio de los métodos, entendiendo por método – palabra que procede del latín y del griego con el significado de “*camino hacia*” - todo procedimiento ordenado lógicamente para alcanzar un resultado o fin determinado.
45. **Módulo:** Unidad académica que incluye una o varias materias que constituyen una unidad organizativa dentro de un plan de estudios. Para plantear los módulos pueden utilizarse criterios temporales (agrupación de materias programadas en uno o varios cursos, semestres, etc.); o bien, pueden definirse módulos que incluyan distintas materias que pueden agruparse desde el punto de vista disciplinar; o también, atendiendo al tipo de materias o asignaturas contenidas en el mismo. Con respecto a este último criterio, con carácter general podrían definirse módulos de tipo teórico, metodológico, tecnológico, vinculados a la práctica profesional e integradores (por ejemplo, proyectos fin de titulación)
46. **Objetivo:** Es un propósito o una meta. Aquello que el profesor pretende conseguir a través del trabajo propio de la asignatura y de su enfoque didáctico de la misma.
47. **Objetivos actitudinales:** Hacen referencia clara al desarrollo de actitudes y/o valores (saber ser/estar) claramente relacionados con las competencias personales y sociales.
48. **Objetivos conceptuales:** Relacionados con la adquisición de conocimientos teóricos, con el saber y que guardan relación con las competencias técnicas.
49. **Objetivos de aprendizaje:** Aquellos resultados que se espera consigan los estudiantes como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para formularlo adecuadamente su enunciado debe ser corto, comenzarse con un

---

verbo en infinitivo, referido al comportamiento observable, medible y evaluable, esperable por parte del estudiante. Además deben ser enunciados con claridad, univocidad, comprensibles, conteniendo los criterios de evaluación para ser superado. Hay tres tipologías distintas según diferentes criterios: según el proyecto Tuning: instrumentales (cognitivos y procedimentales), interpersonales y sistémicos, al igual que las competencias; según el tipo de conocimientos o conductas a que hacen referencia: conceptuales, procedimentales y actitudinales; según su grado de concreción: generales, específicos y operativos.

50. **Objetivos específicos:** Enunciados intermedios producto del análisis y la descomposición de los objetivos generales en varios objetivos referidos a conductas observables por parte del estudiante.
51. **Objetivos generales:** Enunciados que hacen referencia a las metas educativas globales de la asignatura.
52. **Objetivos operativos:** Resultados concretos, explícitos y observables que esperamos del estudiante al finalizar un tema, una unidad o un bloque temático.
53. **Objetivos procedimentales:** Enunciados que consideran la adquisición de habilidades o saber hacer y que revelan una relación de contingencia con las competencias metodológicas.
54. **Plan de estudios:** Es el diseño curricular concreto de unas determinadas enseñanzas realizado por una Universidad, con sujeción a las directrices generales comunes y a las directrices generales propias del título de que se trate. La superación de un plan de estudios da derecho a la obtención de un título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Gracias a la puesta en marcha de experiencias piloto se han podido experimentar las dificultades, posibilidades, aspectos clave, etc. del nuevo enfoque docente, de modo que los planes de estudio puedan ser elaborados con un conocimiento más real de lo que suponen. Los planes de estudio han sido publicados en el BOE.
55. **Plan de trabajo:** Diseño de las actividades que vamos a desarrollar para ayudar al estudiante a alcanzar los objetivos de aprendizaje perseguidos, así como la secuenciación de las mismas. La concreción del plan de trabajo se

lleva a cabo a través de un conjunto coherente, reflexivo y estructurado de actividades de enseñanza-aprendizaje.

56. **Presentación de trabajos en grupo:** Exposición de ejercicios asignados a un grupo de estudiantes que necesita trabajo cooperativo para su conclusión.
57. **Proyecto docente de la asignatura:** Según el Reglamento de Ordenación Académica de la UVa, “el profesorado elaborará y presentará el proyecto docente de las asignaturas que imparta, en cada uno de los apartados que resultan de obligado cumplimiento de entre los siguientes: Descriptor, Objetivos, Conocimientos, aptitudes y destrezas que se deben adquirir, Programa de Teoría, Programa de Prácticas, Metodología, Método y criterios de evaluación, Bibliografía básica, Bibliografía complementaria, Conocimientos previos recomendados, Material necesario, Direcciones web de interés, Asignaturas optativas o de libre configuración complementarias, Dirección de correo electrónico y Ficheros adjuntos” (art. 6).
58. **Proyecto docente:** Documento realizado por el profesor que precede, acompaña y sucede a la propia actividad, estando en continua revisión y actualización. Es el resultado de un proceso serio de reflexión docente que pretende, entre otras cuestiones, justificar los pilares sobre los que se apoyan nuestras decisiones, nuestra filosofía universitaria, nuestros valores educativos, nuestras actitudes ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, los criterios de autoevaluación de la calidad de nuestra actividad y las propuestas de innovación docente...; este documento da sentido a la actividad del profesor.
59. **Proyecto Tuning:** Proyecto financiado por la Unión Europea para identificar puntos de referencia en relación con competencias generales –comunicación, liderazgo...– y específicas –de las distintas áreas de conocimiento– que facilitarán el reconocimiento de las titulaciones europeas de una manera más efectiva y precisa. Se trata de promover un marco general de titulaciones, basado en dos ciclos y un sistema de créditos, fácilmente comparable.
60. **Recurso didáctico:** Herramienta indispensable al servicio del docente en el desarrollo de su labor educativa. No está limitado estrictamente al campo material, sino que también las actividades, personas, contextos... tienen cabida en este conjunto, siempre y cuando cumplan la misión que caracteriza sus elementos: contribuir a que un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficaz.

- 
61. **Recurso:** Medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo propuesto.
  62. **Resultados de aprendizaje:** Enunciados de los logros a conseguir por los estudiantes, o sea, el producto que el estudiante aprende, lo que sabe y lo que sabe hacer al final del aprendizaje. En consecuencia, los enunciados de los resultados incluyen referencias a las capacidades, competencias o destrezas que se espera se constituyan a través del proceso de trabajo académico por parte del estudiante. Esta terminología se usa con la intención de evitar los términos centrados en los objetivos, que ha sido contestada singularmente por sus excesivas pretensiones de precisión.
  63. **Seminario:** Periodo de instrucción basado en contribuciones orales o escritas de los estudiantes y orientado por el profesor.
  64. **Suplemento al Diploma:** En el 2003, en la conferencia de Berlín se acuerda que cada graduado recibirá un suplemento de diploma que describe, de forma comprensible y comparable, la certificación de sus estudios y títulos, en ECTS, para facilitar el reconocimiento europeo de sus estudios y permitir la movilidad. Este documento se anexa al título, diploma o certificado sobre un plan de estudios, carrera o programa cursado.
  65. **Taller / Trabajo en grupo:** Sesión supervisada donde los estudiantes trabajan en tareas programadas y reciben asistencia y guía cuando es necesaria.
  66. **Trabajos prácticos:** Preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas.
  67. **Tutoría:** Espacio de trabajo en el que interactúan profesor-estudiante de manera presencial y no presencial. Dentro del EEES se convierte en un elemento clave de calidad, en un medio para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante. Se trata de una actividad de carácter formativo, en la que el profesor establece una relación directa con el estudiante (**tutoría personalizada**) sobre cuestiones académicas individuales o derivadas de su situación personal o profesional; el principal instrumento que se utiliza en la tutoría individual es la entrevista. Si la **tutoría es grupal:** el tutor interactúa con un *grupo* de estudiantes, de manera presencial o a distancia; para ello se requiere de planeación previa, en donde se establecen fechas de reunión (presencial o virtual), horario y

temas a discutir; el tutor debe tener conocimientos y habilidades sobre la dinámica de grupos. Tutoría entre iguales o *mentoría*: Sistema de tutoría que se lleva a cabo entre un estudiante —experimentado y conocedor del medio universitario— con relación a otros alumnos nuevos y sin experiencia. Es decir, estos estudiantes serían mentores de compañeros noveles o con especiales dificultades en el aprendizaje o necesitados de una atención especial. Es preciso formar a dichos mentores y aportarles una metodología que favorezca su actuación. Tutoría virtual: La teletutoría supone el uso de tecnología a distancia para desarrollar las relaciones tutor-estudiante. Puede usar e-mail, texto, audio o video conferencias, o una combinación de diferentes medios de comunicación con base en la web. Puede ser utilizada juntamente con la tutoría tradicional para facilitar la comunicación entre las distintas personas que intervienen: tutores, mentores, mentorizados y coordinadores del programa.

# Tablas del Anexo

## TABLA

### CAPÍTULO 1

TABLA 1.1. INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EUROPEAS QUE IMPARTEN LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA

TABLA 1.2. CONTENIDOS DE PEDAGOGÍA EN LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA

### CAPÍTULO 2

TABLA 2.1. ASIGNATURAS DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA CON CONTENIDOS DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO

TABLA 2.3. ASIGNATURAS OPTATIVAS OFERTADAS EN LAS TITULACIONES DE LOGOPEDIA ESPAÑOLAS

TABLA 2.4. ASIGNATURAS CON CONTENIDOS SIMILARES A LOS DE LA ASIGNATURA *BDIL* EN LAS TITULACIONES DE LOGOPEDIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

### CAPÍTULO 3

TABLA 3.3. PLAN DE ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UVA

### CAPÍTULO 5

TABLA 5.1. PROYECTOS SOBRE EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN LOS QUE PARTICIPA LA DIPLOMATURA DE LOGOPEDIA DE LA UVA

### CAPÍTULO 6

TABLA 6.1. CONTEXTO DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

TABLA 6.2. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

TABLA

- TABLA 6.3. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07
- TABLA 6.4. METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07
- TABLA 6.7. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07
- TABLA 6.10. BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

CAPÍTULO 7

- TABLA 7.1. ENCUESTA DE DOCENCIA. CURSO 2003-2004.
- TABLA 7.2. ENCUESTA DE DOCENCIA. CURSO 2005-2006
- TABLA 7.3. RESULTADOS ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BDIL*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSOS 2000-01 A 2004-05
- TABLA 7.4. MEDIAS DE LOS RESULTADOS ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BDIL*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSOS 2000-01 A 2004-05
- TABLA 7.5. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BDIL*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2005 – 06
- TABLA 7.6. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BDIL*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2006 – 07
- TABLA 7.9. RELACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LAS ASIGNATURAS DE 1º, 2º Y 3º CURSO DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA
- TABLA 7.10. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS Y TRANSVERSALES CONTENIDAS EN LA ASIGNATURA DE *BDIL*. 1º CURSO DE LOGOPEDIA. CURSO 2006-2007

**TABLA**

- TABLA 7.12. PLANTILLA DEL CÓMPUTO DE LA CARGA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE
- TABLA 7.17. FICHA DE REGISTRO DEL SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES. CURSO 2006-07
- TABLA 7.18. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES FUERA DEL HORARIO LECTIVO. CURSO 2006-07

**CAPÍTULO 8**

- TABLA 8.1. BLOQUES DE CONTENIDO DEL LIBRO BLANCO DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA
- TABLA 8.2. MÓDULOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LOGOPEDIA
- TABLA 8.3. COMPETENCIAS GENERALES, ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL GRADO EN LOGOPEDIA
- TABLA 8.4. COEVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DE LOS GRUPOS
- TABLA 8.5. REFLEXIONES SOBRE LA COEVALUACIÓN
- TABLA 8.6. AUTOEVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DEL GRUPO.
- TABLA 8.7. REFLEXIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN
- TABLA 8.8. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA (PIL)

TESIS RELACIONADAS CON NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN



TABLA 1.1. INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EUROPEAS QUE IMPARTEN LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA

PAIS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
ALEMANIA Aquisgrán <sup>1</sup>	Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule  Aachen <a href="http://www.rwth-aachen.de">www.rwth-aachen.de</a>	Facultad de Medicina y Facultad de Filosofía  Normativa actual 1980	Hasta 2006/07, 3 niveles: 1. preuniversitario. (Beruchsfachschule) 3 años; 2. Universitario inferior (Fachhochschule) 3 - 4 años; 3. Universitario completo (Fachhochschule) 4 - 6 años  Desde 2007/08, 2 niveles: 1. "Bachelor Logopedie", 1 año y medio. 2. "Master Lehr und Forschungslogopedie", (Enseñanza e investigación en Logopedia), 2 años	Actualmente: Bachelor of Science y Master of Science	<a href="http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/">http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/</a>  <a href="http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=22&amp;Itemid=48">http://www.logopaedie.rwth-aachen.de/index.php?option=com_content&amp;task=view&amp;id=22&amp;Itemid=48</a>  <b>Observaciones:</b> plan de estudios remitido personalmente por la Coordinadora de Logopedia de la institución.	Créditos ECTS (desde el curso 2007/08) 60 créditos ECTS / curso
BÉLGICA Amberes	Lessius Hogeschool Antwerpen  <a href="http://www.lessius-ho.be">www.lessius-ho.be</a>	Departamento de Logopedia y Audiología  Los estudios de Logopedia comienzan en 1956. En 1996 se completan con los estudios de Audiología.	3 años Flamenco	Degree Language Therapy	<a href="http://www.lessius-ho.be/bb6/">www.lessius-ho.be/bb6/</a>  <a href="http://ho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm">http://ho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm</a>	Créditos ECTS 180 créditos ECTS

<sup>1</sup> La información se ha recibido personalmente.

PAÍS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
BÉLGICA Brujas	Katholieke Hogeschool Brugge Oostende <a href="http://www.khbo.be">www.khbo.be</a>		3 años  Neerlandés.		<a href="http://www.khbo.be/logo_audio">http://www.khbo.be/logo_audio</a>  <a href="http://www.khbo.be/1407">http://www.khbo.be/1407</a> (Opleidingsprogramma)	Créditos ECTS  Un crédito corresponde de 25 a 30 horas de tiempo de estudio  Se hace una distinción entre las horas de teoría y práctica  Además se valora el tiempo dedicado a trabajo autónomo e independiente en la profesión (ZW o trabajo independiente)  60 créditos ECTS / curso
BÉLGICA Bruselas	Haute Ecole Léonard de Vinci – Logopédie <a href="http://www.vinci.be">www.vinci.be</a>  <a href="http://www.vinci.be">Institut Libre Marie Haps</a>	Institut Libre Marie Haps  Curso 1964-65	3 años graduado  5 de licenciatura  Francés	Baccalauréat en Logopédie  Licencé a Logopédie	<a href="http://www.vinci.be/annee.aspx?lang=en&amp;impl=H&amp;abrpr og=Logopedie">http://www.vinci.be/annee.aspx?lang=en&amp;impl=H&amp;abrpr og=Logopedie</a>	Créditos ECTS 180,5 ECTS Estudios en Logopedia, 83 créditos ECTS  <u>Francófona:</u> Créditos ECTS 60 créditos / curso 1600 horas por curso, que incluye 800 horas presenciales  2450 horas (para 3 años) 120 horas= 10 ECTS

PAÍS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
BELGICA Lovaina	K.U. Leuven (Catholic University of Louvain). <a href="http://www.kuleuven.be/english">www.kuleuven.be/english</a>	Facultad de Medicina	3 años graduado 4 años de máster  Neerlandés	Bachelor in de logopedische Master in de logopedische	<a href="http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/opleidingen/N/CQ_50074200.htm">http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/opleidingen/N/CQ_50074200.htm</a>  <a href="http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/model/BA_logo&amp;audio_voorbeeldtraject.pdf">http://www.kuleuven.be/onderwijs/aanbod/model/BA_logo&amp;audio_voorbeeldtraject.pdf</a>	Créditos ECTS Cada crédito corresponde a 25-30 horas de carga de trabajo del estudiante. 60 créditos ECTS / curso (30 cada cuatrimestre) 240 créditos ECTS
ESPAÑA <sup>2</sup> Barcelona	Universidad Autónoma de Barcelona <a href="http://www.fub.edu">www.fub.edu</a>	Fundació Universitària del Bages (Escuela universitaria de ciencias de la Salud de Manresa) 2001	3 años Catalán	Diplomado en Logopedia	<a href="http://www.fub.edu/">http://www.fub.edu/</a>	Créditos nacionales 1 crédito nacional = 10 horas lectivas 207 créditos nacionales No han comenzado con los créditos ECTS
ESPAÑA Valladolid	Universidad de Valladolid <a href="http://www.uva.es">www.uva.es</a>	Facultad de Medicina  1992-93	3 años  Español	Diplomado en Logopedia	<a href="http://www.med.uva.es/logopedia/">http://www.med.uva.es/logopedia/</a>	Créditos nacionales 1 crédito = 10 horas lectivas 200 créditos nacionales Está realizando experiencias piloto para adaptar los créditos a ECTS (1 crédito ECTS corresponde a 25-30 horas de trabajo del estudiante)

<sup>2</sup> En España existen hasta el curso 2006-07, 14 universidades que imparten los estudios de Logopedia.

PAÍS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
FINLANDIA Oulu <sup>3</sup>	Univ. of Oulu <a href="http://www oulu fi/english/index.html">www oulu fi/english/index.html</a>	Facultad de Humanidades	5 años  Finlandés	Master of Philosophy in Logopedics  Degree Programme in logopedics	Curso 2006-07 <a href="http://www oulu fi/intl/ects/hutk/Logopedia06-07">http://www oulu fi/intl/ects/hutk/Logopedia06-07</a>  <a href="http://www oulu fi/silo/">http://www oulu fi/silo/</a>	Coexisten créditos ECTS y créditos nacionales 1 crédt. finlandés = 1,5 ECTS = 40 horas de trabajo del estudiante  Cada curso consta aproximadamente de 40 créditos finlandeses ó 60 créditos ECTS = 1600 horas 300 créditos ECTS
FRANCIA <sup>4</sup> Estrasburgo	Université Louis Pasteur Strasbourg.  <a href="http://www ulp strasbourg fr">www ulp strasbourg fr</a>	Facultad de Medicina.	4 años  Francés	Certificat de Capacité d'Orthophoniste	Curso 2006-07 <a href="http://www ulp strasbourg fr/article.php/0/13/1-080-233-019/faculte-de-medecine">http://www ulp strasbourg fr/article.php/0/13/1-080-233-019/faculte-de-medecine</a>  <a href="http://w3med.univ-lille2.fr/format/suaio/guide-formations-paramedicales.pdf">http://w3med.univ-lille2.fr/format/suaio/guide-formations-paramedicales.pdf</a>	Créditos ECTS (a partir de 2005) 60 créditos ECTS / curso 240 créditos ECTS 22 módulos teóricos.
HOLANDA Groningen	Hanzehogeschool Groningen  <a href="http://www.hanze.nl">www.hanze.nl</a>	Facultad de Estudios de Ciencias de la Salud. 1940	4 años  Holandés	Bachelor degree	<a href="http://www.hanze.nl/home/Schools/Academie+voor+Gezondheidsstudies/Opleidingen/Bachelor/Logopedie/">http://www.hanze.nl/home/Schools/Academie+voor+Gezondheidsstudies/Opleidingen/Bachelor/Logopedie/</a>	Créditos ECTS 240 créditos ECTS

<sup>3</sup> La información se ha recibido personalmente.

<sup>4</sup> Los primeros centros aparecen en 1955, pero no se reconoce hasta 1964. A partir de 1986 se hace un examen de acceso. En Francia hay 14 centros universitarios más en los que se imparte la formación en Logopedia.

PAÍS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
HOLANDA Eindhoven	Fontys Hogeschool <a href="http://www.fontys.nl/english">www.fontys.nl/english</a>	-----	4 años  Holandés	Degree programme in logopedics	<a href="http://www.fontys.nl/ects/programme.asp?id=28597">http://www.fontys.nl/ects/programme.asp?id=28597</a>	Créditos ECTS 240 créditos ECTS
ITALIA Padua	Universita degli studi di Padova <a href="http://www.unipd.it">www.unipd.it</a>	Facultad de Medicina  Perfil profesional en DM 742/1994  Vinculado a Departamentos de áreas sanitarias	3 años  Italiano	Laurea in logopedia	Curso 2005-06 <a href="http://www.unipd.it/ateneo/off_didattica/cds/of_cds-483.htm">www.unipd.it/ateneo/off_didattica/cds/of_cds-483.htm</a> <a href="http://www.pediatria.unipd.it/form/logopedia/presentazione_corso.html">http://www.pediatria.unipd.it/form/logopedia/presentazione_corso.html</a>	Créditos ECTS 1 crédito ECTS = 25 horas de trabajo del estudiante 60 créditos ECTS / curso 180 créditos ECTS Las 1500 horas por curso pueden aumentar o disminuir en un 20%.
IRLANDA Dublín	Trinity College Dublin <a href="http://www.tcd.ie">www.tcd.ie</a>	Facultad de estudios lingüísticos, habla y comunicación  1969	4 años  Inglés	Degree in clinical speech and language studies	<a href="http://www.tcd.ie/slscs/cds/(deaf%20studies)">http://www.tcd.ie/slscs/cds/(deaf studies)</a> <a href="http://www.tcd.ie/slscs/csls/courses/degree_clinical_speech_and_language_studies.php#about">http://www.tcd.ie/slscs/csls/courses/degree_clinical_speech_and_language_studies.php#about</a> <a href="http://www.tcd.ie/slscs/csls/(speech%20and%20language%20studies)">http://www.tcd.ie/slscs/csls/(speech and language studies)</a>	Créditos ECTS 240 créditos ECTS

PAÍS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
MALTA La Valleta	University of Malta <a href="http://www.um.edu.mt">www.um.edu.mt</a>	Institute of Health Care  1991	4 años  Inglés	Bachelor of Science degree programme in Communication Therapy	<a href="http://www.um.edu.mt/courses/bsc_com_th.pdf">http://www.um.edu.mt/courses/bsc_com_th.pdf</a>	Coexisten créditos ECTS y nacionales 1 crédito maltés = 50 horas de trabajo del estudiante, incluidas 14 horas presenciales 60 créditos ECTS / curso. 240 créditos ECTS
REINO UNIDO <sup>5</sup> Glasgow	Strathclyde University <a href="http://www.strath.ac.uk">www.strath.ac.uk</a>	Facultad de Educación 1935 (uno de los más antiguos del país) Desde 1973 bachelor degree	4 años  Inglés	BSc (Hons) in Speech and Language Pathology  (Honours degree programme)	<a href="http://www.strath.ac.uk/eps/centresdivisions/slt/teachingresources/mod/">http://www.strath.ac.uk/eps/centresdivisions/slt/teachingresources/mod/</a>	Créditos nacionales 120 créditos nacionales / curso. 480 créditos nacionales
SUECIA Estocolmo	Karolinska Institutet <a href="http://www.info.ki.se/index_en.html">www.info.ki.se/index_en.html</a>	Campus Huddinge  1980	4 años (Logopedia)  Sueco-Inglés	Master of Science in Speech Pathology and Therapy	Curso 2006-07  <a href="http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=1555&amp;l=en">http://ki.se/ki/jsp/polopoly.jsp?d=1555&amp;l=en</a>	Coexisten créditos ECTS y nacionales 1 cré. nacional corresponde a 1,5 créditos ECTS = 40 horas de trabajo del estudiante 40 cré. nacionales / curso ó 60 cré. ECTS / curso = 1600 horas de dedicación / curso 240 ECTS ó 160 créditos nacionales

5 En Reino Unido existen actualmente 15 universidades más que imparten los estudios de Logopedia. Se ha recibido personalmente la información sobre Glasgow.

PAÍS POBLACIÓN	INSTITUCIÓN UNIVERSIDAD	CENTRO AÑO DE INICIO	DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS /IDIOMA	TÍTULO ACADÉMICO	INFORMACIÓN DE LOGOPEDIA	SISTEMA DE CRÉDITOS CARGA LECTIVA
SUECIA Göteborg	Göteborg University <a href="http://www.gu.se">www.gu.se</a>	1980	4 años (8 semestres)	Master of Science in Speech Pathology and Therapy	<a href="http://www.logopedi.gu.se/starteng.html">www.logopedi.gu.se/starteng.html</a>	Coexisten créditos ECTS y nacionales  1 crédito nacional corresponde a 1,5 créditos ECTS = 40 horas de trabajo del estudiante  40 créditos nacionales / curso ó 60 créditos ECTS / curso = 1600 horas de dedicación / curso  240 créditos ECTS ó 160 créditos nacionales

Tabla 1.1. Instituciones de Enseñanza Superior Europeas que imparten la Titulación de Logopedia **461**



TABLA 1. 2. CONTENIDOS DE PEDAGOGÍA DE LOS ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN EUROPA

PAIS/NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
BÉLGICA LESSIUS HOGESCHOOL ANTWERPEN (Amberes) <a href="http://ho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm">http://ho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm</a>	Paedagogics Pedagogia	4 ECTS	1º curso 2º Cuatrimestre	<p>1. Comprender la naturaleza y complejidad de las relaciones pedagógicas en la familia, en la escuela y en el marco de una terapia, así como tener una visión crítica de los diversos componentes de estas relaciones.</p> <p>2. Comprender la naturaleza y problemas existentes en el marco de una relación ortopedagógica. En este contexto, deben distinguir entre las relaciones dentro de la familia, la institución y la escuela, en particular los tipos de dificultades relevantes en su profesión.</p> <p>3. Familiarizarse con la estructura de la educación especial y la atención social de los discapacitados y así poder tomar una distancia crítica de ambos.</p>	<p>1. Pedagogía general: Estudio comparativo del modelo clásico de Langeveld en educación, con el modelo educativo de Gordon y Rink sobre reeducación.</p> <p>2. Pedagogía específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El dominio de la ortopedagogía<sup>1</sup>. Educación y contacto con personas discapacitadas en la familia, en la institución y en la escuela.</li> <li>➤ Estructura de la educación especial.</li> <li>➤ Estructura de la atención social a los discapacitados.</li> </ul> <p>3. Grupos diagnósticos:</p> <p>Por el tipo de discapacidad: definición desde una perspectiva pedagógica y categorías, características pedagógicas relevantes en niños con problemas educativos en el contexto escolar, de la familia, problemas psicosociales y planificación del tratamiento ortopedagógico para los grupos siguientes: Discapacidad mental, física, visual, auditiva y de niños con problemas de aprendizaje.</p>	Clases magistrales.	Examen oral con tiempo de preparación	<p>Los estudiantes pueden hacer preguntas antes, durante y después de las clases.</p> <p>Por cada bloque se entrega una lista de posibles preguntas de evaluación, para orientarles en el estudio de la materia.</p>

Tabla 1. 2. Contenidos de Pedagogía en los estudios de Logopedia en Europa

<sup>1</sup> Ortopedagogía, f. (gr. *Orthos*, recto; *paídos*, niños; *agein*, conducir). Arte de corregir las dificultades pedagógicas que presentan los escolares atrasados. Enseñanza correctiva. PERELLÓ, J. (2002). *Diccionario de Logopedia, Foniatria y Audiología*. Barcelona: Lebón.

PAÍS /NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
BÉLGICA LESSIUS HOGESCHOOL ANTWERPEN (Amberes) <a href="http://ho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm">http://ho.lessius-ho.be/bb6/f_pro.htm</a>	SpecificPaedagogics Pedagogia específica	3 ECTS	2º curso 1º cuatrimestre	<p>1. Conocer y comprender la conducta de aprendizaje en los niños de educación primaria. Tratar problemas y trastornos del aprendizaje, familiarizarse con la didáctica de la lengua materna tanto en niños sin trastornos como con la educación especial para niños con dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual.</p> <p>2. Conocer y comprender la situación de educación/aprendizaje de la didáctica de la lengua materna y de la aritmética en la educación primaria.</p>	<p>1. Adquisición del conocimiento en la educación primaria, aprendizaje, conceptos y automatismos.</p> <p>2. Didáctica de la lengua materna: El modelo didáctico de Van Gelder aplicado al aprendizaje de la lectura, escritura, habla y comprensión. Se presta especial atención a las condiciones de la lectura, los procesos secundarios del aprendizaje de la lectura y escritura y los grupos especiales (niños inmigrantes, con inteligencia límite y aquellos que no están preparados para la escuela).</p> <p>3. La condición aritmética y desarrollo cognitivo según Piaget.</p> <p>4. La situación de enseñanza/aprendizaje en la didáctica de la aritmética en educación primaria.</p> <p>5. Ortodidáctica de la lectura en niños con discapacidad intelectual y niños que no están preparados para la escuela.</p>	Principalmente clases magistrales que se alternan con debates	Examen oral.	<p>Los estudiantes pueden hacer preguntas antes, durante y después de las clases.</p> <p>Por cada bloque se entrega una lista de posibles preguntas de evaluación, que se debate con los estudiantes, para orientarles en el estudio de la materia.</p>

PAÍS /NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
BÉLGICA HAUTE ECOLE LÉONARD DE VINCI – Logopédie INSTITUT LIBRE MARIE HAPS (Bruselas)	Pédagogie générale et spéciale <b>Pedagogía general y especial</b>	2 ECTS (25 horas)	Primer curso 1º y 2º cuatrimestre	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concienciar a los estudiantes sobre el proceso de la enseñanza.</li> <li>2. Considerar las dificultades de aprendizaje en el contexto general de la educación.</li> </ol> Competencias: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar el contexto socio-cultural e institucional.</li> <li>2. Aplicar técnicas de prevención y educación adaptándolas a las situaciones existentes.</li> <li>3. Comprender el proceso evolutivo normal del individuo, desde el nacimiento a la muerte.</li> </ol>	Problemas en el proceso de enseñanza- aprendizaje: didácticos (paradigmas de investigación), axiológicos (valores culturales), sociológicos. Organización educativa en Bélgica.  Pedagogía relacionada con el paciente y el discapacitado.	Clases magistrales, incidiendo en la utilización de una amplia gama de técnicas docentes basadas en la interacción con el alumno.	Examen escrito.	

Tabla 1.2. Contenidos de Pedagogía en los estudios de Logopedia en Europa

PAÍS /NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
ITALIA  UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA <a href="http://www.medicina.unipd.it/Bollettino/Bolle0506/BolleMC0506.pdf">http://www.medicina.unipd.it/Bollettino/Bolle0506/BolleMC0506.pdf</a> (Padua)	Modulo di logopedia generale <b>Módulo de logopedia general</b>	1 ECTS	1º curso 2º cuatrimestre	Conocer las competencias del logopeda, la actuación profesional, el perfil profesional y el código deontológico.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Encuadre histórico de la logopedia.</li> <li>2. Evolución de la logopedia en Europa y en Italia en el siglo XX. De la Escuela foniatría a la Escuela logopédica pragmática.</li> <li>3. Los organismos representativos.</li> <li>4. El perfil profesional: la modalidad europea e italiana; implicaciones profesionales.</li> <li>5. El reglamento europeo.</li> <li>6. La competencia del logopeda respecto a la edad, a los ámbitos laborales, a las diversas funciones de la comunicación lingüística (catálogo nosológico).</li> <li>7. El rol del logopeda en la promoción de la educación en la comunicación.</li> <li>8. El código deontológico.</li> </ol>	<p>El programa será desarrollado mediante lecciones teóricas y ejercicios prácticos en el aula. Eventualmente se utilizará material registrado en audio o vídeo.</p> <p>Está prevista la utilización del proyector y material fotocopiado.</p>	Examen de forma escrita.	

PAÍS /NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
<p>ITALIA</p> <p>UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA</p> <p><a href="http://www.medicina.unipd.it/Bollettino/Bollettino0506/Bollettino0506.pdf">http://www.medicina.unipd.it/Bollettino/Bollettino0506/Bollettino0506.pdf</a></p> <p>(Padua)</p>	<p>Modulo di teorie logopediche</p> <p><b>Módulo teórico de logopedia</b></p>	1,5 ECTS	<p>1º curso</p> <p>2º cuatrimestre</p>	<p>Comprender que las posibilidades de la intervención logopédica son muy diversas y principalmente están en función de su finalidad y de los destinatarios.</p> <p>Conocer que actualmente la intervención logopédica requiere variedad de presupuestos teóricos, con una metodología muy práctica.</p> <p>Formar al estudiante en el conocimiento de los principales elementos y modelos teóricos de la intervención logopédica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teoría y modelos en logopedia: generalidades.</li> <li>2. Teoría de la comunicación aplicada a la logopedia</li> <li>3. La intervención logopédica centrada en el lenguaje</li> <li>4. La intervención logopédica centrada en la comunicación</li> <li>5. Aproximación a la intervención logopédica: Paradigma normativo y paradigma económico</li> <li>6. El modelo de intervención logopédica (aproximación pedagógica, comportamental e interaccionista) en relación a la prevención, rehabilitación y educación</li> </ol>	<p>Están previstas unas 20 horas de lecciones teóricas y ejercicios prácticos con eventual utilización de material registrado en audio y vídeo.</p> <p>Está previsto utilizar el proyector y/o Power Point, material fotocopiado, material relativo a los casos clínicos a modo de ejemplo.</p>	No consta.	

Tabla 1.2. Contenidos de Pedagogía en los estudios de Logopedia en Europa

PAÍS /NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
ITALIA UNIVERSITA DEGLI STUDI DI PADOVA <a href="http://www.medicina.unipd.it/Bollettino/Bolle0506/BolleMC0506.pdf">http://www.medicina.unipd.it/Bollettino/Bolle0506/BolleMC0506.pdf</a> (Padua)	Modulo di Pedagogia generale e sociale: Psicomotricità <b>Módulo de Pedagogia general y social: Psicomotricidad</b>	1,5 ECTS	3º curso 2º cuatrimestre	Objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presupuestos teóricos de la pedagogía y sus objetivos.</li> <li>2. Objetivos cognitivos afectivos y psicomotores.</li> <li>3. Las relaciones familiares ante personas con discapacidad.</li> </ol>			En el curso de las lecciones se dará material en fotocopias

PAÍS /NOMBRE DE INSTITUCIÓN	NOMBRE ASIGNATURA	Nº DE CRÉDITOS	CURSO Y CUATRIM.	OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
FINLANDIA UNIVERSITY OF OULU	Introduction to logopedics Introducción a la Logopedia	6 ECTS	1º curso 1º cuatrimestre	<p>Familiarizarse con los fundamentos de la logopedia y con una revisión de su desarrollo hacia una ciencia de los trastornos de comunicación. Así como sus relaciones con otras disciplinas.</p> <p>Conocer las áreas principales de investigación, la bibliografía científica en logopedia y familiarizarse con la búsqueda de información.</p> <p>Aprender los trastornos del lenguaje, habla y voz y los principios básicos de la intervención y el tratamiento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del habla y lenguaje humanos.</li> <li>La logopedia. Disciplinas relacionadas como: lingüística, fonética, acústica, psicología, psico y neurolingüística, neurología, neurología pediátrica, cirugía plástica, pediatría, psiquiatría, ORL, geriatría, gerontología, investigación en rehabilitación, sociología, ciencias de la comunicación, neurociencias cognitivas y del comportamiento.</li> <li>¿Cómo encontrar información? Revistas científicas en Logopedia y áreas relacionadas, bases de datos científicas, cómo usar las bibliotecas y bases de datos informáticas.</li> <li>Clasificación Internacional de Discapacidades (OMS) y Logopedia.</li> <li>Producción y comprensión del habla y del lenguaje. Procesamiento motor del habla.</li> <li>Trastornos neurógenos de la comunicación</li> <li>Trastornos neurógenos de la comunicación y neurociencias cognitivas.</li> <li>Disartría y trastornos motores del habla</li> <li>Modificaciones relacionadas con la edad en el habla, lenguaje, voz y comunicación. Demencia y comunicación.</li> <li>Voz cantada- voz hablada. Trastornos de la voz.</li> <li>Instrumentos de evaluación del habla y de la voz.</li> <li>Lenguaje infantil. Trastornos del habla y del lenguaje en niños. Dislexia.</li> <li>Trastornos de la fluencia.</li> </ol>	<p>Clases magistrales (13 sesiones de 2 horas). Consulta de bibliografía científica internacional. Elaboración de ensayos que incluyen el entrenamiento en búsqueda de información.</p>	<p>Valoración de los trabajos realizados. Los estudiantes deben preparar 6 ensayos breves de 2 páginas en donde plantean preguntas e indicar las posibles respuestas que han encontrado en la bibliografía consultada (4-6 artículos originales de revistas internacion.)</p> <p>No hay exámenes escritos</p>	<p>La carga de trabajo total del estudiante es de 160 horas, incluido el tiempo correspondiente a la elaboración de los trabajos realizados.</p> <p>Se proporciona información sobre lecturas recomendadas</p>

Tabla 1.2. Contenidos de Pedagogía en los estudios de Logopedia en Europa



**TABLA 2.1. ASIGNATURAS DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA  
CON CONTENIDOS DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO**

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS	
UNIVERSIDAD DE A CORUÑA <sup>1</sup> <a href="http://www.udc.es/">www.udc.es/</a>	<b>FUENTE:</b> <a href="http://www.educacion.udc.es">www.educacion.udc.es</a>					
	<b>TRONCALES:</b>					
	1. Intervención logopédica en los trastornos del habla y de la voz. (MIDE).					9
	2. Intervención logopédica en las alteraciones del lenguaje. (MIDE).					9
	3. Practicum I. (MIDE).					7,5
	4. Practicum II. (MIDE).					7,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>33 créditos</b>	
	<b>OBLIGATORIAS:</b>					
	1. Bases didácticas de la intervención logopédica. (DOE).					4,5
	2. Orientación educativa y profesional en niños con deficiencias en audición y lenguaje. (MIDE).					4,5
	3. Introducción a los métodos de investigación en educación. (MIDE).					4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>13,5 créditos</b>	
	<b>OPTATIVAS:</b>					
	1. Adaptaciones curriculares y programas de desarrollo individual para estudiantes con alteraciones del lenguaje. (DOE).					4,5
	2. Evaluación de programas de intervención logopédica. (MIDE).					4,5
	3. Diagnóstico escolar y del lenguaje. (MIDE).					4,5
<b>TOTAL:</b>				<b>13,5 créditos</b>		
<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>		
207	15,94%	6,52%	6,52	<b>60 créditos 28,98%</b>		

<sup>1</sup> Traducido del gallego al castellano por Rosa Belén Santiago.

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA <a href="https://www.uab.es">https://www.uab.es</a>	FUENTE: <a href="http://www.fub.edu">www.fub.edu</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Patología de la audición y del lenguaje				12
	<b>TOTAL:</b>				<b>12 créditos</b>
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Didáctica de la lengua oral y escrita. Los trastornos del lenguaje				4,5
<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>	
<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>	
180	6,66%	2,50%	---	<b>16,5 créditos 9,16%</b>	
NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA <a href="http://www.uclm.es/">http://www.uclm.es/</a>	FUENTE: <a href="http://www.uclm.es/to/ceu/logopedia/pdf/etcs/Practicum_I_II.pdf">http://www.uclm.es/to/ceu/logopedia/pdf/etcs/Practicum_I_II.pdf</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Prácticum I. (MIDE).				15
	2. Prácticum II. (MIDE).				15
	<b>TOTAL:</b>				<b>30 créditos</b>
	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Elaboración del material logopédico. (MIDE).				6
	2. Intervención logopédica en deficientes visuales. (MIDE).				6
	3. Programación del lenguaje en la escuela (DOE).				6
	<b>TOTAL:</b>				<b>18 créditos</b>
<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>	
190	15,78%	---	9,47%	<b>48 créditos 25,25%</b>	

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALENCIA <a href="http://www.ucv.es/">http://www.ucv.es/</a>	FUENTE: <a href="https://www.ucv.es/estudios_plan.asp?t=17">https://www.ucv.es/estudios_plan.asp?t=17</a>				
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Alteraciones del lenguaje escrito				4,5
	2. Intervención logopédica en deficiencia mental, parálisis cerebral y trastornos generalizados del desarrollo				4,5
	3. Intervención logopédica en disfonías				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>13,5 créditos</b>
	<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
184	---	7,33%	---	<b>13,5 créditos 7,33%</b>	
NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID <a href="http://www.ucm.es">http://www.ucm.es</a>	FUENTE: <a href="http://www.ucm.es/centros/webs/fpsi/index.php?tp=Horarios%20y%20programas%20de%20las%20asignaturas&amp;a=docencia/horarios&amp;d=horarios-1.php">http://www.ucm.es/centros/webs/fpsi/index.php?tp=Horarios%20y%20programas%20de%20las%20asignaturas&amp;a=docencia/horarios&amp;d=horarios-1.php</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Intervención logopédica en los trastornos de la articulación del habla. (MIDE).				4
	2. Practicum. (DOE).				1
	3. Practicum. (DOE).				1
	4. Recursos tecnológicos en logopedia. (MIDE).				4
	<b>TOTAL:</b>				<b>10 créditos</b>
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Intervención logopédica en los trastornos del desarrollo del lenguaje I. (DOE).				4
	2. Intervención logopédica en los trastornos del desarrollo del lenguaje II. (DOE).				8
	3. Métodos de investigación en logopedia. (MIDE).				8
<b>TOTAL:</b>				<b>20 créditos</b>	

	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Adaptaciones Curriculares para alumnos con dificultades del lenguaje. (DOE).				4
	2. Construcción de instrumentos de medida para la exploración del lenguaje. (MIDE).				4
	3. Diagnóstico escolar del lenguaje. (MIDE).				4
	4. Educación especial de alumnos con alteraciones del lenguaje. (DOE).				4
	5. Evaluación de Programas de Intervención Logopédica. (MIDE).				4
	6. Intervención diferenciada en alumnos con deficiencias auditivas. (MIDE).				4
	7. Intervención en el desarrollo psicomotor. (DOE).				4
	8. Intervención temprana en los trastornos del lenguaje. (DOE).				4
	9. Orientación escolar y profesional en alumnos con deficiencias auditivas. (MIDE).				4
	10. PDI para niños con alteraciones del lenguaje. (DOE).				4
	11. Servicios y recursos asistenciales. (DOE).				4
<b>TOTAL:</b>				<b>44 créditos</b>	
	<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
	203	4,92%	9,85%	21,67%	<b>74 créditos 36,45%</b>
<b>NOMBRE INSTITUCIÓN</b>	<b>ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO</b>				<b>CRÉDITOS</b>
<b>UNIVERSIDAD DE GRANADA</b> <a href="http://www.ugr.es/">http://www.ugr.es/</a>	FUENTE: <a href="http://www.ugr.es/~vic_plan/planes/paginasplanes/DIPLOMADOLOGOPEDIA.html">http://www.ugr.es/~vic_plan/planes/paginasplanes/DIPLOMADOLOGOPEDIA.html</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Intervención logopédica en alteraciones de lenguaje asociadas a otras patologías				4,5
	2. Nuevas tecnologías en Logopedia				6
	<b>TOTAL:</b>				<b>10,5 créditos</b>
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Atención temprana				4,5
	2. Evaluación de programas de intervención logopédica				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>9 créditos</b>
	<b>OPTATIVAS:</b>				
1. Atención educativa en las dificultades de Lenguaje oral y escrito				6	
2. Técnicas de observación y entrevista en el ámbito educativo				4,5	

		<b>TOTAL:</b>			<b>10,5 créditos</b>	
		<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
		213	4,92%	4,22%	4,92%	<b>30 créditos 14,07%</b>
<b>NOMBRE INSTITUCIÓN</b>	<b>ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO</b>					<b>CRÉDITOS</b>
	<b>UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</b> <a href="http://www ull.es/index.html">http://www ull.es/index.html</a>					
<b>FUENTE:</b> <a href="http://www.psicologia.ull.es/">http://www.psicologia.ull.es/</a>						
<b>TRONCALES:</b>						
1. Intervención en el lenguaje en contextos educativos. (DOE).					6	
2. La respuesta educativa a las alteraciones del lenguaje. (DOE).					4,5	
3. Practicum: Acciones logopédicas en las alteraciones de la audición y del lenguaje: la atención personalizada y las prácticas en ambientes escolares y familiares. (DOE).					6	
<b>TOTAL:</b>					<b>16,5 créditos</b>	
<b>OPTATIVAS:</b>						
1. Dificultades del habla. (DOE).					6	
2. Evaluación e intervención logopédica en discapacidad auditiva y sordoceguera. (DOE).					6	
3. Intervención logopédica en el ámbito familiar. (DOE).					4,5	
4. La evaluación del lenguaje en contextos naturales. (DOE).					4,5	
5. La intervención logopédica a través del currículo escolar. (DOE).					6	
6. Psicomotricidad y lenguaje. (DOE).					6	
<b>TOTAL:</b>					<b>33 créditos</b>	
		<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
		180	9,16%	---	18,33%	<b>49,5 créditos 27,49%</b>

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA <a href="http://www.uma.es/">http://www.uma.es/</a>	FUENTE: <a href="http://www.uma.es/pdfs_titulaciones/55.pdf">http://www.uma.es/pdfs_titulaciones/55.pdf</a>				
	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Técnicas de observación en el ámbito educativo. (MIDE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>
	<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
206	---	---	2,18%	<b>4,5 créditos 2,18%</b>	
NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD DE MURCIA <a href="http://www.um.es/">http://www.um.es/</a>	FUENTE: <a href="http://www.um.es/facpsi/estudios/logopedia/programas/progasig.php">http://www.um.es/facpsi/estudios/logopedia/programas/progasig.php</a>				
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Biopatología infanto-juvenil y necesidades educativas especiales. (MIDE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>
	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Modelo integral de actuación en atención temprana. (MIDE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>
<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>	
195,5	---	2,30%	2,30%	<b>9 créditos 4,60 %</b>	

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD DE OVIEDO <a href="http://www.uniovi.es/">http://www.uniovi.es/</a>	FUENTE: <a href="http://directo.uniovi.es/catalogo/DetallePlan.asp?plan=DLOGOPED">http://directo.uniovi.es/catalogo/DetallePlan.asp?plan=DLOGOPED</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Logopedia y nuevas tecnologías. (MIDE).				6
	<b>TOTAL:</b>				<b>6 créditos</b>
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Programación del lenguaje en la escuela. (Didáctica).				6
	<b>TOTAL:</b>				<b>6 créditos</b>
	<b>OPTATIVAS:</b>				
1. Métodos de Lecto-Escritura. (Didáctica).				4,5	
<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>	
<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>	
195,5	3,06%	3,06%	2,30%	<b>16,5 créditos 8,43%</b>	
NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO				CRÉDITOS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA <a href="http://www.upsa.es/">http://www.upsa.es/</a>	FUENTE: <a href="http://www.logopedia.upsa.es/">http://www.logopedia.upsa.es/</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Intervención logopédica en trastornos de voz				4,5
	2. Intervención en alteraciones del lenguaje I y II				10
	3. Practicum I				10
	4. Practicum II				20
	5. Técnicas específicas de intervención en el lenguaje I y II				12
	<b>TOTAL:</b>				<b>56,5 créditos</b>
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Atención temprana				4,5
	2. Intervención en deficiencias severas				4,5
<b>TOTAL:</b>				<b>9 créditos</b>	
<b>OPTATIVAS:</b>					
1. El hecho religioso				4,5	
2. Esclerosis múltiple				4,5	

	3. Familia y discapacidad				4,5
	4. Lenguaje y sociedad				4,5
	5. Los implantes cocleares: descripción, evaluación e intervención				4,5
	6. Terapia orofacial y miofuncional				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>27 créditos</b>
	<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
	195	28,97%	4,61%	13,84%	<b>92,5 créditos 47,43%</b>
<b>NOMBRE INSTITUCIÓN</b>	<b>ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO</b>				<b>CRÉDITOS</b>
<b>UNIVERSIDAD RAMÓN LLUL</b> <a href="http://www.url.edu/">http://www.url.edu/</a>	FUENTE: <a href="http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=fpcee.logopedia">http://www.blanquerna.url.edu/inici.asp?id=fpcee.logopedia</a> <a href="http://serveis.blanquerna.url.edu/ServeiProa/VerPrograma.aspx?idioma=CAT&amp;IdPrograma=125&amp;IdiomaPrograma=ESP">http://serveis.blanquerna.url.edu/ServeiProa/VerPrograma.aspx?idioma=CAT&amp;IdPrograma=125&amp;IdiomaPrograma=ESP</a>				
	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Recursos didácticos para la intervención logopédica				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>
		<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>
	207	----	----	2,17%	<b>4,5 créditos 2,17%</b>
<b>NOMBRE INSTITUCIÓN</b>	<b>ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO</b>				<b>CRÉDITOS</b>
<b>UNIVERSIDAD DE VALENCIA</b> <a href="http://www.uv.es/~webuv/castellano/index.php">http://www.uv.es/~webuv/castellano/index.php</a>	FUENTE: <a href="http://sestud.uv.es/scripts/ects/titulo0.idc">http://sestud.uv.es/scripts/ects/titulo0.idc</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Nuevos recursos tecnológicos para la intervención logopédica (MIDE).				4,5
	2. Etiología, diagnóstico y tratamiento en trastornos del habla. (MIDE).				4,5
	3. Prácticum (MIDE).				3
	<b>TOTAL:</b>				<b>12 créditos</b>
<b>OBLIGATORIAS:</b>					
1. Metodología de evaluación de programas de intervención en logopedia. (MIDE).				6	
<b>TOTAL:</b>				<b>6 créditos</b>	

	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Programas de atención lingüística en Educación infantil. (DOE).				4,5
	2. Técnicas no estandarizadas de recogida de información. (MIDE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>9 créditos</b>
	<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>
180	6,66%	3,33%	5%	<b>27 créditos 15%</b>	
<b>NOMBRE INSTITUCIÓN</b>	<b>ASIGNATURAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA IMPARTIDAS POR EL ÁMBITO PEDAGÓGICO</b>				<b>CRÉDITOS</b>
<b>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID</b> <a href="http://www.med.uva.es/">http://www.med.uva.es/</a>	FUENTE: <a href="http://www.med.uva.es">www.med.uva.es</a>				
	<b>TRONCALES:</b>				
	1. Intervención logopédica en las alteraciones del lenguaje. (DOE).				4,5
	2. Intervención logopédica en trastornos del habla y la voz. (MIDE).				2
	3. Técnicas específicas de intervención logopédica. (MIDE).				6
	4. Practicum I. (DOE).				2
	5. Practicum II. (DOE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>19 créditos</b>
	<b>OBLIGATORIAS:</b>				
	1. Bases didácticas de la intervención logopédica. (DOE).				6
	2. Intervención logopédica en sujetos con discapacidades auditivas. (DOE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>10,5 créditos</b>
	<b>OPTATIVAS:</b>				
	1. Recursos informáticos en logopedia. (DOE).				4,5
	<b>TOTAL:</b>				<b>4,5 créditos</b>
<b>Créditos totales de los estudios</b>	<b>% de créditos troncales</b>	<b>% de créditos obligatorios</b>	<b>% de créditos optativos</b>	<b>Ámbito pedagógico Créditos y %</b>	
200	9,5%	5,25%	2,25%	<b>34 créditos 17%</b>	

En el texto del apartado 2.2. presentamos la tabla 4 que sintetiza los datos expuestos en la tabla 3 y nos ayuda a disponer de un panorama general de la presencia del ámbito pedagógico en la Logopedia de España



TABLA 2.3. ASIGNATURAS OPTATIVAS OFERTADAS EN LAS TITULACIONES DE LOGOPEDIA ESPAÑOLAS

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
UNIVERSIDAD DE A CORUÑA <a href="http://www.udc.es/">www.udc.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones curriculares y programas de desenvolvimiento individual (P.D.I.) para estudiantes con alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Adiestramiento en habilidades sociales.</li> <li>• Alteraciones congénitas del lenguaje.</li> <li>• Aplicaciones de las teorías de los test en logopedia.</li> <li>• Aprendizaje verbal y conducta verbal.</li> <li>• Desenvolvimiento cognitivo, social y de la personalidad.</li> <li>• Diagnóstico escolar del lenguaje.</li> <li>• Dificultades del aprendizaje e intervención psicopedagógica.</li> <li>• Evaluación de programas de intervención logopédica.</li> <li>• Fisioterapia del aparato bucofonador.</li> <li>• Fonética gallega.</li> <li>• Fonética instrumental.</li> <li>• Introducción a los estudios de las lenguas de signos.</li> <li>• La lengua española en los medios de comunicación.</li> <li>• La voz profesional.</li> <li>• Lingüística clínica.</li> <li>• Medios y recursos didácticos en educación logopédica.</li> <li>• Métodos de elaboración de escalas en logopedia.</li> <li>• Problemas da lengua gallega.</li> <li>• Psicolingüística.</li> <li>• Psicología da comunicación.</li> <li>• Psicología de la memoria.</li> <li>• Psicología de la salud.</li> <li>• Psiquiatría infanto-juvenil.</li> <li>• Salud pública.</li> <li>• Taller de redacción y oratoria en español.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos. Curiosamente algunas asignaturas optativas se pueden escoger en 1º curso.</p>

<sup>2</sup> Se ha marcado en mayúsculas aquellas asignaturas optativas que coinciden con la oferta de optatividad de la Diplomatura de Logopedia de la UVA.

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
<b>UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA</b> <a href="http://www.uab.es">http://www.uab.es</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptación de los diseños curriculares.</li> <li>• APLICACIÓN DE NUEVOS RECURSOS TECNOLÓGICOS.</li> <li>• Biología del desarrollo y teratogenia.</li> <li>• Calidad asistencial.</li> <li>• Comprensión y producción de textos en la edad adulta.</li> <li>• Comunicación humana.</li> <li>• Construcción de símbolos y signos culturales en la infancia.</li> <li>• Educación de la voz y de su salud.</li> <li>• Educación para la salud.</li> <li>• Evaluación psicológica de las personas afectadas por un trastorno del lenguaje.</li> <li>• Fonética aplicada a la patología del lenguaje.</li> <li>• Intervención en grupos.</li> <li>• LA EDUCACIÓN PRECOZ DEL NIÑO CON TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA AUDICIÓN.</li> <li>• Material de exploración en alteraciones del habla, lenguaje y audición.</li> <li>• Procesos psicológicos básicos.</li> <li>• Psicología de la memoria y sus campos de aplicación.</li> <li>• Psicología del lenguaje y del pensamiento.</li> <li>• Psicomotricidad.</li> <li>• Repercusiones de la patología del lenguaje sobre la personalidad.</li> <li>• Técnicas de relajación.</li> <li>• Tratamiento médico-quirúrgico de las disfonías.</li> </ul> <p>No se especifica el número de créditos.</p>
<b>UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA</b> <a href="http://www.uclm.es/">http://www.uclm.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilingüismo.</li> <li>• Comprensión y producción.</li> <li>• Elaboración de material logopédico.</li> <li>• Erigimofonía.</li> <li>• Intervención logopédica en deficientes visuales.</li> <li>• Intervención logopédica y trastornos psicopatológicos.</li> <li>• Intervención psicosocial.</li> <li>• Programación del lenguaje en la escuela.</li> <li>• Técnicas físicas de reeducación funcional de los órganos fonatorios.</li> </ul> <p>Todas ellas de 6 créditos.</p>

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
<b>UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALENCIA</b> <a href="http://www.ucv.es/">http://www.ucv.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ACIS y PDI para alumnos con alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Bilingüismo diglosia e intervención logopédica.</li> <li>• Didáctica de la lengua oral y escrita en la escuela.</li> <li>• Dimensión europea de la formación e intervención logopédica.</li> <li>• Educación de la voz.</li> <li>• Educación especial.</li> <li>• INFORMÁTICA APLICADA A LA LOGOPEDIA.</li> <li>• INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA EN LOS IMPLANTES COCLEARES.</li> <li>• INTERVENCIÓN TEMPRANA.</li> <li>• Laboratorio de voz y sistemas de análisis del lenguaje.</li> <li>• MUSICOTERAPIA.</li> <li>• Procesos psicológicos básicos.</li> <li>• Psicomotricidad.</li> <li>• Técnicas de modificación de conducta aplicadas a la logopedia.</li> <li>• Terapia miofuncional y disfagia.</li> <li>• Terapia Ocupacional e Intervención Logopédica.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos.</p>
<b>UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID</b> <a href="http://www.ucm.es">http://www.ucm.es</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptaciones curriculares para alumnos con dificultades del lenguaje.</li> <li>• Bilingüismo.</li> <li>• Construcción de Instrumentos de medida para la exploración del lenguaje.</li> <li>• Diagnóstico escolar del lenguaje.</li> <li>• Diferencias individuales y grupales.</li> <li>• Educación especial de alumnos con alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Evaluación de programas de intervención logopédica.</li> <li>• Fonética experimental.</li> <li>• Historia de la Logopedia.</li> <li>• Intervención diferenciada en alumnos con deficiencias auditivas.</li> <li>• Intervención en el desarrollo psicomotor.</li> <li>• INTERVENCIÓN TEMPRANA EN LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE.</li> <li>• La orientación escolar y profesional en alumnos con deficiencias auditivas.</li> <li>• Neuropsicología cognitiva.</li> <li>• PDI para niños con alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Servicios y recursos asistenciales.</li> <li>• Soportes de sistemas de representación en las alteraciones del lenguaje.</li> </ul> <p>No se señala el número de créditos.</p>

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
<b>UNIVERSIDAD DE GRANADA</b> <a href="http://www.ugr.es/">http://www.ugr.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención educativa de las dificultades del lenguaje oral y escrito.</li> <li>• Construcción de la frase en español y análisis del discurso.</li> <li>• Diseños de caso único.</li> <li>• Evaluación y tratamiento trastornos de voz y fluidez.</li> <li>• Evaluación y tratamiento trastornos específicos del lenguaje.</li> <li>• Intervención logopédica en el ciclo vital.</li> <li>• Los trastornos del lenguaje en el espectro autista.</li> <li>• Neurociencia cognitiva del lenguaje.</li> <li>• Procesamiento de voz.</li> <li>• Programas preventivos para desarrollo habilidades psicolingüísticas*.</li> <li>• PRÓTESIS AUDITIVAS E IMPLANTES COCLEARES.</li> <li>• Psicobiología de la recuperación de funciones.</li> <li>• Psicomotricidad y lenguaje.</li> <li>• Rehabilitación de trastornos neuropsicológicos del lenguaje.</li> <li>• Técnicas observación y entrevista en ámbito educativo*.</li> </ul> <p>Las dos primeras de 6 créditos y el resto de 4,5 créditos. Únicamente se imparten las que están señaladas con *.</p>
<b>UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</b> <a href="http://www ull.es/index.html">http://www ull.es/index.html</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El español de canarias: 6 créditos.</li> <li>• Evaluación e intervención logopédica en discapacidad auditiva y sordoceguera: 6 créditos.</li> <li>• Evaluación logopédica informatizada en el ámbito escolar: 6 créditos.</li> <li>• Introducción al análisis computerizado de datos: 6 créditos.</li> <li>• La intervención logopédica a través del currículo escolar: 6 créditos.</li> <li>• Lengua de Signos Española: 6 créditos.</li> <li>• Procesamiento del lenguaje en poblaciones especiales: 6 créditos.</li> <li>• Psicomotricidad y lenguaje: 6 créditos.</li> <li>• Técnicas de investigación en logopedia: 6 créditos.</li> <li>• Diagnóstico psicopedagógico en la hipoacusia y la sordera: 6 créditos.</li> <li>• Dificultades del habla: 6 créditos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de la lectura en sordos: 4,5 créditos.</li> <li>• Educación socioafectiva en logopedia: 4,5 créditos.</li> <li>• Fundamentos de metodología en logopedia II: 4,5 créditos.</li> <li>• Intervención específica en las disfonías: 4, 5 créditos.</li> <li>• Intervención específica en las disfonías: 4, 5 créditos.</li> <li>• INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA EN EL ÁMBITO FAMILIAR: 4,5 CRÉDITOS.</li> <li>• Intervención psicoeducativa en logopedia: 4,5 créditos.</li> <li>• La evaluación del lenguaje en contextos naturales: 4,5 créditos.</li> <li>• Psicología de la enseñanza y del aprendizaje en logopedia: 4,5 créditos.</li> <li>• Trastornos neuropsicológicos del lenguaje II: 4,5 créditos.</li> </ul> <p>Las optativas son de 6 y de 4,5 créditos.</p>

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
<b>UNIVERSIDAD DE MÁLAGA</b> <a href="http://www.uma.es/">http://www.uma.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios aplicados de aprendizaje.</li> <li>• Procesos cognitivos.</li> <li>• Gramática del español.</li> <li>• Física acústica y audiológica.</li> <li>• Neuropsicología cognitiva del lenguaje.</li> <li>• Método epidemiológico aplicado a la logopedia.</li> <li>• Bases neurofisiológicas de la conducta.</li> <li>• Evaluación de programas de intervención logopédica.</li> <li>• Técnicas de modificación de conducta aplicadas al lenguaje.</li> <li>• Análisis cualitativo del lenguaje.</li> <li>• Patología general respiratoria.</li> <li>• Morfología y lexicología del español.</li> <li>• Técnicas de observación en el ámbito educativo.</li> <li>• Diseños de caso único.</li> <li>• Lenguaje y contexto social.</li> <li>• Fonética y fonología españolas.</li> <li>• INTERVENCIÓN TEMPRANA.</li> <li>• TÉCNICAS DE ENTREVISTA E INTERVENCIÓN EN FAMILIA.</li> <li>• Técnica vocal para profesionales.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos.</p>
<b>UNIVERSIDAD DE MURCIA</b> <a href="http://www.um.es/">http://www.um.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calidad y servicios de atención a la discapacidad.</li> <li>• CONTEXTO SOCIOFAMILIAR Y LOGOPEDIA.</li> <li>• Determinantes emocionales de la voz.</li> <li>• Diseño y evaluación de programas en logopedia.</li> <li>• Estimulación cognitiva en logopedia.</li> <li>• Fisiología del envejecimiento.</li> <li>• Intervención logopédica en Otorrinolaringología.</li> <li>• Intervención logopédica hospitalaria.</li> <li>• La intervención logopédica en los trastornos psicopatológicos y comórbidos.</li> <li>• MODELO INTEGRAL DE ACTUACIÓN EN ATENCIÓN TEMPRANA.</li> <li>• Principios y aplicaciones de la psicología del aprendizaje.</li> <li>• Procedimientos y técnicas de tratamiento psicológico.</li> <li>• Programas de estimulación temprana en niños sordos.</li> <li>• Psicología clínica de la intervención logopédica.</li> <li>• Psicología cognitiva, procesos perceptivos y atencionales.</li> <li>• Psicología de la instrucción.</li> <li>• Rehabilitación psicomotriz y técnicas psicocorporales en el tratamiento logopédico.</li> <li>• Técnicas manuales y de reeducación funcional de la respiración, deglución y el habla.</li> <li>• Tecnología informática aplicada a la logopedia.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos</p>

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
<b>UNIVERSIDAD DE OVIEDO</b> <a href="http://www.uniovi.es/">http://www.uniovi.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de programas de intervención logopédica.</li> <li>• Fonética instrumental.</li> <li>• Fundamentos de psicología.</li> <li>• Habilidades terapéuticas en contextos educativos y sanitarios.</li> <li>• Historia de la logopedia .</li> <li>• Intervención en autismo y deficiencia mental.</li> <li>• INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA EN IMPLANTES COCLEARES.</li> <li>• Intervención logopédica en parálisis cerebral.</li> <li>• Métodos de lecto-escritura.</li> <li>• MÚSICA Y CANTO.</li> <li>• Neuropsicología cognitiva del lenguaje.</li> <li>• Neuropsicología general.</li> <li>• Psicobiología del desarrollo.</li> <li>• Psicología social de la salud.</li> <li>• Psicomotricidad.</li> <li>• Técnicas de grupo en logopedia y habilidades sociales.</li> <li>• TERAPIAS DE APOYO PSICOLÓGICO Y REHABILITACIÓN DEL PACIENTE LARINGECTOMIZADO.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos.</p>
<b>PONTIFICIA DE SALAMANCA</b> <a href="http://www.upsa.es/">http://www.upsa.es/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El hecho religioso.</li> <li>• Esclerosis múltiple.</li> <li>• Familia y discapacidad.</li> <li>• Lenguaje y sociedad.</li> <li>• LOS IMPLANTES COCLEARES: DESCRIPCIÓN, EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN.</li> <li>• Terapia orofacial y muofuncional.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos.</p>
<b>UNIVERSIDAD RAMÓN LLUL</b> <a href="http://www.url.edu/">http://www.url.edu/</a>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfemia y taquifemia.</li> <li>• Música y lenguaje.</li> <li>• Perfil ético y social del logopeda.</li> <li>• Psicomotricidad y logopedia.</li> <li>• Psicología de la relación terapéutica.</li> <li>• RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA.</li> <li>• Técnicas para el tratamiento de la voz.</li> <li>• Técnicas para el tratamiento del habla.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos.</p>

NOMBRE INSTITUCIÓN	ASIGNATURAS OPTATIVAS DE LAS DIPLOMATURAS DE LOGOPEDIA EN ESPAÑA <sup>2</sup>
<p>UNIVERSIDAD DE VALENCIA  <a href="http://www.uv.es/~webuiv/castellano/index.php">http://www.uv.es/~webuiv/castellano/index.php</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis lingüístico de las alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Análisis lingüístico y estructuras cognitivas en las alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Aportaciones de la didáctica de la lengua a la logopedia.</li> <li>• Asesoramiento familiar en la intervención logopédica.</li> <li>• Aspectos evolutivos en la rehabilitación logopédica de las afasias.</li> <li>• <u>BASES DIDÁCTICAS DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA.</u></li> <li>• Diagnóstico pedagógico.</li> <li>• Educación del deficiente auditivo.</li> <li>• Fisioterapia en logopedia.</li> <li>• Metodología de investigación aplicada en logopedia.</li> <li>• Métodos de evaluación de la red funcional del lenguaje normal y alterado.</li> <li>• Programas de atención lingüística en educación infantil.</li> <li>• Programas de intervención para el desarrollo de la habilidad psicolingüística.</li> <li>• Psicología de la comunicación.</li> <li>• Psicología de la lectura y la escritura.</li> <li>• Psicología del bilingüismo.</li> <li>• Psicopatología e intervención psicológica de las alteraciones del lenguaje.</li> <li>• Psiquiatría infantil y juvenil.</li> <li>• Técnicas de la expresión escrita en lengua catalana.</li> <li>• Técnicas específicas para el tratamiento logopédico en las afasias.</li> <li>• Técnicas no estandarizadas de recogida de información.</li> </ul> <p>Todas ellas de 4,5 créditos.</p>
<p>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  <a href="http://www.med.uva.es/">http://www.med.uva.es/</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos evolutivos del deficiente auditivo: 4,5 créditos*.</li> <li>• Expresión y comunicación plástica: 6 créditos*.</li> <li>• Intervención logopédica en las psicosis y en los trastornos del comportamiento: 6 créditos*.</li> <li>• Intervención logopédica tras protocolos quirúrgicos: laringectomizados e implantes Cocleares: 6 créditos*.</li> <li>• La comunicación bimodal: 4,5 créditos.</li> <li>• Musicoterapia: 6 créditos*.</li> <li>• Prevención y atención temprana en las discapacidades y en los trastornos del lenguaje: 4,5 créditos.</li> <li>• Psicología de la educación familiar: 6 créditos*.</li> <li>• Psicología de la personalidad: 6 créditos*.</li> <li>• Recursos informáticos en logopedia: 4,5 créditos*.</li> <li>• Semiótica. La comunicación no verbal: 4,5 créditos*.</li> <li>• Variedades del español: lengua estándar y registros coloquial y jergal: 6 créditos*.</li> </ul> <p>Solamente son impartidas las asignaturas optativas con *.</p>



TABLA 2.4. ASIGNATURAS CON CONTENIDOS SIMILARES A LOS DE LA ASIGNATURA **BDIL** EN LAS TITULACIONES DE LOGOPEDIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA <a href="http://www.udc.es/">www.udc.es/</a>		
Denominación de la asignatura	Tipo de asignatura y Nº de créditos	Curso y cuatrimestre
Bases didácticas de la intervención logopédica	Obligatoria. 4,5 créditos (3T+1,5P)	1º curso 2º cuatrimestre
<b>Objetivos<sup>1</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Familiarizarse con el desenvolvimiento en los contextos tanto estatal como mundial del cuerpo de cuestiones didácticas más relevantes de la intervención logopédica: ideologías y discursos que son al mismo tiempo productores y productos de líneas de investigación, políticas, marcos jurídicos y acciones profesionales concretas que atienden a la práctica logopédica en entornos educativos.</li> <li>➤ Situar críticamente este legado epistemológico, reglamentario y profesional en el actual momento histórico de la intervención logopédica en contextos educativos, al prestar especial atención a cuatro consideraciones clave: (1) la gran heterogeneidad socio-lingüística del alumnado y las implicaciones de esta realidad para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos comunicativos; (2) los derechos humanos lingüísticos del alumnado; (3) la igualdad de oportunidades en los procesos de aprendizaje; y (4) la construcción social dominante del papel del logopeda; todo incide en el fomento de la justicia socio-educativa mediante la praxis logopédica.</li> <li>➤ Comprender que las bases didácticas de la intervención logopédica no constituyen un conjunto prescriptivo y no reflexivo de fórmulas y pautas a seguir, sino que representan un proceso continuado de negociación y construcción de significados, orientaciones, decisiones, estrategias y acciones determinadas.</li> <li>➤ Un proceso de este tipo -abierto, intersubjetivo e intersectorial- precisa, por tanto, del desenvolvimiento activo de una disposición profesional reflexiva, negociadora y colaboradora, conocedora de opciones y posibilidades para su intervención, y de las implicaciones éticas de la inevitable subjetividad de cada actor en la escena educativa, incluida la del propio logopeda.</li> <li>➤ Llegar a conocer y manejar críticamente las principales cuestiones pedagógicas y recursos didácticos que le permitirán llevar a cabo una intervención logopédica informada desde una perspectiva educativa holística o ecológica, y comprometida con la optimización del proceso de aprendizaje y del potencial comunicativo de todos y cada uno de los destinatarios de esta labor.</li> </ul>	

<sup>1</sup> Traducido del gallego al castellano por Belén Santiago.

## UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

[www.udc.es/](http://www.udc.es/)

## Contenidos

**I. Contextos socio-educativos y práctica logopédica: una visión de conjunto**

- Breve panorámica histórica de la escolarización de masas, entre otras instituciones modernas, de las que emerge la Logopedia como campo de investigación e intervención.
- Radiografía socio-lingüística de las poblaciones de estudiantes: realidades del pasado y del presente.
- La institución educativa frente a la heterogeneidad del alumnado: un desafío transversal y complejo.
- “Trastornos”, “patologías”, “déficits” y “deficiencias”: sobre los riesgos de una orientación excesivamente individualista y clínica en el diagnóstico logopédico, y la importancia de las dimensiones y dinámicas grupales, sociales y culturales. Saber distinguir entre trastornos comunicativos reales y procesos naturales o fases habituales del desenvolvimiento comunicativo en las sociedades cosmopolitas, cuyos habitantes son cada vez más multiculturales y plurilingües.
- El papel del sistema educativo en la reproducción de las tendencias socio-culturales dominantes y en la transformación de las mismas.

**II. Marcos epistemológicos para la intervención logopédica en entornos educativos**

- El lugar de la intervención logopédica en las distintas comunidades de discurso teórico relativas a la didáctica (*curriculum*, enseñanza y aprendizaje), la organización escolar/educativa y la pedagogía.
- Influencias epistemológicas dominantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje:
  - Positivismo: perspectivas y procesos científicos, hiperracionalizadoras y disciplinares.
  - Mercantilismo: perspectivas y procesos tecnocráticos y neoliberales.
- Alternativas de las epistemologías dominantes para los procesos de enseñanza-aprendizaje:
  - Perspectivas socio-críticas: reflexivas, dialécticas, globalizadoras, integradoras, capacitadoras, democráticas, transformadoras, emancipadoras.

**III. Enfoques críticos sobre el día a día de la intervención logopédica en las escuelas**

- El papel del logopeda en el centro escolar y las formas de abordar su intervención como participante en toda una comunidad escolar (con alumnado, profesorado, familias, personal administrativo, etc.).
- Planificación de los procesos de intervención: una visión ecológica-globalizadora y colaborativa.
  - Marcos normativos.
  - La investigación-acción.
  - Orientaciones etnográficas.
- El papel central del diagnóstico y la evaluación en la intervención logopédica como práctica educativa: distintos niveles y formas de aproximación: marcos, dimensiones, contextos, objetivos de estudio, etc.

<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ética y praxis diaria en contextos educativos. Los retos de la “prevención”.</li> <li>➤ Trabajar con alumnado destinatario de la intervención logopédica y con los otros estudiantes del centro: fomentar la participación activa, la integración bidireccional, la auto-capacitación y la optimización de la experiencia educativa. Cuestiones que afectan al acceso igualitario en los procesos de aprendizaje.</li> <li>➤ Recursos didácticos específicos para a intervención logopédica en contextos educativos.</li> </ul> <p><b><u>VI. Perspectivas actuales y de futuro para la intervención logopédica</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Políticas educativas, reglamentos, y otros marcos condicionantes de la praxis logopédica.</li> <li>➤ Situación actual de la praxis logopédica en las escuelas: perspectivas estatales e internacionales.</li> <li>➤ Distintas visiones de la intervención logopédica en contextos educativos: como proceso de investigación-acción permanente, preventivo y transformador o como intervención puntual terapéutica en casos inconexos. El logopeda como agente comunicativo, cooperativo y colaborador o como técnico-operario de actuación completamente autónomo, <i>ad hoc</i>, eventual.</li> <li>➤ Distintas visiones de la intervención logopédica (cont.): como intervención propiamente educativa y reflexiva o como una serie de prácticas “clínicas” ligadas a “casos”, “pacientes” y “clientes”.</li> <li>➤ Retos socio-educativos frente al campo de investigación logopédica, la formación de logopedas, y la construcción de la praxis profesional logopédica.</li> </ul>
<b>Metodología</b>	<p>Actividades del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realización de lecturas y procesos de indagación dentro y fuera de clase, en grupos reducidos.</li> <li>➤ Participación en procesos colectivos (grupo-clase) de reflexión y diálogo en relación con temas abordados en esta asignatura.</li> <li>➤ Redacción de trabajos individuales relacionados con los temas abordados en la asignatura.</li> <li>➤ Toma de apuntes o mantenimiento de un diario de clase.</li> <li>➤ Tutorización y evaluación constructiva entre iguales.</li> <li>➤ Evaluación constructiva y formal de la profesora.</li> </ul>

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

[www.udc.es/](http://www.udc.es/)

<p><b>Metodología</b></p>	<p>Actividades de la profesora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Organización cooperativa de las actividades de aprendizaje.</li> <li>➤ Fomento de la asistencia y participación activa dentro y fuera de la clase.</li> <li>➤ Agilización de los procesos de deliberación, investigación y apoyo mutuo.</li> <li>➤ Presentación de fuentes de información tanto en texto como multimedia.</li> <li>➤ Exposiciones magistrales de informaciones y temas a estudiar, negociar o desenvolver.</li> <li>➤ Invitación de algún profesional experimentado en las temáticas tratadas.</li> <li>➤ Evaluación constructiva y formal del estudiante.</li> </ul>
<p><b>Evaluación</b></p>	<p><b>Opción A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Asistencia a clase y participación en las actividades de estudio. Estas actividades consistirán en tareas realizadas en grupos cooperativos tanto dentro como fuera del aula en cuestiones relacionadas con dossier y con otros materiales diversos presentados en clase (40% de la calificación final).</li> <li>➤ Trabajo individual para elaborar a lo largo del cuatrimestre (60% de la calificación final).</li> </ul> <p><b>Opción B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Examen final comprensivo (100%), que abarcará el temario y todo lo expuesto en clase (los materiales de texto y multimedia). Dichos materiales estarán disponibles en reprografía.</li> <li>➤ La participación en las actividades de la Opción A podrá subir la nota final hasta un punto, según la valoración de la profesora del grado y calidad de esta participación.</li> </ul>
	<p><b>Orientaciones didácticas específicas:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abalo, V. e Bastica, F. (1994): <i>Adaptaciones curriculares: teoría y práctica</i>. Escuela Española.</li> <li>2. Acosta Rodríguez (2004): <i>Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción</i>. Ars Médica.</li> <li>3. Acosta Rodríguez, V. e Morena Santana, A. Mª (2001): <i>Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>4. Ainscow, M. (2001): <i>Desarrollo de escuelas inclusivas</i>. Narcea. Madrid.</li> </ol>

UNIVERSIDAD DE A CORUÑA

[www.udc.es/](http://www.udc.es/)

Bibliografía

5. Antúnez, S., del Carmen, L.M., Imbernón, F., Parcerisa, A. e Zabala, A. (2005): *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
6. Barragán, C. e outros/as (2005): *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Barcelona: Graó.
7. Barreras, M., Unamuno, V., Vilaró, S. e Junyent, C. (2003): *Cuaderno ESO de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro.
8. Baudrit, A. (2000): *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
9. Bautista García-Vera, A. (Comp.) (2000): *Formación de profesores de educación secundaria: programación y evaluación curricular*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), Universidad Complutense.
10. Cairney, T.H. (2002): *Enseñanza de la comprensión lectora* (4ª Ed.). Madrid: Morata.
11. Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
12. Carmen, L. e outros/as (2004): *La planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
13. Delmiro Coto, B. (2002): *La escritura creativa en la aulas: en torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
14. Departamento de Publicaciones del Centro de Desarrollo Curricular (1995): *Lenguaje de signos: vocabulario escolar básico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
15. Fabra, M<sup>LL</sup>. (1992): *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: Ceac.
16. Garton, A. e Pratt, Ch. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona/Madrid: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
17. Graves, D.H. (2002): *Didáctica de la escritura* (3ª ed.). Madrid: Morata.
18. González Manjón, D., Ripalda Gil, J. e Asegurado Garrido, A. (1995): *Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración* (2ª Ed.). Málaga: Aljibe.
19. Insua Meirás, F., López Rodríguez, F. e Núñez Mayán, T. (ca. 1997): *Adaptacións curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiais*. Fundación Quinesia.
20. Kemmis, S. e McTaggart, R. (1992): *Cómo planificar la investigación-acción* (2ª ed.). Barcelona: Laertes.
21. Kushner, S. (2002): *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
22. Palou, J. e outros/as (2005): *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Graó.
23. Roca, N. e outros/as (): *Escritura y necesidades educativas especiales: teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
24. Tough, J. (1996): *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
25. Wray, D. e Lewis, M. (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

Observaciones

- La asignatura es impartida en gallego.
- Impartida por profesorado del área de Didáctica y Organización Escolar.
- Se han eliminado las referencias anteriores al año 1990 con el fin de reducir la extensión de la bibliografía y facilitar el uso de la bibliografía más actual.
- Dossier de lectura obligatoria: “*Bases didácticas da intervención logopédica: lecturas básicas*” (disponible en Reprografía).

## UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA

<http://www.uclm.es/>

Denominación de la asignatura	Tipo de asignatura y Nº de créditos	Curso y cuatrimestre
Introducción a la logopedia	Obligatoria. 6 créditos (3T+3P)	1º curso: 1º cuatrimestre
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer las figuras y aspectos históricos más relevantes de la Logopedia.</li> <li>➤ Introducir al alumno en el mundo de la Logopedia: funciones del logopeda, ámbitos de actuación, disciplinas relacionadas con dicho campo, situación actual de la profesión, perspectiva futura, etc.</li> <li>➤ Adquirir unos conocimientos básicos sobre evaluación e intervención logopédica.</li> <li>➤ Dominar una terminología básica.</li> <li>➤ Proporcionar a los alumnos recursos para llegar a ser un buen logopeda, tanto a nivel profesional como humano.</li> <li>➤ Conocer y diferenciar las distintas Patologías de la Comunicación.</li> </ul> <p>La asignatura aparece estructurada en tres apartados. El primero: Historia de la logopedia, en este se pretende que el alumno consiga una visión general de los distintos períodos históricos, la evolución metodológica a lo largo del tiempo y las figuras más destacadas de la historia de la logopedia. En el segundo se abordan contenidos relacionadas con la formación y la profesión del logopeda: sus funciones, ámbitos de actuación, modelos de intervención, etc. En el último, una breve introducción a la Patología de la Comunicación, de cara a los cursos siguientes.</p> <p>La parte teórica se complementa con diferentes actividades prácticas: comentarios sobre la historia, casos prácticos, película, etc.</p>	

**INTRODUCCIÓN:** Concepto de Logopedia

**1. HISTORIA DE LA LOGOPEDIA:** Figuras y aspectos históricos más destacados:

- 1.1. La deficiencia durante la Antigüedad y la Edad Media.
- 1.2. Siglo XVI: Ponce de León.
- 1.3. Siglo XVII: Juan Pablo Bonet.
- 1.4. Siglo XVIII: El Abate l'Epeé y R. Sicard.
- 1.5. Siglo XIX: Autores y Aportaciones más importantes.
- 1.6. La Logopedia en el Siglo XX.

**2. LOGOPEDIA: FORMACIÓN Y PROFESIÓN**

- 2.1. Interdisciplinariedad de la Logopedia
- 2.2. Profesionales relacionados con la Patología del Lenguaje.
- 2.3. Funciones del logopeda
- 2.4. Ámbitos de actuación
- 2.5. La intervención logopédica:
  - La evaluación: Objetivos, Contenidos y Procedimientos de Evaluación
  - La intervención: Objetivos, Contenidos y Procedimientos de intervención: Modelos y estrategias.
- 2.6. Ambiente Psicoterapéutico de la reeducación logopédica y Orientaciones a la Familia.

**3. INTRODUCCIÓN A LA PATOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN**

- 3.1. Criterios de clasificación
- 3.2. Conceptos de las diferentes Patologías de la comunicación.

- La exposición de los temas se apoyará con material gráfico con transparencias que representen el esquema básico de cada tema. La parte teórica se complementará con la proyección de películas, trabajos en grupo y exposición de los mismos, diseños de intervención, etc. Se aconseja una asistencia regular a clase.

UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA <a href="http://www.uclm.es/">http://www.uclm.es/</a>	
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Teoría:</b> mediante una prueba tipo test al final del periodo lectivo correspondiente.</li> <li>➤ <b>Práctica:</b> de las diferentes actividades se valorará la presentación, el orden, la claridad de ideas, la redacción, etc.</li> <li>➤ También se considerará: la exposición de trabajos, el interés, la creatividad, etc.</li> </ul>
<b>Bibliografía</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J. PEÑA CASANOVA "Manual de Logopedia" Ed. Masson</li> <li>2. J. R. GALLARDO RUÍZ y J. L. GALLEGO ORTEGA "Manual de Logopedia Escolar" Ed. Aljibe</li> <li>3. A. SOS ABAD y M. L. SOS LANSAC " Logopedia Práctica" Editorial Escuela Española</li> <li>4. M<sup>a</sup> CARMEN BUSTO BARCOS " Manual de Logopedia Escolar". Ed. CEPE</li> <li>5. VARIOS "La intervención Logopedia" II Simposio de Logopedia. Ed. CEPE</li> <li>6. ISABEL GUTIERREZ ZULOAGA "Introducción a la Historia de la Logopedia" Ed. Nancea.</li> <li>7. RAMÓN LÓPEZ – HIGES SÁNCHEZ "Psicología del lenguaje" Ediciones Pirámide (Grupo Anaya) 2003.</li> <li>8. A. AGUADO LÓPEZ "Historia del Retraso Mental" San Sebastián. Servicio Internacional de Información sobre Subnormales.</li> <li>9. Revistas de A.E.L.F.A. Ed. Masson</li> <li>10. Boletines de A.L.E. Ed. Masson</li> <li>11. Boletines de A.E.L.F.A. Ed. Masson</li> </ol>
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impartida por las áreas de conocimiento de Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico y Psicología evolutiva y de la Educación.</li> </ul>

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

<http://www.ucm.es>

Denominación de la asignatura	Tipo de asignatura y Nº de créditos	Curso y cuatrimestre
➤ Introducción a los Trastornos del Lenguaje I	Obligatoria. 4 créditos	1º curso: 1º cuatrimestre
➤ Introducción a los Trastornos del Lenguaje II	Troncal. 4 créditos	1º curso: 2º cuatrimestre
<b>Objetivos</b>	<p>Objetivos de la asignatura <b>Introducción a los trastornos del lenguaje I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer la naturaleza y fundamentos científicos del estudio de los trastornos del lenguaje: la Logopedia.</li> <li>➤ Conocer el concepto de trastorno del lenguaje y sus criterios definitorios</li> <li>➤ Conocer los distintos trastornos del lenguaje y sus características diferenciales</li> <li>➤ Familiarizarse con la Logopedia, su terminología, sus contenidos y procedimientos de actuación.</li> </ul> <p>Objetivos de las actividades académicas dirigidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer la terminología propia del campo de los Trastornos del Lenguaje y enfrentarse al problema terminológico y clasificatorio.</li> <li>➤ Desarrollar habilidades para la realización de informes.</li> <li>➤ Conocer la situación académica de la Logopedia en España y otros países.</li> <li>➤ Localizar y usar fuentes de información en Logopedia.</li> </ul> <p>Objetivos de la asignatura <b>Introducción a los trastornos del lenguaje II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer los fundamentos de la Logopedia como actividad profesional</li> <li>➤ Tomar contacto y familiarizarse con la actividad profesional del logopeda y los fundamentos de su actuación: contenidos y procedimientos de prevención, evaluación e intervención</li> <li>➤ Conocer la relación entre el conocimiento científico de los trastornos y el proceso de evaluación-intervención</li> <li>➤ Conocer los modelos y procedimientos de prevención-evaluación-intervención en las distintas clases de trastornos</li> </ul> <p>Objetivos de las actividades académicas dirigidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desarrollar habilidades para la realización de informes</li> <li>➤ Conocer el estatus profesional del Logopeda y las salidas profesionales</li> </ul>	

**Introducción a los trastornos del lenguaje I**

1. La Logopedia como disciplina científica: Objeto y método. El carácter interdisciplinar de la Logopedia. Relaciones con otras disciplinas. El problema terminológico.
2. Trastornos del lenguaje: concepto y criterios definitorios. Aplicación de modelos en Logopedia: Modelos de trastorno y Modelos de lenguaje.
3. El método científico aplicado a la Logopedia.
4. El problema taxonómico. Clasificaciones de los trastornos del lenguaje. Los diferentes trastornos del lenguaje: claves para su reconocimiento y diagnóstico diferencial

**Introducción a los trastornos del lenguaje II**

1. La actividad del logopeda: prevención, evaluación e intervención. Heterogeneidad del campo y áreas de intervención. Áreas de especialización profesional. Deontología y Legislación.
2. Aplicación de los modelos de Trastornos a la Evaluación-Intervención. Modelos explicativos e Intervención. El proceso de evaluación-intervención logopédica. Características generales. Actitudes y Habilidades del terapeuta.
3. Modelo de intervención para el desarrollo del lenguaje.
4. Modelo de intervención para el aprendizaje de la lectura
5. Modelo de rehabilitación del lenguaje
6. Modelo de intervención en los trastornos del habla y la comunicación
7. Modelo de intervención en los trastornos de la voz

- El curso consta de **clases teóricas** (2,4c), clases **prácticas** (1c) y **actividades académicas dirigidas** (0,6c). El curso de teoría (24 h.) comprende los contenidos temáticos desarrollados en clase y en su caso las lecturas obligatorias que se determinen.
- Las clases prácticas (10 h.) se dedicarán a:
  1. observación y reconocimiento de sujetos con distintas patologías del lenguaje y análisis de su lenguaje
  2. resolución de problemas relativos a los trastornos del lenguaje y su metodología de estudio.
  3. comentario y debate de problemas relativos a los trastornos del lenguaje
- Al comienzo del curso y/o a lo largo de éste, el profesor facilitará a los alumnos el acceso a lecturas y en su caso al material de trabajo para prácticas.
- **Las actividades académicas dirigidas** comprenden un total de 0,6c (3 clases de 2 horas). Estas clases se dedicarán: a la explicación de los informes a realizar, estructura, fuentes y procedimientos (1 clase de 2h. al comienzo del curso, finales de Octubre); supervisión de la realización de los informes (1 clase en Diciembre) y a la revisión y en su caso reorientación y reestructuración (1 clase en Enero). Las actividades se realizarán en la misma aula asignada a las clases teóricas. El profesor supervisará y guiará la realización de los informes y estudios, aconsejara sobre la estructura, los objetivos, las fuentes, y revisará los resultados obtenidos y las conclusiones elaboradas.
- Los alumnos optarán por la realización de una de tres actividades:
  - 1) Estudios comparativos entre los distintos enfoques académicos, modelos científicos y etapas históricas sobre el catálogo nosológico de los trastornos del lenguaje y la terminología empleada para referirse a ellos.
  - 2) La logopedia como disciplina científica. Estudio de la evolución de la logopedia hasta el momento actual. Reflexiones sobre su carácter de disciplina científica y su estatus entre las otras disciplinas.
  - 3) La formación del logopeda. Elaboración de un informe y estudio comparativo sobre los estudios de Logopedia y la formación académica del logopeda en España, en los países de la UE y en los países de habla hispana. Posibilidades de continuar y ampliar estudios, programas de intercambio, etc.

## UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

<http://www.ucm.es>

## Metodología

- 4) Elaboración de un informe de evaluación (y/o intervención) sobre el lenguaje de un niño o adulto, que padezca o no un trastorno del lenguaje. El profesor supervisará la realización de los informes, aconsejara sobre los procedimientos e instrumentos más adecuados y revisará los resultados obtenidos y las conclusiones elaboradas
- Dentro de las actividades académicas dirigidas se contempla también la participación voluntaria como sujetos en la realización de experimentos del área; la aplicación de pruebas o realización de observaciones y la lectura de textos.

## Evaluación

- La nota final será el resultado de ponderar las calificaciones obtenidas en Teoría (60%), Práctica (20%) y las Actividades académicas dirigidas (20%).
- La evaluación de la teoría se llevará a cabo mediante la realización de una prueba objetiva de 40 preguntas de 3 alternativas que se puntuará de acuerdo con las normas universales de corrección (A- (E/n-1)). Para aprobar será necesario obtener **20** puntos sobre 40 (5 sobre 10). La prueba se realizará en la fecha y lugar fijado en la convocatoria de Febrero de 2007. Los estudiantes deberán acudir provistos de lápiz (de grafito) y documentación que acredite su condición. A partir de 16 puntos (4 sobre 10) la nota podrá compensarse con la puntuación obtenida en las prácticas y actividades académicas dirigidas.
- Las prácticas se calificarán de 0 a 10 y para aprobar será necesario obtener 5 puntos. El informe de AAD se calificará de 0 a 10 y para aprobar será necesario obtener 5 puntos. Será requisito **imprescindible** que el informe se entregue **antes del 31 de Enero**.
- La calificación final obtenida en la asignatura será siempre que: Puntuación Examen (sobre 10) (E)  $\geq$  4, Puntuación prácticas (P)  $\geq$  5 y Puntuación informe (I)  $\geq$  5.  $N = ((6E/4) + 2P + 2I)/10$ .
- En su caso, el profesor valorará la realización de informes de AAD y prácticas durante el curso así como la asistencia a clase, y la participación y disposición mostrada durante estas actividades.

1. Aguado, G. (1995). Estrategias para la intervención en los retrasos del lenguaje. En M. Monfort (ed.), *Enseñar a hablar. IV Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE.
2. Aguado, G. (1999). *Trastornos específicos del lenguaje: retraso del lenguaje y disfasia*. Málaga: Aljibe.
3. Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Santillana.
4. Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de la Afasia. Aproximación cognitiva*. Madrid: Panamericana.
5. Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1997). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC*. Madrid: TEA.
6. Fernández Guinea, S. y López-Higes Sánchez, R. (2005). *Intervención logopédica en las Afasias*. Madrid: Síntesis.
7. Fernández Zúñiga, A. (2005). *Intervención logopédica en la Tartamudez Infantil*. Madrid: Síntesis.
8. Frith, U. (1991). La dificultad para hablar con los demás. *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
9. Gallardo, J.R. y Gallego Ortega, J. L. (1993). *Manual de Logopedia: un enfoque práctico*. Madrid: Aljibe.
10. Gallego, C. (1990). Psicología del lenguaje y trastornos del lenguaje. Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.
11. Gallego, C. (2004). La Diplomatura de Logopedia de la Universidad Complutense de Madrid, 10 años. En R. B. Santiago y Natividad García Atarés (coord.), *Los diez primeros años de la Logopedia en la Universidad*. Universidad de Valladolid, Centro Buendía, pp. 39-45.
12. Gallego, C. (2006). *La adaptación de los estudios de Logopedia al EEES: mito y realidad*. XXV Congreso Internacional de AELFA y II Encuentro Iberoamericano de Logopedia. Diplomatura de Logopedia de la UGR. Universidad de Granada. pp. 201-208.
13. Gallego, J.L. (1999). *Calidad en la intervención logopédica*. Málaga: Aljibe.
14. Helm-Estarbrooks, N y Albert, M. (1991). *Manual de terapia de la afasia*. Madrid: Panamericana.
15. Herrán, B. (2005). *Intervención logopédica en implantes cocleares*. Madrid: Síntesis.
16. Kay, J., Lesser, R. y Coltheart, M. (1995). *EPLA. Evaluación psicolingüística de la afasia*. Hove: Erlbaum
17. Martos, J. y Pérez, M. (2002). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en Logopedia*. Nau Llibres: Valencia.
18. Mendoza, E. (coord.) (2001): *Trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Madrid. Pirámide.
19. Narbona, J. y Chevie-Muller, C. (1997). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal y trastornos*. Barcelona: Masson.
20. Olivares, J. (1994). *El niño con miedo a hablar*. Madrid: Pirámide.
21. Olivares, J., Maciá, D. y Méndez, F. X. (1993). Naturaleza, diagnóstico y tratamiento del mutismo selectivo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19 (68), 771-791.

## UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

<http://www.ucm.es>

## Bibliografía

22. Peña, J. (1990). *Programa integrado de exploración neuropsicológica. Test Barcelona*. Barcelona: Masson.
23. Peña, J. (2001). *Manual de logopedia*. Barcelona: Masson.
24. Pérez, E. y Serra, M. (1998). *Análisis del retraso del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
25. Puyuelo, M. y cols. (1998). *BLOC. Batería de evaluación del lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Masson.
26. Puyuelo, M. (1997). *Casos clínicos en Logopedia*. Barcelona: Masson.
27. Puyuelo, M. (1999). *Casos clínicos en Logopedia 2*. Barcelona: Masson.
28. Puyuelo, M. (2001). *Casos clínicos en Logopedia 3*. Barcelona: Masson.
29. Puyuelo, M. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
30. Quilis, A. y Hernández Alonso, C. (1990). *Lingüística española aplicada a la terapia del lenguaje*. Madrid: Gredos.
31. Ramos, J.L. y Cuetos, F. (2000). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de 3er ciclo de Primaria y Secundaria*. Madrid: TEA.
32. Río, M<sup>a</sup> José del (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Madrid: Martínez Roca.
33. Rondal, J.A. y Ling, D. (1995). Especificidad sindrómica del lenguaje en el retraso mental. *Rev. Logop. Fon., Audiol.*, XV (1), 3-17.
34. Santacreu, J. y Fdez. Zuñiga, A. (1991). *Tratamiento de la Tartamudez*. Valencia: Promolibro.
35. Santacreu, J. Y Froján, M. J. (1993). *La tartamudez. Guía de prevención y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
36. Zurita, A. (2005). *Intervención logopédica en la enfermedad de Parkinson*. Madrid: Síntesis.

## Observaciones

- Impartida por el Departamento de Psicología Básica II (Procesos Cognitivos).
- Se han eliminado las referencias anteriores al año 1990 con el fin de reducir la extensión de la bibliografía y facilitar el uso de la bibliografía más actual.

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**<http://www.ugr.es/>**Denominación de la asignatura****Tipo de asignatura y Nº de créditos****Curso y cuatrimestre**

Introducción general a la logopedia

Obligatoria. 4,5 créditos (3T+1,5P)

1º curso. 1º cuatrimestre

**Objetivos**

1. Dominar la terminología que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales
2. Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional de la Logopedia.
3. Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.
4. Conocer los principios, funciones y procedimientos de la intervención logopédica
5. Conocer la metodología y terminología propia de la ciencia
6. Conocer la profesión y el estatus legal del logopeda
7. Redactar correctamente informes y otros documentos profesionales
8. Compromiso ético
9. Capacidad de organización y planificación.
10. Resolución de problemas.
11. Razonamiento crítico
12. Capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.
13. Capacidad de gestión de la información

## UNIVERSIDAD DE GRANADA

<http://www.ugr.es/>**Contenidos**

1. Concepto de trastornos del lenguaje.
2. Taxonomías de trastornos del lenguaje.
3. Objetivos, contenidos y procedimientos en Logopedia.
4. Psicopatología y lenguaje.

## Bloque 1: Logopedia: Educación y Profesión.

1. La Logopedia en el marco de las Ciencias de la Salud
2. Logopedia y ejercicio profesional: Consideraciones deontológicas

## Bloque 2: Los trastornos del lenguaje (TL)

1. Conceptos y criterios de definición de los TL.
2. Clasificación general de los TL.
3. Psicopatología y lenguaje.

## Bloque 3: Historia de la Logopedia.

1. Historia de la comunicación en sordos.
2. El desarrollo científico de la Logopedia.
3. Historia de la afasia

## Bloque 4: El proceso de evaluación-intervención logopédica. Características generales.

1. Consideraciones generales sobre la evaluación logopédica.
2. Consideraciones generales sobre la intervención logopédica.

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

<http://www.ugr.es/>

<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecciones magistrales</li> <li>➤ Prácticas de aula: portafolio</li> <li>➤ Elaboración de glosario personal</li> <li>➤ Búsqueda de información en Internet</li> <li>➤ Actividades Académicas Dirigidas</li> <li>➤ Tutorías</li> <li>➤ Exámenes</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Evaluación global de los contenidos teóricos: 7 puntos sobre 10.</li> <li>➤ Trabajo personal sobre los contenidos prácticos: 2 puntos.</li> <li>➤ Asistencia y participación en clase y tutorías: 1 punto.</li> </ul>
<b>Bibliografía</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. GUTIÉRREZ ZULOAGA, I (1997). <i>Introducción a la historia de la Logopedia</i>. Madrid: Narcea.</li> <li>2. NARBONA, J. y CHEVRIE-MULLER, C. (1997). <i>El lenguaje del niño: desarrollo normal y trastornos</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>3. PUYUELO, M y RONDAL, J.A. (2003). <i>Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>4. PUYUELO, M. <i>Casos clínicos en Logopedia</i> (3 volúmenes). Barcelona: Masson.</li> <li>5. HEGDE, N.M. y DAVIS, M.A. (1995). <i>Clinical Methods and Practicum in Speech-Language Pathology</i>. Sing. Publishing Group, Inc.</li> <li>6. PERELLÓ, J. (1995). <i>Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>. Barcelona: Lebón</li> </ol>
<b>Observaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impartida por el área de psicología.</li> </ul>

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA <a href="http://www.upsa.es/">http://www.upsa.es/</a>		
Denominación de la asignatura	Tipo de asignatura y Nº de créditos	Curso y cuatrimestre
Introducción a patología de la comunicación y del lenguaje	Troncal. 6 créditos (4T+2P)	1º curso 1º cuatrimestre
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer las principales fuentes de documentación y recursos en Logopedia.</li> <li>➤ Contextualizar los estudios de logopedia desde la perspectiva del ejercicio profesional.</li> <li>➤ Conocer los agentes principales del quehacer logopédico: el logopeda, el paciente, el equipo.</li> <li>➤ Reconocer la diversidad y la particularidad de cada una de las patologías de la comunicación.</li> </ul>	
<b>Contenidos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Recursos y fuentes documentales en logopedia</li> <li>2 Contextualización histórica de la logopedia</li> <li>3 La logopedia como ciencia</li> <li>4 Logopedia como profesión</li> <li>5 Descripción del perfil profesional del logopeda en los diferentes ámbitos clínicos.</li> <li>6 Descripción de las patologías de lenguaje y la comunicación. Competencias del logopeda.</li> </ol>	
<b>Metodología</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El contenido y los objetivos de esta asignatura nos facilitan la organización de actividades diversas adaptadas a cada uno de los módulos previstos.</li> <li>➤ De manera general han sido las siguientes: lecturas obligatorias, comentario de las mismas, seminarios y trabajos en pequeños grupos, trabajos individuales y exposición de trabajos elaborados en grupo a partir de la bibliografía o artículos, visitas a centros externos.</li> </ul>	

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA**

<http://www.upsa.es/>

<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La evaluación tendrá en cuenta la diversidad de metodologías y el trabajo continuado del alumno.</li> <li>➤ Lecturas obligatorias: comentario de las mismas.</li> <li>➤ Seminarios y trabajos en pequeños grupos.</li> <li>➤ Trabajos individuales y exposición de trabajos elaborados en grupo a partir de la bibliografía o artículos propuestos.</li> </ul>
<b>Bibliografía</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ANECA: <i>Libro blanco del Título de Grado de Logopedia</i> (2005).</li> <li>2. <i>Diccionario de Logopedia</i>. (2002). Lebón.</li> <li>3. DOCUMENTOS DE LA IALP Y LA CPLOL: Lineamientos para la educación inicial en Logopedia.</li> <li>4. DOCUMENTO DEL COLEGIO PROFESIONAL DE LOGOPEDAS DE CATALUÑA: Perfil profesional del logopeda.</li> <li>5. GALLARDO RUIZ, J.R. Y GALLEGU ORTEGA, J.L. (1993). <i>Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Aljibe.</li> <li>6. GALLEGU ORTEGA, J. L. (1999). <i>Calidad en la intervención logopédica</i>.</li> <li>7. <i>Enciclopedia temática de Logopedia</i> I, II. (2006). Aljibe.</li> <li>8. PEÑA CASANOVA, J. (2001). <i>Manual de logopedia</i>. Masson.</li> <li>9. PERELLÓ, J. <i>Enciclopedia de Foniatría y Logopedia</i>.</li> <li>10. PUYUELO, M. <i>Casos clínicos en Logopedia</i>, I,II,III. Masson.</li> </ol>
<b>Observación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Impartida por el Área de Psicología.</li> </ul>



TABLA 3.3. PLAN DE ESTUDIOS DE LOGOPEDIA EN LA UVA<sup>1</sup>

1. MATERIAS TRONCALES							
CURSO (1)	DENOMINACIÓN (2)	Asignatura/s en las que la Universidad en su caso organiza / diversifica la materia troncal (3)	CREDITOS ANUALES (4)			Breve descripción del CONTENIDO	Vinculación a ÁREAS DE CONOCIMIENTO (5)
			Totales	Teórico	Práctico /Clínico		
1º	Anatomía y Fisiología de los órganos del lenguaje y de la audición	Anatomía de los órganos del lenguaje y de la audición	4T+2A	4	2	Anatomía y fisiología del oído y de los órganos bucofonatorios. La respiración. Estudio físico del sonido y de la voz. Audiología y audiometría. Evaluación y medida de la audición. Anatomía y fisiología del sistema nervioso.	Ciencias Morfológicas. Cirugía. Física. Fisiología. Medicina. Otorrinolaringología.
1º		Fisiología de los órganos del lenguaje y de la audición	4T+2A	5	1	Anatomía y fisiología del oído y de los órganos bucofonatorios. La respiración. Estudio físico del sonido y de la voz. Audiología y audiometría. Evaluación y medida de la audición. Anatomía y fisiología del sistema nervioso.	Ciencias Morfológicas. Cirugía. Física. Fisiología. Medicina. Otorrinolaringología
1º	Lingüística general y aplicada	Lingüística general y aplicada	6T+3A	6	3	Fonética y Fonología. Morfología y Sintaxis. Semántica y Pragmática.	Lengua española. Literatura española. Lingüística general.
1º	Psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje	Psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje	8T+1A	6	3	Procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación. Pensamiento y lenguaje. Lenguaje y vida afectiva	Psicología básica. Psicología evolutiva y de la educación.
1º	Evaluación y diagnóstico del lenguaje, el habla y la voz	Evaluación y diagnóstico del lenguaje, el habla y la voz	6T	3	3	Estrategias de valoración. Protocolos de exploración y técnicas de recogida de información específicas para cada una de las alteraciones. Principios básicos de evaluación psicológicos.	Cirugía. Medicina. Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. ORL. Psicobiología. Psicología Básica.
1º	Neurología general y del lenguaje	Neurología general y del lenguaje	4T+2A	4	2	Neuroanatomía general. Neurofisiología general. Neurofisiología de los procesos sensoriales y perceptivos. La audición. Neurofisi. del lenguaje. Medicina clínica del sistema nervioso central y del lenguaje	Cirugía. Fisiología. Medicina. Psicobiología. Otorrinolaringología.

<sup>1</sup> Fuente: Real Decreto 1419/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de diplomado en Logopedia y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. "B.O.E." de 10 de octubre de 1991.

1. MATERIAS TRONCALES							
CURSO	DENOMINACIÓN	Asignatura/s en las que la Universidad en su caso organiza / diversifica la materia troncal	CREDITOS ANUALES			Breve descripción del CONTENIDO	Vinculación a ÁREAS DE CONOCIMIENTO
			Totales	Teórico	Práctico/ Clínico		
2º	Patología de la audición y del lenguaje	Patología de la audición y del lenguaje	8T	5	3	Causas de los déficits auditivos y lingüísticos. Aspectos psicológicos en la sordera. Etiología, diagnóstico y tratamiento logopédico.	Cirugía. Medicina. Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos Psicobiología. Psicología básica. Psicología evolutiva y de la educación. Psiquiatría. Otorrinolaringología.
2º	Técnicas específicas de intervención en el lenguaje	Técnicas específicas de intervención en el lenguaje	12T	9	3	Sistemas de comunicación alternativos: pictogramas. Símbolos BLIS (SPC). Nuevos recursos tecnológicos	Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Psicología Básica. Psicología Evolutiva y de la Educación.
2º	Practicum	Practicum I	10T		10	Entrenamiento práctico de técnicas del lenguaje.	Todas las áreas de conocimiento vinculadas a materias troncales en este anexo.
3º	Intervención logopédica en las alteraciones del lenguaje	Intervención logopédica en las alteraciones del lenguaje	8T+4A	8	4	Patologías centrales del lenguaje. Alteraciones del lenguaje en distintas psicopatologías. Alteraciones del lenguaje en deficiencias auditivas.	Cirugía. Didáctica y organización escolar. Medicina. Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Psicología evolutiva y de la educación. Otorrinolaringología.
3º	Intervención logopédica en trastornos del habla y la voz	Intervención logopédica en trastornos del habla y la voz	8T+1A	6	3	Afasia. Deficiencia mental. Psicofonías. Trastornos específicos en la adquisición y desarrollo del lenguaje. Parálisis cerebral. Dislalia. Disartria. Disglosia. Disfonía.	Cirugía. Medicina. Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Psicología evolutiva y de la educación. Otorrinolaringología.
3º	Practicum	Practicum II	20T		20	Entrenamiento práctico de técnicas del lenguaje. Patologías centrales del lenguaje. Alteraciones del lenguaje en distintas psicopatologías. Alteraciones del lenguaje en deficiencias auditivas.	Todas las áreas de conocimiento vinculadas a materias troncales en este anexo.

## 2. MATERIAS OBLIGATORIAS DE LA UNIVERSIDAD (1)

CURSO (2)	DENOMINACIÓN	CREDITOS ANUALES			Breve descripción del CONTENIDO	Vinculación a ÁREAS DE CONOCIMIENTO (3)
		Totales	Teórico	Práctico/ Clínico		
1º	Fonética y Fonología Española	6	3	3	Fonética articulatoria, acústica y auditiva. Descripción de los sonidos del español.	Lengua española. Lingüística general.
1º	Bases didácticas de la intervención logopédica	6	4	2	La logopedia. Relación con otras disciplinas. La intervención logopédica: sujetos agentes -logopedas- sujetos pacientes, el contexto. El diseño de la intervención logopédica.	Didáctica y organización escolar. Métodos de investigación y diagnóstico en educación.
1º	Técnicas de expresión musical	6	2	4	Dinámica de choque. Ritmoterapia. Técnica vocal hablada y cantada. Recursos musicales en el desarrollo motor.	Didáctica de la expresión musical. Música.
2º	Psiquiatría general en logopedia	7.5	4.5	3	Trastornos psiquiátricos infantiles y juveniles, del adulto y de las personas mayores, en relación con la actividad logopédica.	Psiquiatría. Medicina.
2º	Evaluación y tratamiento de los trastornos de la lectoescritura	6	3	3	Conceptualización, naturaleza de los principales trastornos, diagnóstico y tratamiento	Psicología evolutiva y de la educación. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos.
3º	Intervención logopédica en sujetos con discapacidades auditivas	4.5	2.5	2	Estrategias de la intervención logopédica. La atención temprana, estimulación auditiva, reeducación de la voz y articulación, sistemas de comunicación, lectura labial. Ayudas técnicas.	Didáctica y organización escolar. Métodos de investigación y diagnóstico en educación.

(1) Libremente incluidas por la Universidad en el plan de estudios como obligatorias para el alumno

(2) La especificación por cursos es opcional para la Universidad

(3) Libremente decidida por la Universidad

3. MATERIAS OPTATIVAS (en su caso) Créditos totales para optativas (1)					
DENOMINACIÓN (2)	CREDITOS ANUALES			Breve descripción del CONTENIDO	Vinculación a ÁREAS DE CONOCIMIENTO (3)
	Totales	Teórico	Práctico/ Clínico		
Psicología de la personalidad	6	4	2	Marcos conceptuales en el estudio de la personalidad. Teorías de la personalidad. Estrategias en el estudio de la personalidad.	Personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos. Psicología Básica.
Aspectos evolutivos del deficiente auditivo	4.5	2.5	2	Psicología evolutiva del deficiente auditivo. Diferencias con el niño oyente. Mediación verbal en los procesos de pensamiento y aprendizaje. Interacción social e integración del deficiente auditivo.	Psicología evolutiva y de la educación. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos.
Expresión y comunicación plástica	6	4	2	Técnicas y recursos creativos para el desarrollo expresivo y comunicativo	Didáctica de la expresión plástica. Dibujo.
Musicoterapia	6	2	4	Sonoterapia. Rítmica respiratoria. Impostación de la voz. Relajación musical. Musicoterapia de contacto.	Didáctica de la expresión musical. Música.
Prevención y atención temprana en las discapacidades y en los trastornos del lenguaje	4.5	3	1.5	Desarrollo evolutivo y madurativo. Estrategias conjuntas en la prevención de las discapacidades. Evaluación, diagnóstico y modelos didácticos y metodológicos de intervención. El logopeda y la familia. Inventarios de desarrollo.	Medicina. Didáctica y organización escolar.
La comunicación bimodal	4.5	1	3.5	Los sistemas de comunicación gestuales: concepto, requisitos, características y aplicaciones. Posibilidades y limitaciones. Destinatarios. Aplicación práctica.	Didáctica y organización escolar. Métodos de investigación y diagnóstico en educación.
Variedades del español: lengua estándar y registros coloquial y jergal	6	4	2	El lenguaje adulto y realizaciones jergales de los grupos marginales a tener en consideración en terapias.	Lengua española. Lingüística general.
Psicología de la educación familiar	6	4	2	Concepto de familia. Perspectivas teóricas de estudios sobre la familia. Prácticas educativas familiares. Modelos de formación de padres. Familia y medio escolar. Logopedia y familia.	Psicología evolutiva y de la educación. Psicología Social.
Recursos informáticos en logopedia	4.5	1	3.5	Aplicaciones informáticas en la comunicación y rehabilitación del lenguaje	Didáctica y organización escolar. Métodos de investigación y diagnóstico en educación.
Semiótica. La comunicación no verbal.	4.5	2.5	2		Lengua española.
Intervención logopédica tras protocolos quirúrgicos: laringectomizados e implantes cocleares	6	3	3	Intervención logopédica tras las citadas cirugías	Otorrinolaringología. Cirugía.
Intervención logopédica en las psicosis y en los trastornos del comportamiento	6	4	2	Posibilidades de intervención logopédica en los trastornos psicóticos desde los ámbitos individual, grupal y familiar. Hipótesis de la comunicación. Intervención comunicativa en trastornos del comportamiento.	Psiquiatría. Personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos.

(1) Se expresará el total de créditos asignados para optativas

(2) Se mencionará entre paréntesis, tras la denominación de la optativa el curso o ciclo que corresponda si el plan de estudios configura la materia como optativa de curso o ciclo

(3) Libremente decidida por la Universidad

TABLA 5.1. PROYECTOS SOBRE EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN LOS QUE PARTICIPA LA DIPLOMATURA DE LOGOPEDIA DE LA UVA

CURSO ACAD.	TÍTULO	OTROS PARTICIPANTES	FINANCIACIÓN	PUBLICACIONES
2004 - 2005	<p><i>Diseño de planes de estudio y título de Grado en Logopedia</i></p> <p>18 meses</p> <p>(1 de enero a 30 de junio de 2004, prorrogado a 30 de junio de 2005)</p>	<p><b>COORDINADOR:</b> Gallego, C. Univ. Complutense de Madrid</p> <p><u>2 participantes UVA:</u> Santiago, R.B. y Jimeno, N.</p> <p>Y representantes de las restantes Universidades españolas que imparten la Diplomatura de Logopedia</p>	<p>Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2ª convocatoria</p> <p>(30.000 €)</p>	<p>GALLEGO C. (coord.); SANTIAGO, R.B. y cols. (2005) <i>Libro blanco: Título de Grado en Logopedia</i>. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (ANECA). Disponible en: <a href="http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_logopedia_def.pdf">http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_logopedia_def.pdf</a></p> <p>SANTIAGO PARDO, R.B.; JIMENO BULNES, N. y GARCÍA ATARÉS N. (2004). Respuesta de la Universidad española a las actuales necesidades logopédicas. En el <i>libro de Ponencias y comunicaciones al XXIV Congreso Internacional de Logopedia, Audiología, Foniatría y Psicología del lenguaje</i>. Pág. 429-434. ISBN: 84-9751-086-0.</p> <p>SANTIAGO, R.B., HERAS, G. Y CERVERA, J.F. (2005). Universidad y Logopedia. La Logopedia en el 2010. Libro del 6º Simposium Nacional de la Asociación de Logopedas de España y 1º Congreso del Colegio Oficial de Logopedas de la Comunidad Valenciana. Pág. 128 a 150.</p>
	<p><i>Adaptación de asignaturas seleccionadas de la titulación de Logopedia a créditos ECTS. Implicaciones del alumnado.</i></p> <p>8 meses</p> <p>(8 de octubre de 2004 a 31 de mayo de 2005)</p>	<p><b>COORDINADORA:</b> Jimeno, N.</p> <p><u>4 participantes UVA:</u> Santiago, R.B. García, N. Mendizábal, N. Rocher, A.</p> <p><u>3 de otras universidades:</u> Heras, G. (UCLM)<sup>1</sup> Rodríguez, L. (UCLM) Velasco, C. (UPS)<sup>2</sup></p>	<p>Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (2.580 €)</p> <p>Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (2.580 €)</p>	<p>SANTIAGO, R.B., JIMENO, N., GARCÍA, N., MENDIZÁBAL, N., ROCHER, A. y otros. Adaptación de asignaturas seleccionadas de la titulación de Logopedia a créditos ECTS. Implicaciones del alumnado. En la <i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>. ISSN: 1575-0965. El XI Congreso de Formación del Profesorado. Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Segovia. Organizado por la E.U. de Magisterio de Segovia de la UVA y la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) de la Universidad de Zaragoza. 17, 18, 19 de febrero de 2005. Disponible en: <a href="http://www.aufop.org/XI-congreso/documentos/m3comu3.doc">http://www.aufop.org/XI-congreso/documentos/m3comu3.doc</a></p>

<sup>1</sup> Universidad de Castilla la Mancha.

<sup>2</sup> Universidad Pontificia de Salamanca.

CURSO ACAD.	TÍTULO	OTROS PARTICIPANTES	FINANCIACIÓN	PUBLICACIONES
2005 - 2006	<p><i>Adaptación de asignaturas seleccionadas de la titulación de Logopedia a créditos ECTS. Implicaciones del alumnado. II FASE</i></p> <p>13 meses (9 de septiembre de 2005 a 15 de octubre de 2006)</p>	<p><b>COORDINADORA:</b> Jimeno, N.</p> <p><u>6 participantes UVA:</u> Santiago, R.B. García, N., Mendizábal, N., Rocher, A., López, N., Calleja, F.</p> <p><u>4 de otras universidades:</u> Heras, G. y Rodríguez, L. (UCLM) Velasco, C y Sánchez, R. (UPS)</p>	<p>Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (8292,51 €)</p>	<p>SANTIAGO, R.B., JIMENO, N., GARCÍA, N., RUIZ, M., ROCHER, A. Y MENDIZÁBAL, N. (2006). RENOVACIÓN METODOLÓGICA EN LA DOCENCIA DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA. CURSO 2005/2006. EN RODRÍGUEZ, C. Y CALLE, M.J. (COORD.) <i>La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior</i>. Valladolid: Universidad de Valladolid. Pág. 487-496. ISBN 10: 84-690-0737-8.</p> <p>SANTIAGO, R.B., GARCÍA N., MAÑANES, I., MENDIZÁBAL, N. Y JIMENO, N. (2006). <i>El docente de Logopedia ante los desafíos de la nueva metodología de la Convergencia Europea. Reflexiones a partir de la acción</i>. Libro de actas del XXV Congreso Internacional de AELFA y II Encuentro Iberoamericano de Logopedia. Universidad de Granada, 28-30 de junio de 2006. Pág. 401 a 405. ISBN: 84-338-3916-0.</p>
	<p><i>Diseño y aplicación de proyectos docentes de la Diplomatura de Logopedia de Valladolid adaptados a la Convergencia Europea de la Enseñanza</i></p> <p>7 meses (1 de diciembre de 2005 a 30 de junio de 2006)</p>	<p><b>COORDINADORA:</b> García, N.</p> <p><u>8 participantes:</u> Santiago, R.B., Ruiz, M. Mendizábal, N., Rocher, A. Rodríguez, H., Calleja, F. Jimeno, N.</p>	<p>Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León</p>	<p>SANTIAGO, R.B., JIMENO, N., GARCÍA, N., RODRÍGUEZ, L., PECORRELLA, G. (2006). <i>Formación del logopeda en el marco de la Convergencia Europea: una perspectiva internacional</i>. CD: Aplicaciones prácticas de la Convergencia Europea. Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS. Servicio de Publicaciones y Oficina de la Convergencia de la UEx. Formato CD. Universidad de Extremadura. Badajoz, 13-15 de Septiembre de 2006. ISBN: 84-7723-746-8.</p> <p>SANTIAGO, R.B., RCÍA, N., SAN JOSÉ, I., JIMENO, N. Y RODRÍGUEZ, S. (2006). <i>La enseñanza de la Anatomía Humana en la titulación de Logopedia de Valladolid. Adaptaciones metodológicas de cara a la Convergencia Europea</i>. Libro de actas del XXV Congreso Internacional de AELFA y II Encuentro Iberoamericano de Logopedia. Universidad de Granada, 28-30 de junio de 2006. Pág. 375 a 381. ISBN: 84-338-3916-0.</p>
	<p>Proyecto piloto I de la titulación de Logopedia</p> <p>12 meses (1 de octubre de 2005 a 30 de septiembre de 2006)</p>	<p><b>COORDINADORA:</b> Santiago, R.B.</p> <p><u>5 participantes:</u> García, N., Calleja, F., Rocher, A., Rodríguez, H. Ruiz, M.</p>	<p>UVA: I Convocatoria de Experiencias de Innovación Docente para el E.E.E.S. en titulaciones, curso 2005-2006 (2.993€)</p>	<p>SANTIAGO, R.B. Y HERAS, G. (2006). La Logopedia hacia la Convergencia Europea. En <i>Revista Integración</i> nº 38, abril. Barcelona. I.S.S.N.: 1137-6511. Depósito legal: B-41.931/96. Páginas 9-14.</p>

CURSO ACAD.	TÍTULO	OTROS PARTICIPANTES	FINANCIACIÓN	PUBLICACIONES
2006 - 2007	<p>Proyecto piloto II de la titulación de Logopedia</p> <p>12 meses (1 de octubre de 2006 a 30 de septiembre de 2007)</p>	<p><b>COORDINADORAS:</b> Santiago, R.B. (Gral y 1º curso) y Jimeno, N. (2º curso)</p> <p><u>15 participantes UVa:</u> García, N., Anta, Mª J. Calleja, F., Irurtia, Mª J. López, N., Luengo, T. Mendizábal, N., Peñalba, A. Rocher, A., Ruiz, M. Sarabia, P., Sastre, Mª A. Sevillano, Mª A., Torres, D. Valdivieso, J.D.</p>	<p>UVa: II Convocatoria de Experiencias de Innovación Docente para el E.E.E.S. en titulaciones, curso 2006-2007 (3.374€)</p>	<p>SANTIAGO, R.B., JIMENO, N., ROCHER, A., MENDIZÁBAL, N., RUIZ, M., LUENGO, T., ANTA, Mª J., PEÑALBA, A., SEVILLANO, A., CALLEJA, F., TORRES, D., LÓPEZ, N., VALDIVIESO, J.D., IRURTTIA, Mª J., GARCÍA, N. (2007). Valoración de la innovación metodológica y de los criterios de evaluación en logopedia. en: GUILARTE, C. (COORD.). <i>Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid</i>. Universidad de Valladolid. Pág. 523-533. ISBN: 978-84-690-7548-7. También disponible en formato CD, Universidad de Valladolid y Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, 2007. ISBN 978-84-690-7548-7.</p> <p>SANTIAGO, R.B., JIMÉNEZ, N. y otros (2007). <i>Red interuniversitaria de diplomaturas de Logopedia: Experiencia y resultados durante dos cursos académicos</i>. Iglesias M, Pastor F. (eds.). V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. CD. Universidad de Alicante y Generalitat Valenciana. I.S.B.N. 978-84-690-7723-8.</p>
2007 - 2008	<p><i>Grupo de Innovación Docente de la Titulación de Logopedia. Curso 2007-08</i></p> <p>12 meses (1 de octubre de 2007 a 30 de septiembre de 2008)</p>	<p><b>COORDINADORA:</b> Jimeno, N.</p> <p><u>13 participantes UVa:</u> Santiago, R.B., García, N., Anta, Mª J., López, N., Luengo, T., Mendizábal, N. Peñalba, A., Rocher, A. Ruiz, M., Ruiz, I., Sevillano, A., Torres, D. Valdivieso, J.D.</p>	<p>UVa: Convocatoria de Experiencias de Innovación Docente para el E.E.E.S. en titulaciones, curso 2007-2008</p>	<p>SANTIAGO, R.B., JIMENO, N. Y GARCÍA, N. (2008). Identificación de competencias del logopeda en la Universidad de Valladolid. Comunicación oral presentada en las Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante, 9 y 10 de junio de 2008. ISBN: 978-84-691-4559-3.</p> <p>SANTIAGO, R.B., GARCÍA, N., FERRERO, A. Y JIMENO, N. (2008). <i>Repercusión de la innovación metodológica en los resultados académicos de una asignatura de la titulación de Logopedia en la Universidad de Valladolid</i>. Comunicación oral presentada en el IV Congreso Internacional: la renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid, 16 y 17 de septiembre de 2008. Pág. 214-225. ISBN: 978-84-936853-4-8.</p> <p>SANTIAGO R.B., JIMENO N., MENDIZÁBAL N, GARCÍA N., ROCHER A. Y SEVILLANO Mª A. (2008). Aplicación de las TICs en la planificación y docencia de la Logopedia: ventajas, dificultades y propuestas de actuación. En: Guilarte, C. (coord.). <i>Innovación docente: docencia y TICs</i>. Universidad de Valladolid. Pág. 361-372. ISBN: 978-84-691-5535-6.</p>

CURSO ACAD.	TÍTULO	OTROS PARTICIPANTES	FINANCIACIÓN	PUBLICACIONES
2008 - 2009	<i>Grupo de Innovación Docente de la Titulación de Logopedia. Curso 2008-09</i>	<p><b>COORDINADORA:</b> Jimeno, N.</p> <p><u>13 participantes UVa:</u> Santiago, R.B., García, N., Anta, M<sup>a</sup> J., López, N. Luengo, T., Mendizábal, N. Peñalba, A., Rocher, A. Ruiz, M., Ruiz, I., Sevillano, A. Torres, D., Valdivieso, J.D.</p>	<p>UVa: Convocatoria de Experiencias de Innovación Docente para el E.E.E.S. en titulaciones, curso 2008-2009</p>	<p>SANTIAGO, R.B., GARCÍA, N.Y JIMENO, N. (2009). <i>Experiencia pedagógica del uso de la plataforma Moodle en la docencia en Logopedia</i>. Comunicación oral presentada en las VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Universidad Europea de Madrid. Madrid, 3 y 4 de septiembre de 2009. ISBN: 978-84-692-1681-1.</p>

TABLA 6.1. CONTEXTO DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

CURSO ACADÉMICO	CONTEXTO: DENOMINACIÓN DE LA ASIGNATURA. CARÁCTER. CRÉDITOS. DESCRIPTORES
1997-1998	<i>Bases didácticas de la educación logopédica.</i>
1998-1999	Obligatoria de Universidad. 1º curso, 1º cuatrimestre
1999-2000	4 créditos: 2 teóricos y 2 prácticos.
	<b>Descriptores:</b> <i>Logopedia en relación con otras áreas de conocimiento. Sujetos, programas y funciones de intervención logopédica. Multiprofesionalidad.</i>
2000-2001 <sup>1</sup>	
2001-2002	<i>Bases didácticas de la intervención logopédica.</i>
2002-2003	Obligatoria de Universidad. 1º curso, 1º cuatrimestre
2003-2004	6 créditos: 4 teóricos y 2 prácticos.
2004-2005	<b>Descriptores:</b> <i>La logopedia. Relación con otras disciplinas. La intervención logopédica: sujetos agentes –logopedas–, sujetos pacientes, el contexto. El diseño de la intervención logopédica.</i>
2005-2006 <sup>2</sup>	
2006-2007	

<sup>1</sup> Resolución de 18 de julio de 2000, de la Universidad de Valladolid, por la que se establece el plan de estudios de Diplomado en Logopedia. Real Decreto 371/2001, de 6 de abril. Se modifican parcialmente diversos Reales Decretos por los que se establecen títulos universitarios oficiales y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquellos. (BOE 27-4-2001).

<sup>2</sup> A partir de este curso académico se añade en el programa de la asignatura que se recomienda consultar el programa más detallado en la página Web de la UVA: <http://www.uva.es/consultas/asignaturas>



**TABLA 6.2. OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07**

CURSO ACADÉMICO	OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA
<b>1997-1998</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aproximarse al concepto de la intervención logopédica y familiarizarse con la terminología específica.</li> <li>➤ Descubrir las conexiones de la logopedia con otras ciencias.</li> <li>➤ Conocer y reflexionar sobre las funciones del logopeda en los diferentes ámbitos de su intervención: educativo y sanitario.</li> <li>➤ Conocer y desarrollar los elementos para el diseño de programaciones de intervención logopédica.</li> <li>➤ Desarrollar habilidades para trabajar en equipo.</li> </ul>
<b>1998-1999</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ÍDEM al curso anterior.</li> </ul>
<b>1999-2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer de manera rigurosa y actualizada los aspectos fundamentales de la Logopedia.</li> <li>➤ Adquirir habilidades y procedimientos básicos para una adecuada planificación de la intervención logopédica.</li> </ul>
<b>2000-2001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ÍDEM al curso anterior.</li> </ul>
<b>2001-2002</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ÍDEM al curso anterior.</li> </ul>
<b>2002-2003</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ÍDEM al curso anterior.</li> </ul>
<b>2003-2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ÍDEM al curso anterior.</li> </ul>
<b>2004-2005</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ÍDEM al curso anterior.</li> </ul>
<b>2005-2006</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer de manera rigurosa y actualizada los aspectos fundamentales de la Logopedia.</li> <li>➤ Asimilar el concepto de la Logopedia así como su carácter científico</li> </ul>

CURSO ACADÉMICO	OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA
2005-2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar las otras disciplinas que se relacionan con la Logopedia así como sus interrelaciones.</li> <li>➤ Distinguir sus funciones como logopeda, así como los límites de sus competencias</li> <li>➤ Identificar los diferentes ámbitos de actuación en los que el logopeda puede ejercer sus tareas.</li> <li>➤ Nombrar algunas Asociaciones de Logopedia (ALE, CPLOL, ADUL, AELFA).</li> <li>➤ Descubrir las ventajas de tener Colegio Profesional de Logopedia.</li> <li>➤ Conocer las clasificaciones y características de las diversas patologías de los sujetos con trastornos del lenguaje, habla, voz y audición.</li> <li>➤ Saber identificar cuándo un sujeto es susceptible de ser intervenido logopédicamente.</li> <li>➤ Dominar la terminología básica sobre las alteraciones del lenguaje, la audición, el habla y la voz, que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales implicados: psicólogos, médicos y educadores, principalmente.</li> <li>➤ Definir el concepto de intervención logopédica.</li> <li>➤ Distinguir los diferentes modelos de I.L. según las necesidades del sujeto.</li> <li>➤ Conocer los principales componentes de un proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>➤ Adquirir habilidades y procedimientos básicos para una adecuada planificación de la intervención logopédica. Diseñar un programa de intervención logopédica, concretando cada uno de sus componentes.</li> <li>➤ Formular adecuadamente los objetivos generales, específicos y operativos en un programa de intervención logopédica.</li> <li>➤ Realizar adecuadamente la temporalización de un Programa de I.L.</li> <li>➤ Conocer y aplicar correctamente los principios pedagógicos de una I.L.</li> <li>➤ Comprender la importancia del asesoramiento a familias y entorno social de los usuarios, para favorecer su participación y colaboración en el tratamiento logopédico.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocer de manera rigurosa y actualizada los aspectos fundamentales de la Logopedia.</li> </ul>

CURSO ACADÉMICO	OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA
2006-2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Asimilar y entender el concepto de la Logopedia así como su carácter científico.</li> <li>➤ Identificar las otras disciplinas que se relacionan con la Logopedia así como sus interrelaciones.</li> <li>➤ Distinguir sus funciones como logopeda, así como los límites de sus competencias.</li> <li>➤ Identificar los diferentes ámbitos de actuación en los que el logopeda puede ejercer sus tareas.</li> <li>➤ Nombrar algunas Asociaciones de Logopedia (ALE, CPLOL, ADUL, AELFA).</li> <li>➤ Descubrir las ventajas de tener Colegio Profesional de Logopedia.</li> <li>➤ Conocer las clasificaciones y características de las diversas patologías de los sujetos con trastornos del lenguaje, habla, voz y audición.</li> <li>➤ Saber identificar cuándo un sujeto es susceptible de ser intervenido logopédicamente.</li> <li>➤ Dominar la terminología básica sobre las alteraciones del lenguaje, la audición, el habla y la voz, que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales implicados: psicólogos, médicos y educadores, principalmente.</li> <li>➤ Definir el concepto de intervención logopédica.</li> <li>➤ Distinguir los diferentes modelos de I.L. según las necesidades del sujeto.</li> <li>➤ Conocer los principales componentes de un proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>➤ Adquirir habilidades y procedimientos básicos para una adecuada planificación de la intervención logopédica.</li> <li>➤ Diseñar un programa de I.L., concretando cada uno de sus componentes.</li> <li>➤ Formular adecuadamente los objetivos generales, específicos y operativos en un programa de I.L.</li> <li>➤ Realizar adecuadamente la temporalización de un Programa de I.L.</li> <li>➤ Conocer y aplicar correctamente los principios pedagógicos de una I.L.</li> <li>➤ Comprender la importancia del asesoramiento a familias y entorno social de los usuarios, para favorecer su participación y colaboración en el tratamiento logopédico.</li> </ul>



**TABLA 6.3. CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07**

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
1997-1998	<p>Tema 1. Introducción. Aproximación conceptual a la logopedia. La intervención logopédica. Modelos de intervención.</p> <p>Tema 2. Relación de la logopedia con otras ciencias.</p> <p>Tema 3. Funciones del logopeda: área clínica y marco escolar. La coordinación multiprofesional.</p> <p>Tema 4. Clasificación de las diferentes alteraciones: trastornos del lenguaje. Trastornos del habla. Trastornos de la voz.</p> <p>Tema 5. La intervención logopédica como proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Tema 6. Características de la programación.</p> <p>Tema 7. Elementos de la programación ¿A quién? Conocimiento del sujeto y su entorno.</p> <p>Tema 8. ¿Para qué? Los objetivos de la intervención. Actividades. ¿Qué? Contenidos de la intervención.</p> <p>Tema 9. ¿Cuándo? Temporalización de la intervención. ¿Por dónde? Secuenciación.</p> <p>Tema 10. ¿Con qué medios? Materiales a utilizar en la intervención.</p> <p>Tema 11. ¿Cómo intervenir? Procedimientos de intervención. Modelos y estrategias.</p> <p>Tema 12. Generalización ¿Dónde? Lugar de la intervención.</p> <p>Tema 13. La evaluación de la intervención.</p>
1998-1999	ÍDEM al curso anterior.
1999-2000	<p>1. Aproximación conceptual a la Logopedia.</p> <p>2. Relaciones de la Logopedia con otras ciencias.</p> <p>3. Los sujetos agentes: profesionales implicados en la intervención logopédica.</p> <p>4. Los sujetos agentes: el logopeda. Funciones y ámbitos de actuación.</p> <p>5. Los sujetos pacientes de la intervención logopédica. Alteraciones del lenguaje.</p> <p>6. La intervención logopédica.</p> <p>7. El contexto de la intervención.</p> <p>8. La Didáctica y su aportación a la Logopedia.</p> <p>9. Elementos básicos del proceso de intervención logopédica: evaluación inicial, objetivos, contenidos, temporalización, actividades, metodología, materiales y evaluación continua y final.</p>
2000-2001	ÍDEM al curso anterior.

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
<p>2001-2002 2002-2003</p>	<p>ÍDEM al curso anterior.</p>
<p>2003-2004</p>	<p><b>PROGRAMA DE TEORÍA:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La Logopedia: reflexiones epistemológicas y conceptuales.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Introducción.</li> <li>1.2. Aproximación conceptual a la Logopedia.</li> <li>1.3. Relaciones de la Logopedia con otras disciplinas.</li> </ol> </li> <li>2. Los sujetos de la intervención logopédica.               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. El objeto de la Logopedia.</li> <li>2.2. El logopeda. Perfil del logopeda: Actitudes y formación. Ámbitos de actuación y sus funciones.</li> <li>2.3. Los sujetos pacientes de la intervención. Clasificación de las alteraciones del lenguaje.</li> </ol> </li> <li>3. La intervención logopédica.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Modelos de intervención: educación, reeducación, rehabilitación y terapia.</li> <li>3.2. El modelo didáctico de diseño de la intervención logopédica.                   <ol style="list-style-type: none"> <li>3.2.1. ¿A quién se interviene? Los sujetos. Modelos de evaluación inicial.</li> <li>3.2.2. ¿Para qué se interviene? Los objetivos. Niveles de jerarquización.</li> <li>3.2.3. ¿Qué intervenir? Los contenidos.</li> <li>3.2.4. ¿Cuándo intervenir? La temporalización. Secuenciación.</li> <li>3.2.5. ¿Cómo intervenir? Principios metodológicos. Enfoques de intervención.</li> <li>3.2.6. ¿Qué hacer? Las actividades.</li> <li>3.2.7. ¿Con qué medios? Los recursos y materiales a utilizar en la intervención.</li> <li>3.2.8. ¿Cómo comprobar los resultados? La evaluación continua y final.</li> </ol> </li> <li>3.3. El contexto de la intervención. La generalización.</li> </ol> </li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
2003-2004	<p><b>PROGRAMA DE PRÁCTICAS:</b> Trabajos Obligatorios:</p> <p><b>A.</b> Elegir entre las distintas actividades vinculadas a los temas del programa de la asignatura. Se formarán grupos de trabajo que podrán elegir una actividad para profundizar sobre ella, exponerla en clase y posteriormente entregar el trabajo por escrito. (Entre octubre y noviembre)</p> <p>Actividades propuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Visita a uno de los centros de Educación Especial o a un centro de personas mayores, o similar, de los concertados con la Diplomatura de Logopedia, a fin de conocer in situ, la actividad profesional de los logopedas y otros profesionales próximos, redactando posteriormente en grupo una reseña de la visita sobre el tipo de profesionales que allí trabajan, sus funciones, su forma de organización, etc. En el aula tendrá lugar una discusión sobre esta visita en gran grupo.</li> <li>2. Realizar entrevistas con padres de niños/as (de hasta 7-8 años) para comprobar si existe una sensibilización en ellos que les haga seguir de cerca el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de su hijo. Se tratará de averiguar su conocimiento acerca de los pasos a dar en el supuesto caso de que realmente existieran problemas en el lenguaje.</li> <li>3. Realización de entrevistas a logopedas en activo sobre sus tareas, tanto de aquellos que trabajan en el ámbito clínico como escolar.</li> <li>4. Preparación del guión de una charla con el propósito de concienciar a la comunidad sobre la necesidad de la existencia de logopedas.</li> <li>5. Lectura de alguna de las diversas obras que abordan la problemática de los trastornos de la comunicación y del lenguaje ("SACKS O. (1991). <i>Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos</i>. Madrid: Anaya &amp; M. Muchnik; HICKOK, L. <i>La historia de Hellen Keller</i>. Mensajero; PINEDO, F.J. (1981). <i>El sordo y su mundo</i>. Valladolid: Server-Cuesta; BIRGER SELLIN (1993). <i>Quiero dejar de ser un dentro de mí. Mensajes desde una cárcel autista</i>. Barcelona: Círculo de Lectores...) y realización de un análisis desde la perspectiva de la comunicación.</li> <li>6. Revisión de la prensa escrita de un período de tiempo concreto y analizar cuál es el enfoque que se realiza del tema de los trastornos de la comunicación y del lenguaje.</li> <li>7. Análisis de materiales y recursos (incluidos los propios de las nuevas tecnologías) que suelen utilizarse para la</li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
2003-2004	<p>intervención logopédica. Características, clasificación, utilidad, ventajas, inconvenientes, etc. Manejo de dicho material. Diseño de algunas actividades que se pueden realizar con ese material.</p> <p>8. Estudio en grupo, sobre la situación de la atención logopédica desarrollada en Valladolid (recogida de datos sobre los centros, profesionales, tipología de los trastornos...) y posterior puesta en común. Se puede centrar esta investigación en recoger una estadística sobre la tipología de pacientes tratados en los diferentes centros de logopedia en Valladolid.</p> <p><b>B.</b> Visualización de la intervención de un caso real (esta actividad debe realizarse por todos los alumnos). La elaboración y exposición de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto (se valorarán tanto los aspectos formales -índice, desarrollo secuenciado del trabajo, conclusiones, bibliografía, redacción y ortografía- como de contenido -el uso y conocimiento de fuentes documentales, la capacidad de síntesis y relación de datos, claridad de ideas-).</p>
2004-2005	ÍDEM al curso anterior.
2005-2006	<p><b>PROGRAMA DE TEORÍA:</b> ÍDEM al curso anterior.</p> <p><b>PROGRAMA DE PRÁCTICAS:</b> Trabajos Obligatorios:</p> <p><b>A.</b> Elegir entre las distintas actividades vinculadas a los temas del programa de la asignatura. Se formarán grupos de trabajo que podrán elegir una actividad para profundizar sobre ella, exponerla en clase y posteriormente entregar el trabajo por escrito. (Entre octubre y noviembre). Además de las actividades del curso anterior, se han propuesto algunas actividades más para seleccionar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de alguna de las diversas obras que abordan la problemática de los trastornos de la comunicación y del lenguaje ("SACKS O. (1991). <i>Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos</i>. Madrid: Anaya &amp; M. Muchnik; HICKOK, L. <i>La historia de Hellen Keller</i>. Mensajero; PINEDO, F.J. (1981). <i>El sordo y su mundo</i>. Valladolid: Server-Cuesta; BIRGER SELLIN (1993). <i>Quiero dejar de ser un dentro de mí. Mensajes desde una cárcel autista</i>. Barcelona: Círculo de Lectores; Mark Haddon, (2004). <i>El curioso incidente del perro a medianoche</i>. Barcelona: Salamandra, etc.), y realización de un análisis de dicho libro desde la perspectiva de la comunicación.</li> <li>2. Buscar en diferentes fuentes: páginas webs, revistas en papel o electrónicas, biblioteca... para seleccionar 2 ó 3 artículos relacionados con el temario y comentar.</li> <li>3. Preparar una dramatización o cómic o un vídeo sobre las consecuencias de lo que pasaría por ejemplo si un niño no</li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
2005-2006	<p>aprendiera a hablar, sobre el proceso que sigue la intervención de un logopeda con un paciente con dificultades logopédicas (detección del problema, diagnóstico, tratamiento...).</p> <p>4. A partir de la Ley de Colegios Profesionales de Logopedas de las diferentes comunidades autónomas realizar un análisis comparativo entre las funciones del logopeda. Asimismo realizar un análisis comparativo sobre la diversa normativa de habilitación de títulos existente en las diferentes comunidades autónomas.</p> <p><b>B.</b> Elaboración de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto propuesto por los estudiantes o sugerido por la profesora. Dicho trabajo deberá ser expuesto posteriormente en clase. (Entre diciembre y enero).</p> <p>El supuesto caso (para elaborar en grupo) puede ser elegido por el estudiante (algún caso conocido por él, un caso inventado, el observado a través de la cámara de Gesell...). El centro de interés puede ser elegido por los estudiantes.</p> <p>GUIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción.</li> <li>2. Datos del sujeto: datos personales, historia clínica, ambiente familiar y socio-cultural, escolarización, informes...</li> <li>3. Evaluación inicial: pruebas, resultados y diagnóstico.</li> <li>4. Programa de intervención: Objetivos generales, objetivos específicos y objetivos operativos; contenidos; actividades; materiales; pautas para los padres y tutores; metodología, refuerzos y lugar; temporalización: secuenciación, generalización; evaluación. Hojas de registro.</li> <li>5. Valoración personal y bibliografía</li> </ol>
2006-2007	<p><b><u>PROGRAMA DE TEORÍA:</u></b></p> <p><b><u>BLOQUE 1:</u></b></p> <p>LA LOGOPEDIA: REFLEXIONES EPISTEMOLÓGICAS Y CONCEPTUALES.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Introducción.</li> <li>1.2. Aproximación conceptual a la Logopedia.</li> <li>1.3. Relaciones de la Logopedia con otras disciplinas.</li> </ol> <p><b><u>BLOQUE 2:</u></b></p> <p>LOS SUJETOS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA.</p>

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
2006-2007	<p>2.1. El objeto de la Logopedia.</p> <p>2.2. El logopeda. Perfil del logopeda: Actitudes y formación. Ámbitos de actuación y sus funciones. Asociaciones científicas y profesionales. Colegios Profesionales.</p> <p>2.3. Los sujetos pacientes de la intervención.</p> <p>2.3.1. Clasificación de las alteraciones del lenguaje, la audición, el habla y la voz.</p> <p>2.3.2. Alteraciones del lenguaje.</p> <p>2.3.3. Alteraciones de la audición.</p> <p>2.3.4. Alteraciones del habla</p> <p>2.3.5. Alteraciones de la voz.</p> <p><b>BLOQUE 3:</b></p> <p>LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA.</p> <p>3.1. ¿Cómo se aprende el lenguaje? ¿Qué pasa cuando hay dificultades en este aprendizaje?</p> <p>3.2. Modelos de intervención: educación, reeducación, rehabilitación y terapia.</p> <p>3.3. El modelo didáctico para el diseño de la I.L.</p> <p>3.3.1. ¿A quién se interviene? Los sujetos. Modelos de evaluación inicial.</p> <p>3.3.2. ¿Para qué se interviene? Los objetivos. Niveles de jerarquización.</p> <p>3.3.3. ¿Qué intervenir? Los contenidos.</p> <p>3.3.4. ¿Cuándo intervenir? Temporalización. Secuenciación.</p> <p>3.3.5. ¿Cómo intervenir? Principios y enfoques metodológicos.</p> <p>3.3.6. ¿Qué hacer? Las actividades.</p> <p>3.3.7. ¿Con qué medios? Los recursos y materiales a utilizar en la intervención.</p> <p>3.3.8. ¿Cómo comprobar los resultados? La evaluación continua y final.</p> <p>3.4. El contexto de la intervención. La generalización.</p>

CURSO ACADÉMICO	CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA
2006-2007	<p><b>PROGRAMA DE PRÁCTICAS:</b></p> <p>A. <b>TRABAJO OBLIGATORIO: <u>Iniciación a la logopedia:</u> LISTADO DE ACTIVIDADES DE PROPUESTAS:</b> ídem al curso anterior.</p> <p>B. <b>TRABAJO OBLIGATORIO:</b> ídem al curso anterior.</p> <p>C. Elaboración de diferentes prácticas realizadas a lo largo del curso. El alumno al finalizar la asignatura deberá entregar en un dossier todas las prácticas efectuadas y talleres, así como un glosario con las definiciones de los términos utilizados en cada tema (como mínimo 10 términos por tema).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>1ª práctica:</u> Definir la logopedia.</li> <li>➤ <u>2ª práctica:</u> Definir los conceptos sobre comunicación, lenguaje, habla y voz.</li> <li>➤ <u>3ª práctica:</u> La relación de la logopedia con otras disciplinas.</li> <li>➤ <u>4ª práctica:</u> Funciones del logopeda.</li> <li>➤ <u>5ª práctica:</u> Normativa sobre logopedia. Colegios Profesionales.</li> <li>➤ <u>6ª práctica:</u> La logopedia en España.</li> <li>➤ <u>7ª práctica:</u> La clasificación de las alteraciones del lenguaje, audición, habla, voz y deglución.</li> <li>➤ <u>8ª Práctica:</u> Día de la Logopedia.</li> <li>➤ <u>9ª Práctica:</u> Formular objetivos y actividades de un caso concreto.</li> <li>➤ <u>10ª Práctica:</u> Asistencia a una sesión clínica en la Unidad de Logopedia de la Fac. de Medicina, previamente concertada.</li> <li>➤ <u>Taller nº 1:</u> Recursos y materiales en logopedia. Manipulación del material.</li> <li>➤ <u>Taller Nº 2:</u> Presentación del material más original y creativo que han utilizado y diseñado en el Progr. de I. L.</li> <li>➤ <u>Taller Nº 3:</u> Exposición de algunas actividades desarrolladas en el Programa de I. L.</li> </ul>



TABLA 6.4. METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA **BDIL**. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

CURSO ACADÉMICO	METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA
1997-1998	<p>Los temas del programa se estudiarán teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso con lo que se hará una pormenorizada aproximación a la nueva terminología a utilizar para que se familiaricen progresivamente con ella, intentando <b>interrelacionarla</b> con sus vivencias educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Teniendo en cuenta la teoría, las experiencias y conocimientos de los alumnos se fomentará el <b>debate</b> para permitir la comprensión de la realidad logopédica.</li> <li>➤ A partir de la <b>reflexión</b> sobre la intervención logopédica los alumnos deberán participar activamente en la elaboración, por <b>grupos</b>, de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto.</li> <li>➤ Los alumnos <b>expondrán</b> dicho programa de intervención.</li> <li>➤ <b>Manejo de material</b> específico de intervención logopédica.</li> </ul>
1998-1999 1999-2000 2000-2001	IDEM al curso anterior.
2001-2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los temas del programa se estudiarán teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso por lo que se hará una pormenorizada aproximación a la nueva terminología a utilizar para que se familiaricen progresivamente con ella, intentando <b>interrelacionarla</b> con sus vivencias.</li> <li>➤ A partir de la situación real de la logopedia en nuestro entorno se fomentará la <b>participación</b> del alumnado en diferentes actividades que les aproximen al conocimiento de la disciplina.</li> <li>➤ Partiendo de la <b>reflexión e intercambio de opiniones</b> sobre aspectos de la logopedia el alumnado deberá participar activamente en <b>trabajos individuales</b> o <b>grupales</b> (como puede ser la elaboración de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto) y <b>exposición de actividades</b> sobre algún aspecto del temario, que presentarán además por escrito.</li> <li>➤ <b>Manejo de material</b> específico de intervención logopédica.</li> </ul>

CURSO ACADÉMICO	METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA
<p>2002-2003 2003-2004 2004-2005</p>	<p>IDEM al curso anterior.</p>
<p>2005-2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A partir de la situación real de la logopedia en nuestro entorno se fomentará la <b>participación</b> del alumnado en diferentes actividades que les aproximen al conocimiento de la disciplina. Los temas del programa se abordarán teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso por lo que se llevará a cabo una pormenorizada aproximación a la nueva terminología a utilizar para que se familiaricen progresivamente con ella, intentando <b>interrelacionarla</b> con sus vivencias y con otras disciplinas.</li> <li>➤ Metodología <b>activa</b>, se pretende potenciar y desarrollar en el estudiante una serie de <b>competencias</b>, que pueda expresar sus opiniones, tome decisiones. Para ello se utilizarán diferentes <b>estrategias didácticas</b>: clases magistrales, tutorías personalizadas, debates, trabajo en grupos (aprendizaje cooperativo), estudio de casos, análisis de situaciones, simulaciones, aprendizaje por descubrimiento.</li> <li>➤ Partiendo de la <b>reflexión e intercambio de opiniones</b> sobre aspectos de la logopedia el alumnado deberá participar activamente en <b>prácticas individuales o trabajos grupales</b> (como puede ser la elaboración de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto) y exposición de actividades sobre algún aspecto del temario, que presentarán además por escrito. <b>Manejo del material</b> específico de intervención logopédica: se llevarán al aula tanto las referencias bibliográficas así como los diferentes materiales específicos de la I. L.</li> </ul>
<p>2006-2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir de la situación real de la logopedia en nuestro entorno se fomentará la <b>participación</b> del alumnado en diferentes <b>actividades prácticas</b> que les aproximen al conocimiento de la disciplina. Los temas del programa se abordarán teniendo en cuenta que son alumnos de primer curso por lo que se llevará a cabo una pormenorizada aproximación a la nueva terminología a utilizar para que se familiaricen progresivamente con ella, intentando interrelacionarla con sus vivencias y con otras disciplinas.</li> <li>• <b>Metodología activa</b>, se pretende potenciar y desarrollar en el estudiante una serie de <b>competencias</b>, que pueda expresar sus opiniones, tome decisiones... Para ello se utilizarán diferentes <b>estrategias didácticas</b>:</li> </ul>

CURSO ACADÉMICO	METODOLOGÍA DE LA ASIGNATURA
2006-2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Clases magistrales</b> para explicaciones teóricas apoyadas con presentaciones en Power Point, para plantear cuestiones, resolver dudas, resaltar aspectos más relevantes, interrelacionar y aclarar conceptos, explicar prácticas y trabajos propuestos...</li> <li>✓ <b>Tutorías:</b> se llevarán a cabo de tres formas. Tutorías concertadas en el despacho, para asesorar, orientar y realizar el seguimiento de los trabajos elaborados por lo alumnos, resolución de dudas, observación de aprendizajes... Tutorías en el aula (para resolver dudas de interés general) y vía correo electrónico (<a href="mailto:santiago@med.uva.es">santiago@med.uva.es</a>) para aquellos aspectos puntuales.</li> <li>✓ Otras: <b>debates</b> en clase, exposiciones de los <b>trabajos en grupos</b> (aprendizaje cooperativo), <b>estudio de casos</b>, análisis de situaciones, <b>simulaciones</b>, aprendizaje por descubrimiento, <b>realización de prácticas y talleres...</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las fotocopias de la presentación en Power Point de los temas estarán a disposición del estudiante en fotocopiadora, previamente a la exposición del tema en clase.</li> <li>• Partiendo de la <b>reflexión e intercambio de opiniones</b> sobre aspectos de la logopedia el alumnado deberá <b>participar</b> activamente en diferentes actividades: <b>prácticas</b> (<i>ver apartado de prácticas</i>), <b>talleres</b> (<i>ver apartado de talleres</i>) y <b>trabajos en grupo</b> (<i>ver trabajos obligatorios</i>) Todas estas actividades requerirán del estudiante la tarea de preparar, exponer y entregar por escrito su trabajo a la profesora (<i>ver evaluación</i>).</li> <li>• Se procurará que el alumno pueda <b>manejar y conocer el material específico</b> de intervención logopédica, por lo que se llevarán al aula tanto las referencias bibliográficas así como los diferentes materiales específicos de la intervención logopédica.</li> </ul>



TABLA 6.7. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA *BDIL*. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

CURSO ACADÉMICO	EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA
1997-1998	<p>Se llevará a cabo de dos maneras diferentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluación del dominio de los <b>contenidos teóricos</b> de la materia, a través de un <b>examen escrito</b> individual.</li> <li>2. Elaboración de un <b>trabajo</b> de carácter práctico de un <b>programa de intervención</b> sobre un caso concreto. <b>Exposición</b> de alguno de los trabajos realizados.</li> </ol> <p>Será necesario aprobar ambas partes (teoría y práctica) para aprobar la asignatura. Se valorará por tanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La <b>actitud</b> de los alumnos ante el proceso seguido a lo largo del curso.</li> <li>2. <b>Dominio teórico</b> de la materia.</li> <li>3. La calidad de los <b>trabajos prácticos</b> presentados y de su exposición.</li> </ol>
1998-1999 1999-2000 2000-2001	IDEM al curso anterior.
2001-2002	<p>La evaluación se realizará en función de los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asimilación del <b>conocimiento</b> y dominio de los aspectos básicos de la asignatura a través de la realización de un <b>examen escrito</b>.</li> <li>2. El grado de cumplimiento de los <b>compromisos</b> negociados en el aula.</li> <li>3. La <b>participación</b> del alumnado en las diferentes actividades propuestas.</li> <li>4. La elaboración y exposición de un <b>programa de intervención</b> logopédica sobre un caso concreto (se valorarán tanto los aspectos formales –índice, desarrollo secuenciado del trabajo, conclusiones, bibliografía, redacción y ortografía como de contenido –el uso y conocimiento de fuentes documentales, la capacidad de síntesis y relación de datos, claridad de ideas–).</li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA
2002-2003 2003-2004	IDEM al curso anterior.
2004-2005	<p>La evaluación se realizará en función de los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asimilación del <b>conocimiento</b> y dominio de los aspectos básicos de la asignatura a través de la realización de un <b>EXAMEN ESCRITO</b>. Este examen supone un 70% de la nota final de la asignatura.</li> <li>2. <b>TRABAJOS OBLIGATORIOS:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. El trabajo elegido por los alumnos, su exposición y entrega a la profesora.</li> <li>B. La elaboración y exposición de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto (se valorarán tanto los aspectos formales -índice, desarrollo secuenciado del trabajo, conclusiones, bibliografía, redacción y ortografía- como de contenido -el uso y conocimiento de fuentes documentales, la capacidad de síntesis y relación de datos, claridad de ideas-). La elaboración y exposición de estos trabajos supondrán un 20% de la nota final de la asignatura.</li> </ol> </li> <li>3. <b>EVALUACIÓN CONTINUA</b> del grado de cumplimiento de los compromisos negociados en el aula, interés, participación del estudiante en las diferentes actividades propuestas. La valoración de estos aspectos supondrá un 10% de la nota final de la asignatura. Los trabajos son obligatorios, sin ellos la asignatura no será superada.</li> </ol>
2005-2006	<p>La evaluación se realizará en función de los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asimilación del <b>conocimiento</b> y dominio de los aspectos básicos de la asignatura a través de la realización de una prueba de integración teórico práctica a través de un <b>EXAMEN ESCRITO</b>. Este examen supone un <u>60% de la nota final</u> de la asignatura. Fecha de exámenes: miércoles, 1 de febrero de 2006 (Hora: 16h. Aula de clase). Martes, 5 de septiembre de 2005 (Hora 10:30h. Aula de clase).</li> <li>2. <b>TRABAJOS OBLIGATORIOS:</b> vinculados a los contenidos del programa de la asignatura. <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El trabajo de investigación elegido, entrega por escrito y su exposición en clase. Fecha de entrega: 3 de noviembre de 2005.</li> </ul> </li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA
2005-2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La elaboración y exposición de un programa de intervención logopédica sobre un caso. Fecha de entrega: 10 de enero de 2006.</li> <li>➤ La elaboración (1) y exposición (2) de estos trabajos obligatorios supondrán un 30% de la nota final de la asignatura.</li> </ul> <p><i>Nota aclaratoria:</i> La nota mínima para aprobar tanto el examen como los trabajos obligatorios es de un 5 sobre 10. Es requisito imprescindible superar ambas partes para considerar aprobada la asignatura.</p> <p>3. <b>EVALUACIÓN CONTINUA:</b> la calificación final podrá incrementarse hasta en 1 punto en función del grado de cumplimiento de los compromisos negociados en el aula, interés, participación del estudiante en las diferentes actividades propuestas.</p> <p style="text-align: center;">CALIFICACIÓN FINAL: EXAMEN (60%) + TRABAJOS OBLIGATORIOS (30%) + otros trabajos (10%) (EVALUACIÓN CONTINUA:+ 1 punto)</p> <p>1) Se valorarán tanto los aspectos formales -índice, desarrollo secuenciado del trabajo, conclusiones, bibliografía, redacción y ortografía- como de contenido -el uso y conocimiento de fuentes documentales, la capacidad de síntesis y relación de datos, claridad de ideas).</p> <p>2) Criterio: orden y claridad en la exposición, utilización de material, reparto equitativo de tareas...</p>
2006-2007	<p>La evaluación se realizará en función de los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asimilación del conocimiento y dominio de los aspectos básicos de la asignatura a través de la realización de una prueba de integración teórico práctica a través de un <b>EXAMEN ESCRITO</b>. Este examen supone un <b>45% de la nota final</b> de la asignatura.</li> <li>2. <b>TRABAJOS OBLIGATORIOS:</b> vinculados a los contenidos del programa de la asignatura. <i>(Para más detalle consultar en el apartado de trabajos obligatorios).</i> <ol style="list-style-type: none"> <li>A. INICIACIÓN A LA LOGOPEDIA: trabajo de investigación elegido por los alumnos, entrega por escrito y su exposición en clase. Se formarán grupos de trabajo de 2 ó 3 personas que podrán elegir una actividad para profundizar sobre ella. Evaluación: 15 % de la nota final. Fecha de entrega: 2 de noviembre de 2006. <i>(Ver con detalle en el apartado de trabajos obligatorios).</i></li> </ol> </li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA
2006-2007	<p>B. DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL LENGUAJE: la elaboración y exposición de un programa de intervención logopédica sobre un caso concreto. Fuentes para la selección del supuesto práctico: caso visualizado a través de la Cámara de Gesell, caso conocido por ellos, caso inventado... Será realizado por un grupo de 2-3 personas. Evaluación: 25% de la nota final. <u>Fecha de entrega</u>: 11 de enero de 2007. (<i>Ver con detalle en el apartado de trabajos obligatorios</i>).</p> <p>La elaboración (1) y exposición (2) de estos trabajos obligatorios supondrán en total un 40% de la nota final de la asignatura.</p> <p><i>Nota Aclaratoria</i>: La nota mínima para aprobar tanto el examen como los trabajos obligatorios es de un 5 sobre 10. Es requisito imprescindible superar ambas partes para considerar aprobada la asignatura.</p> <p>3. <b>EVALUACIÓN CONTINUA</b>: La elaboración y entrega de las diferentes <b>prácticas, talleres</b> y el <b>glosario de términos</b> supondrá un 15% de la nota final de la asignatura. Finalmente, la calificación final podrá incrementarse hasta en 1 punto en función del grado de cumplimiento de los compromisos negociados en el aula, interés, participación del estudiante en las diferentes actividades propuestas, asistencia a tutorías...</p> <p>CALIFICACIÓN FINAL: EXAMEN (45%) + TRABAJOS OBLIGATORIOS (40%) + DOSSIER con prácticas, talleres y glosario (15%) (EVALUACIÓN CONTINUA: + 1 punto)</p> <p>NOTA: Los alumnos repetidores deben hablar con la profesora para decidir la evaluación que se seguirá.</p> <p><sup>1</sup> Se valorarán tanto los aspectos formales –índice, desarrollo secuenciado del trabajo, conclusiones, bibliografía, redacción y ortografía, facilidad de manejo del trabajo (por ejemplo, remitir continuamente a anexos de manera injustificada) – como de contenido -el uso y conocimiento de fuentes documentales, la capacidad de síntesis y relación de datos, claridad de ideas.</p> <p><sup>2</sup> Criterio de valoración: orden y claridad en la exposición, utilización de material, reparto equitativo de tareas...</p>

TABLA 6.10. BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA **BDIL**. CURSOS ACADÉMICOS DE 1997-98 A 2006-07

CURSO ACADÉMICO	BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA
<p>1997-1998 1998-1999</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (1991). <i>Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>2. GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995). <i>Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>3. GARRIDO LANDIVAR, J. (1988). <i>Cómo programar en educación especial</i>. Madrid: Escuela Española.</li> <li>4. JUÁREZ, A. Y MONFORT, M. (1989). <i>Estimulación del lenguaje oral. Un modelo interactivo para niños con dificultades</i>. Madrid: Santillana</li> <li>5. LAUNAY, C.L. y BOREL-MAISONNY, S. (1979). <i>Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño</i>. Barcelona: Toray-Masson.</li> <li>6. MOLINA GARCÍA, S. (1994). <i>Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial</i>. Alcoy: Marfil.</li> <li>7. MONFORT, M. (1984). <i>La intervención logopédica. II Simposio de Logopedia</i>. Madrid: CEPE.</li> <li>8. PEÑA CASANOVA, J. (1993). <i>Manual de logopedia</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>9. SOS ABAD, A.M. (Coord.) (1993). <i>Oposiciones al Cuerpo de Maestros de Audición y Lenguaje (Logopedia). Planteamientos didácticos y orientaciones para su elaboración</i>. Madrid: Escuela Española.</li> </ol>
<p>1999-2000</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGO ORTEGA, J.L. (1995). <i>Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>2. GARRIDO LANDIVAR, J. (1993). <i>Programación de actividades para educación especial</i>. Madrid: CEPE.</li> <li>3. LAUNAY, C.L. y BOREL-MAISONNY, S. (1979). <i>Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño</i>. Barcelona: Toray-Masson.</li> <li>4. MOLINA GARCÍA, S. (1994). <i>Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial</i>. Alcoy: Marfil.</li> <li>5. PEÑA CASANOVA, J. (1993). <i>Manual de Logopedia</i>. Barcelona: Masson.</li> </ol> <p>Nota: la bibliografía será complementada a lo largo del curso con las orientaciones bibliográficas específicas para cada uno de los temas del programa.</p>

CURSO ACADÉMICO	BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA
2000-2001 2001-2002 2002-2003 2003-2004	IDEM al curso anterior.
2004-2005	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGRO ORTEGA, J.L. (1995). <i>Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>2. GARRIDO LANDIVAR, J. (2003). <i>Programación de actividades para educación especial</i>. Madrid. CEPE.</li> <li>3. LAUNAY, C.L. y BOREL-MAISONNY, S. (1979). <i>Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño</i>. Barcelona: Toray-Masson.</li> <li>4. MOLINA GARCÍA, S. (1994). <i>Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial</i>. Alcoy: Marfil.</li> <li>5. PEÑA CASANOVA, J. (2001). <i>Manual de Logopedia</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>6. PUYUELO, M. Y RONDAL J.A. (2003). <i>Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto</i>. Barcelona: Masson.</li> </ol> <p>Nota: La bibliografía será complementada a lo largo del curso con las orientaciones bibliográficas específicas para cada uno de los temas del programa.</p> <p><u>Bibliografía Complementaria:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. SACKS O. (1991). <i>Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos</i>. Madrid: Anaya &amp; M. Muchnik.</li> <li>2. HICKOK, L. <i>La historia de Hellen Keller</i>. Mensajero.</li> <li>3. PINEDO, F.J. (1981). <i>El sordo y su mundo</i>. Valladolid: Server-Cuesta.</li> <li>4. BIRGER SELLIN (1993). <i>Quiero dejar de ser un dentro de mí. Mensajes desde una cárcel autista</i>. Barcelona: Círculo de Lectores</li> </ol>
2005-2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (1991). <i>Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>2. GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGRO ORTEGA, J.L. (1995). <i>Manual de logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Málaga: aljibe.</li> <li>3. GARRIDO LANDIVAR, J. (2003). <i>Programación de actividades para educación especial</i>. Madrid: cepe.</li> </ol>

CURSO ACADÉMICO	BIBLIOGRAFÍA DE LA ASIGNATURA
2005-2006	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1997). <i>Introducción a la historia de la Logopedia</i>. Madrid: Narcea.</li> <li>5. MOLINA GARCÍA, S. (1994). <i>Bases psicopedagógicas de la educación especial</i>. Alcoy: marfil.</li> <li>6. PEÑA CASANOVA, J. (2001). <i>Manual de Logopedia</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>7. PERELLÓ, J. (2002). <i>Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>. Barcelona: Lebón.</li> <li>8. PUYUELO, M. Y RONDAL J.A. (2003). <i>Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto</i>. Barcelona: Masson.</li> </ol> <p>Nota: La bibliografía será complementada a lo largo del curso con las orientaciones bibliográficas específicas para cada uno de los temas del programa.</p>
2006-2007	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. BAUTISTA JIMÉNEZ, R. (1991). <i>Necesidades educativas especiales. Manual teórico-práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>2. GALLARDO RUIZ, J.R. y GALLEGRO ORTEGA, J.L. (1995). <i>Manual de Logopedia escolar. Un enfoque práctico</i>. Málaga: Aljibe.</li> <li>3. GARRIDO LANDIVAR, J. (2003). <i>Programación de actividades para educación especial</i>. Madrid: CEPE.</li> <li>4. GISBERT, J. (1991). Trastornos del lenguaje. En <i>Educación Especial</i>. Madrid: Cincel.</li> <li>5. GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1997). <i>Introducción a la historia de la Logopedia</i>. Madrid: Narcea.</li> <li>6. MOLINA GARCÍA, S. (1994). <i>Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial</i>. Alcoy: Marfil.</li> <li>7. PEÑA CASANOVA, J. (2001). <i>Manual de Logopedia</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>8. PERELLÓ, J. (2002). <i>Diccionario de Logopedia, Foniatría y Audiología</i>. Barcelona: Lebón.</li> <li>9. PUYUELO, M. Y RONDAL J.A. (2003). <i>Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y en el adulto</i>. Barcelona: Masson.</li> <li>10. SOS ABAD, A. Y SOS LANSAC, M.L. (1990). <i>Diccionario Básico de Logopedia</i>. Madrid: Index.</li> <li>11. SOS ABAD, A. Y SOS LANSAC, M.L. (1997). <i>Logopedia practica</i>. Madrid: Escuela Española.</li> </ol> <p>Nota: La bibliografía será complementada a lo largo del curso con las orientaciones bibliográficas específicas para cada uno de los temas del programa.</p>





UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**TABLA 7.1.**

# ENCUESTA DE DOCENCIA (CURSO 2003-2004)

La Universidad de Valladolid desea prestar cada día una mejor docencia y un mejor servicio a los estudiantes que forman parte de esta comunidad universitaria. Para lograrlo necesita conocer, entre otras cosas, cuál es tu opinión sobre la actividad docente desarrollada por los profesores.

La *Comisión de Docencia y Calidad de la Enseñanza del Claustro* ha elaborado la presente encuesta con este fin. Sus resultados serán analizados en los Consejos de Departamento, donde los estudiantes contáis con representación. Las conclusiones que se desprendan incidirán sobre aspectos importantes de la vida académica.

Por ello, te pedimos que cumplimentes con **sinceridad y responsabilidad** el siguiente **cuestionario anónimo**.

Marca, como se muestra en la figura, el valor que consideres más adecuado en cada caso. Si no cuentas con suficientes elementos de valoración para responder a alguna de las cuestiones, marca el espacio [00] (no sabe).

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

**MARCA ASÍ** **ASÍ NO MARQUES**

[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]

**PARA SEÑALAR LAS RESPUESTAS SÓLO SE PUEDE UTILIZAR NEGRO O AZUL**

Asignatura

Profesor/a

1. El/la profesor/a es claro/a y ordenado/a en la exposición: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
2. Utiliza métodos y recursos didácticos que favorecen el aprendizaje: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
3. Suele dejar claro cuáles son los aspectos que considera importantes: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
4. Fomenta y facilita la participación del alumno en clase: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
5. La bibliografía, documentación y actividades complementarias sugeridas por el/la profesor/a ayudan a preparar la asignatura (contesta sólo en caso de que hayas utilizado la bibliografía o documentación o hayas realizado las actividades): .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
6. Informa suficientemente y en momento oportuno sobre criterios de calificación de la asignatura: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
7. Desarrolla el programa presentado al principio del curso: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
8. Atiende debidamente las consultas: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
9. La planificación y desarrollo de las prácticas se han ajustado a los contenidos teóricos (contesta sólo en el caso de que hayas realizado las prácticas): .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	
10. Valoración global del trabajo realizado por el/la profesor/a a lo largo del curso: .....	[00] [1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] [8] [9] [10] [11]	





Universidad de Valladolid

TABLA 7.2.

# ENCUESTA DE DOCENCIA (CURSO 2005-2006)

La Universidad de Valladolid desea mejorar la calidad de la docencia y los servicios que presta a los estudiantes que forman parte de esta comunidad universitaria. Para lograrlo necesita conocer, entre otras cosas, cuál es su opinión sobre la actividad docente desarrollada por el profesorado.

La Comisión de Evaluación Interna de la Actividad Docente ha elaborado la presente encuesta con este fin. Sus resultados serán analizados en los Consejos de Departamento, donde usted está representado. Las conclusiones que se desprendan incidirán sobre aspectos importantes de la vida académica, como demuestra la experiencia acumulada en años pasados.

Por ello, le pedimos que cumplimente con **sinceridad y responsabilidad** el siguiente cuestionario anónimo.

Indique, como se muestra en la figura, el grado de acuerdo que considere más adecuado en cada caso. Si no cuenta con suficientes elementos de valoración no marque ninguna respuesta.

**MARQUE ASÍ** **ASÍ NO MARQUE**

[ ] [ ] [ ] [ ] [ ]      [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

**PARA SEÑALAR LAS RESPUESTAS SÓLO SE PUEDE UTILIZAR NEGRO O AZUL**

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Asignatura

Profesor/a

El/la profesor/a: Nada de acuerdo Poco de acuerdo Medianamente de acuerdo Bastante de acuerdo Totalmente de acuerdo

Programa de la asignatura	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Programa de la asignatura</b>					
1. Desarrolla el programa presentado al principio del curso.....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2. El esfuerzo que exige el profesor se ajusta al número de créditos que tiene la asignatura .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Desarrollo de la asignatura</b>					
3. Muestra interés en la preparación y desarrollo de las clases .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
4. Complementa las explicaciones mediante ejemplos, ejercicios, etc., que facilitan la comprensión de la asignatura .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
5. Proporciona materiales de estudio, como textos, instrumental, bibliografía, etc., que resultan útiles para comprender la asignatura.....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
6. La teoría y la práctica de la asignatura se complementan .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Práctica pedagógica</b>					
7. Explica con claridad .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
8. Destaca los aspectos más importantes de la asignatura .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
9. Despierta interés por la materia que imparte .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
10. Asistir a sus clases, seminarios, etc. facilita el aprendizaje .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
<b>Relación con los estudiantes</b>					
11. Fomenta la participación .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
12. Atiende debidamente las consultas en tutorías .....	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]



**TABLA 7.3. RESULTADOS ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA  
CURSOS 2000-01 A 2004-05**

PREGUNTAS	CURSO 2000-01				CURSO 2001-02				CURSO 2002-03				CURSO 2003-04				CURSO 2004-05			
	Nº RESPUESTAS	ASIGN BDIL	ÁREA DOE	UVA																
1. EL PROFESOR ES CLARO Y ORDENADO EN LA EXPOSICIÓN	21	5,5	6,4	6,0	25	5,9	6,1	5,8	32	6,0	5,4	6,0	28	7,9	5,7	6,0	16	8,1	5,7	6,1
2. UTILIZA MÉTODOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE	21	5,8	6,4	5,7	25	6,3	6,2	5,4	32	5,8	5,8	5,7	28	7,1	6,1	5,7	17	8,5	6,2	5,8
3. SUELE DEJAR CLARO CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE CONSIDERA IMPORTANTES	22	5,8	6,4	6,0	25	5,0	6,1	5,8	32	6,2	5,6	6,0	28	7,4	6,0	6,0	17	8,1	6,0	6,1
4. FOMENTA Y FACILITA LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE	21	6,6	6,6	5,7	25	7,3	6,9	5,5	32	6,9	6,4	5,7	28	7,6	6,6	5,7	17	8,1	6,6	5,9
5. LA BIBLIOGRAFÍA, DOCUMENTACIÓN Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS SUGERIDAS AYUDAN A PREPARAR LA ASIGNATURA	12	5,6	6,5	6,3	22	6,8	6,3	5,9	28	6,7	6,2	6,2	26	7,6	6,4	6,2	15	7,7	6,5	6,3

Tabla 7.3. Resultados encuesta evaluación docente de BDIL, DOE y UVA (2000-01 a 04-05)

PREGUNTAS	CURSO 2000-01				CURSO 2001-02				CURSO 2002-03				CURSO 2003-04				CURSO 2004-05			
	Nº RESPUESTAS	ASIGN BDIL	ÁREA DOE	UVA																
6. INFORMA SUFICIENTEMENTE Y EN EL MOMENTO OPORTUNO SOBRE CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA	20	4,3	6,4	5,6	25	5,2	6,2	5,4	32	6,4	5,8	5,7	28	7,9	6,2	5,8	17	7,3	6,1	6,0
7. DESARROLLA EL PROGRAMA PRESENTADO AL PRINCIPIO DEL CURSO	21	7,5	7,4	7,1	25	8,8	6,9	6,7	31	7,4	6,4	6,9	27	9,0	6,7	7,0	17	8,5	6,7	7,1
8. ATIENDE DEBIDAMENTE LAS CONSULTAS	21	7,0	7,2	7,1	23	6,5	7,2	6,8	30	7,1	6,5	6,9	26	8,6	6,8	6,9	17	8,8	6,9	7,0
9. LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS SE HAN AJUSTADO A LOS CONTENIDOS TEÓRICOS	11	6,4	6,7	6,8	19	6,7	6,7	6,4	23	6,7	6,0	6,6	24	8,0	6,3	6,6	17	8,0	6,4	6,6
10. VALORACIÓN GLOBAL DEL TRABAJO REALIZADO POR EL PROFESOR A LO LARGO DEL CURSO.	21	5,6	6,7	6,4	25	6,3	6,5	6,1	32	6,4	6,0	6,3	28	7,9	6,2	6,3	16	8,4	6,3	6,4

**TABLA 7.4. MEDIAS DE LOS RESULTADOS ENCUESTA DE EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA *Bases Didácticas de la Intervención Logopédica*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSOS 2000-01 A 2004-05**

MEDIAS CURSOS 2000-01 AL 2004-05										
PREGUNTAS	Nº RESPUESTAS	ASIGNATURA BDIL	ÁREA DOE	UVA	PREGUNTAS	Nº RESPUESTAS	ASIGNATURA BDIL	ÁREA DOE	UVA	
1. EL PROFESOR ES CLARO Y ORDENADO EN LA EXPOSICIÓN	24,4	6,6	5,9	6	6. INFORMA SUFICIENTEMENTE Y EN EL MOMENTO OPORTUNO SOBRE CRITERIOS DE CALIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA	24,4	6,2	6,1	5,7	
2. UTILIZA MÉTODOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE	24,6	6,7	6,1	5,6	7. DESARROLLA EL PROGRAMA PRESENTADO AL PRINCIPIO DEL CURSO	24,2	8,3	6,8	6,9	
3. SUELE DEJAR CLARO CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE CONSIDERA IMPORTANTES	24,8	6,5	6	6	8. ATIENDE DEBIDAMENTE LAS CONSULTAS	23,4	7,6	6,9	6,9	
4. FOMENTA Y FACILITA LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO EN CLASE	24,6	7,3	6,6	5,7	9. LA PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS SE HAN AJUSTADO A LOS CONTENIDOS TEÓRICOS	18,8	7,1	6,4	6,6	
5. LA BIBLIOGRAFÍA, DOCUMENTACIÓN Y ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS SUGERIDAS AYUDAN A PREPARAR LA ASIGNATURA	20,6	6,9	6,4	6,2	10. VALORACIÓN GLOBAL DEL TRABAJO REALIZADO POR EL PROFESOR A LO LARGO DEL CURSO.	24,4	6,9	6,3	6,3	

Tabla 7.4. Medias de resultados encuesta evaluación docente de BDIL, DOE y UVA (2000-01 a 04-05)



TABLA 7.5. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BDIL*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2005 - 06

CURSO 2005-06	ASIGNATURA <i>BDIL</i>				AREA DOE			Uva <sup>1</sup>		
	PREGUNTAS	Nº RESPUESTAS	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO
1. DESARROLLA EL PROGRAMA PRESENTADO AL PRINCIPIO DEL CURSO	29	10.3	17.2	72.3	9.6	21.6	68.5	13.14	23.4	62.8
2. EL ESFUERZO QUE EXIGE EL PROFESOR SE AJUSTA AL NÚMERO DE CRÉDITOS	29	30.3	41.3	27.5	24.2	29	47.4			
3. MUESTRA INTERÉS EN LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LAS CLASES	29	13.7	27.5	58.5	12.2	20.6	66.8	16.7	25	58
4. COMPLEMENTA LAS EXPLICACIONES MEDIANTE EJEMPLOS, EJERCICIOS, ETC. QUE FACILITAN LA COMPRESIÓN	29	20.5	24.1	55.1	16.1	21.9	61.6			
5. PROPORCIONA MATERIAL DE ESTUDIO (TEXTOS, INSTRUMENTAL BIBLIOGRAFÍA...) QUE RESULTAN ÚTILES PARA COMPRESIONERLA	29	17.2	20.6	62.0	13.4	23.8	62.5			
6. LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA SE COMPLEMENTAN	28	10.6	25.0	64.2	18.8	24.3	56.5			

<sup>1</sup> Los datos de la Uva disponibles no están especificados por preguntas sino por bloques de preguntas: 1º bloque sobre el programa de la asignatura, con las preguntas 1 y 2; 2º bloque sobre el desarrollo de la asignatura, con las preguntas 3 a 6; 3º bloque sobre la práctica pedagógica, con las preguntas 7 a 10; y 4º bloque sobre la relación con los estudiantes, de las preguntas 11 y 12.

CURSO 2005-06	ASIGNATURA <i>BDIL</i>				ÁREA DOE			UVA		
PREGUNTAS	Nº RESPUESTAS	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO
7. EXPLICA CON CLARIDAD	29	20.5	41.3	37.8	25.7	22	52	20.8	26.1	52.8
8. DESTACA LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES	29	20.5	34.4	44.7	20	26.1	53.4			
9. DESPIERTA INTERÉS POR LOS CONTENIDOS QUE IMPARTE	29	13.7	41.3	44.7	19.9	22.5	57.3			
10. ASISTIR A SUS CLASES, SEMINARIOS... FACILITA EL APRENDIZAJE	28	24.9	21.4	53.5	23	24.1	52.5			
11. FOMENTA LA PARTICIPACIÓN	29	6.8	20.6	72.3	14.7	21.8	63	15.5	26.2	58
12. ATIENDE DEBIDAMENTE LAS CONSULTAS EN TUTORÍAS	29	20.5	3.4	75.7	11.5	15.4	72.7			

TABLA 7.6. RESULTADOS DE LA ENCUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA *BDIL*, DEL ÁREA DE DOE Y DE LA UVA. CURSO 2006 – 07

CURSO 2006-07	ASIGNATURA <i>BDIL</i>				ÁREA DOE			UVA <sup>2</sup>		
	PREGUNTAS	Nº RESPUESTAS	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO
1. DESARROLLA EL PROGRAMA PRESENTADO AL PRINCIPIO DEL CURSO	28	0.0	7.1	92.8	11.2	17.5	71	13.1	22.7	63.9
2. EL ESFUERZO QUE EXIGE EL PROFESOR SE AJUSTA AL NÚMERO DE CRÉDITOS	28	17.7	35.7	43.6	19.8	29.4	50.5			
3. MUESTRA INTERÉS EN LA PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LAS CLASES	28	0.0	32.1	67.7	12.6	23.3	63.7	15.9	24.7	59.1
4. COMPLEMENTA LAS EXPLICACIONES MEDIANTE EJEMPLOS, EJERCICIOS, ETC., QUE FACILITAN LA COMPRESIÓN	28	0.0	32.1	67.8	15.6	22.9	61			
5. PROPORCIONA MATERIAL DE ESTUDIO (TEXTOS, INSTRUMENTAL, BIBLIOGRAFÍA...) QUE RESULTAN ÚTILES PARA COMPRENDERLA	28	0.0	17.8	82.1	13.2	22.5	63.9			
6. LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA SE COMPLEMENTAN	28	0.0	17.8	82	16.5	24.2	57.8			

<sup>2</sup> Los datos de la UVA disponibles no están especificados por preguntas sino por bloques de preguntas: 1º bloque sobre el programa de la asignatura, con las preguntas 1 y 2; 2º bloque sobre el desarrollo de la asignatura, con las preguntas 3 a 6; 3º bloque sobre la práctica pedagógica, con las preguntas 7 a 10; y 4º bloque sobre la relación con los estudiantes, de las preguntas 11 y 12.

CURSO 2006-07	ASIGNATURA <i>BDIL</i>				ÁREA DOE			UVA		
	PREGUNTAS	Nº RESPUESTAS	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO	% BASTANTE O TOTALMENTE DE ACUERDO	% NADA O POCO DE ACUERDO	% MEDIANAMENTE DE ACUERDO
7. EXPLICA CON CLARIDAD	28	7.1	39.2	53.4	21.6	24.5	53.4	19.4	25.9	54.4
8. DESTACA LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES	28	3.5	39.2	57.1	20.1	25.1	54.5			
9. DESPIERTA INTERÉS POR LOS CONTENIDOS QUE IMPARTE	28	3.5	25	71.4	20.4	19.6	59.5			
10. ASISTIR A SUS CLASES, SEMINARIOS... FACILITA EL APRENDIZAJE	28	3.5	25	71.3	21.8	20	57.8	14.7	26.2	58.8
11. FOMENTA LA PARTICIPACIÓN	28	0.0	7.1	92.7	15.5	22.5	61.6			
12. ATIENDE DEBIDAMENTE LAS CONSULTAS EN TUTORÍAS	28	7.1	3.5	89.2	9.9	20.1	69.7			

TABLA 7.9. RELACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS EN LAS ASIGNATURAS DE 1º, 2º Y 3º CURSO DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA

Asignaturas de 1º curso	Asignaturas de 2º curso	Asignaturas de 3º curso
1.1. Anatomía de los órganos del lenguaje y de la audición	2.1 Patología de la audición y del lenguaje	3.1. Intervención logopédica en alteraciones del habla y de la voz
1.2. Fisiología de los órganos del lenguaje y de la audición	2.2 Técnicas específicas de intervención en el lenguaje	3.2. Recursos informáticos en logopedia
1.3. Psicología del desarrollo y adquisición del lenguaje	2.3 Psiquiatría general en logopedia	
1.4. Bases didácticas de la intervención logopédica	2.4 Evaluación y tratamiento de los t. lecto-escritura	
1.5. Técnicas de expresión musical	2.5 Psicología de la personalidad	
1.6. Neurología general y del lenguaje	2.6 Musicoterapia	
	2.7 Psicología de la educación familiar	

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	3.1	3.2
1. Diseñar, implementar y evaluar acciones de prevención de los trastornos de la comunicación y el lenguaje.			X				X	X	X					X	
2. Explorar, evaluar y diagnosticar en su caso los trastornos de la comunicación y el lenguaje y establecer un pronóstico de evolución.						X	X	X	X					X	
3. Participar en el proceso de evaluación y diagnóstico pluridisciplinar de trastornos que afectan a la comunicación y el lenguaje						X		X	X	X				X	
4. Usar las técnicas e instrumentos de exploración propios de la profesión y registrar.						X		X		X				X	X

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	3.1	3.2
sintetizar e interpretar los datos aportados integrándolos en el conjunto de la información.															
5. Comunicar de manera oral y escrita sus observaciones y conclusiones al paciente, a sus familiares y al resto de profesionales que intervienen en su atención.						X		X		X				X	
6. Dominar de la terminología que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales.	X	X	X	X		X	X	X	X	X				X	X
7. Conocer los límites de sus competencias y saber identificar cuándo en necesario un tratamiento interdisciplinar				X		X	X		X					X	
8. Aplicar los tratamientos logopédicos con los métodos, técnicas y recursos más eficaces y adecuados.						X		X		X				X	X
9. Establecer los objetivos y etapas de los tratamientos que aplica				X				X		X				X	
10. Adaptar su actuación a las diferentes etapas evolutivas del ser humano			X	X		X	X		X					X	X
11. Explicar y argumentar el tratamiento seleccionado							X	X		X		X		X	X
12. Evaluar la propia intervención profesional para optimizarla				X		X		X		X		X		X	
13. Seleccionar e implementar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación adaptados a las condiciones físicas, psicológicas y sociales de sus pacientes								X							X

<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>	<b>1.6</b>	<b>2.1</b>	<b>2.2</b>	<b>2.3</b>	<b>2.4</b>	<b>2.5</b>	<b>2.6</b>	<b>2.7</b>	<b>3.1</b>	<b>3.2</b>
14. Facilitar el aprendizaje de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación así como el diseño y uso de prótesis y ayudas técnicas necesarias								X							X
15. Mejorar las habilidades comunicativas en la población general			X									X		X	
16. Asesorar a familias y al entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en el tratamiento logopédico			X			X		X					X	X	
17. Trabajar en los entornos escolar, asistencial y sanitario formando parte del equipo profesional									X	X			X	X	X
18. Asesorar en la elaboración, ejecución de políticas de atención y educación sobre temas relacionados con la Logopedia													X		
19. Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional del logopeda.	X	X				X	X	X		X					
20. Elaborar informes de exploración y diagnóstico, seguimiento, finalización y derivación						X		X	X	X			X		

<b>COMPETENCIAS: CONOCIMIENTOS</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>	<b>1.6</b>	<b>2.1</b>	<b>2.2</b>	<b>2.3</b>	<b>2.4</b>	<b>2.5</b>	<b>2.6</b>	<b>2.7</b>	<b>3.1</b>	<b>3.2</b>
1. Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.	X	X		X		X	X	X	X	X		X		X	
2. Conocer las técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia							X	X		X				X	

Tabla 7.9. Relación de competencias de la Titulación de Logopedia



<b>COMPETENCIAS: HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>	<b>1.6</b>	<b>2.1</b>	<b>2.2</b>	<b>2.3</b>	<b>2.4</b>	<b>2.5</b>	<b>2.6</b>	<b>2.7</b>	<b>3.1</b>	<b>3.2</b>
1. Presentar una correcta producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz			X		X		X					X			
2. Redactar correctamente informes y otros documentos profesionales						X		X	X	X			X		
3. Manejar las tecnologías de la comunicación y la información		X	X			X	X	X							X
4. Comunicarse correctamente en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión	X	X	X		X		X							X	X

<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b>	<b>1.1</b>	<b>1.2</b>	<b>1.3</b>	<b>1.4</b>	<b>1.5</b>	<b>1.6</b>	<b>2.1</b>	<b>2.2</b>	<b>2.3</b>	<b>2.4</b>	<b>2.5</b>	<b>2.6</b>	<b>2.7</b>	<b>3.1</b>	<b>3.2</b>
1. Debe ser capaz de observar y escuchar activamente	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
2. Motivación por la calidad de la actuación	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
3. Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	X
4. Trabajo en equipo	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
5. Compromiso ético	X	X		X		X	X	X					X		
6. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario	X	X		X		X	X	X	X			X	X	X	
7. Creatividad en el ejercicio de la profesión			X	X	X	X	X	X				X	X	X	X
8. Autonomía y responsabilidad en la toma de	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	3.1	3.2
decisiones															
9. Habilidad en las relaciones interpersonales	X			X	X	X		X	X			X	X	X	X
10. Capacidad de organización y planificación	X	X		X	X	X	X	X				X	X	X	X
11. Adaptación a nuevas situaciones				X	X	X	X	X					X	X	
12. Resolución de problemas	X	X		X		X	X	X			X	X	X	X	X
13. Razonamiento crítico	X	X		X	X	X	X	X			X	X	X	X	
14. Capacidad de análisis y síntesis	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
15. Capacidad e interés por el aprendizaje autónomo	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
16. Conocer y manejar las nuevas tecnologías	X	X	X	X		X		X							X
17. Comunicación oral y escrita en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión		X			X										
18. Iniciativa y espíritu emprendedor						X	X	X		X			X		
19. Gestionar la relación con el otro													X		
20. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	X						X	X							X
21. Capacidad de gestión de la información	X	X					X								X
22. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad			X							X			X		

**TABLA 7.10. IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS Y TRANSVERSALES CONTENIDAS EN LA ASIGNATURA DE BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA.**

**1º CURSO DE LOGOPEDIA. Curso 2006-2007**

Señala con una cruz el casillero con la competencia que consideras que se ha conseguido en la actividad realizada en clase.

ACTIVIDADES REALIZADAS: PRÁCTICAS (P), TALLERES (T) Y TRABAJOS OBLIGATORIOS (TIL y PIL)			
P1: Definir concepto logopedia	P2: Definir habla, voz, lenguaje...	P3: Disciplinas relacionadas logopedia	P4: Funciones del logopeda
P5: La logopedia en España	P6: Juego preguntas patologías	P7: Resumen Día de la Logopedia	P8: Caso clínico Unidad de Logoped
T1: Selección material	T2: Presentación material elaborado	T3: Presentación de una actividad	
	TIL: Trabajo iniciación a la Logopedia	PIL: Programa Intervención logopédica	

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T1	T2	T3	TIL	PIL
1. Dominar de la terminología que les permita interactuar eficazmente con otros profesionales.	10	11	<b>16</b>	10	2	13	4	8	0	0	0	9	8
2. Conocer los límites de sus competencias y saber identificar cuándo en necesario un tratamiento interdisciplinar	<b>15</b>	5	10	14	8	1	6	10	2	0	0	5	12
3. Aplicar los tratamientos logopédicos con los métodos, técnicas y recursos más eficaces y adecuados.	2	2	1	4	0	4	1	8	<b>16</b>	6	4	10	11
4. Establecer los objetivos y etapas de los tratamientos que aplica	2	0	0	0	1	0	1	9	1	2	2	1	<b>15</b>
5. Adaptar su actuación a las diferentes etapas evolutivas del ser humano	3	2	0	7	4	0	1	7	4	2	3	4	<b>11</b>
6. Explicar y argumentar el tratamiento seleccionado	0	0	0	0	0	0	0	3	6	8	6	3	<b>14</b>
7. Evaluar la propia intervención profesional para optimizarla	1	0	0	2	0	0	2	6	4	2	7	1	<b>13</b>

COMPETENCIAS: CONOCIMIENTOS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T1	T2	T3	TIL	PIL
1. Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.	0	12	3	5	1	<b>21</b>	2	7	1	0	1	4	8
2. Conocer las técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia	3	1	0	2	0	1	3	8	8	5	0	4	<b>20</b>
3. Conocer los principios, funciones y procedimientos de la intervención logopédica	5	0	3	<b>15</b>	1	6	7	11	0	1	4	7	13
4. Conocer los fundamentos educativos y del aprendizaje que dan soporte a las técnicas de intervención logopédica	1	2	9	4	0	2	5	7	2	1	1	5	<b>13</b>
5. Conocer la metodología y terminología propia de la ciencia	10	<b>18</b>	3	4	1	17	3	5	3	5	7	4	9
6. Conocer la profesión y el estatus legal del logopeda	6	1	7	17	<b>22</b>	0	8	0	1	0	0	1	2

COMPETENCIAS: HABILIDADES Y DESTREZAS COMUNICATIVAS	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T1	T2	T3	TIL	PIL
1. Presentar una correcta producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz	1	4	0	2	0	7	1	4	3	9	<b>16</b>	5	13
2. Redactar correctamente informes y otros documentos profesionales	4	4	2	8	11	4	7	12	1	3	2	9	<b>20</b>
3. Comunicarse correctamente en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión	1	2	2	3	<b>16</b>	0	5	1	3	4	3	5	3

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	T1	T2	T3	TIL	PIL
1. Debe ser capaz de observar y escuchar activamente	9	6	14	12	7	11	<b>15</b>	10	8	12	12	13	13
2. Motivación por la calidad de la actuación	6	0	0	5	1	1	2	7	4	4	9	3	<b>11</b>
3. Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión	4	3	3	9	5	1	1	2	6	5	4	9	<b>15</b>
4. Trabajar en equipo	8	2	11	16	14	11	3	4	8	7	8	16	<b>19</b>
5. Compromiso ético	2	1	3	<b>11</b>	3	2	1	5	2	1	2	3	9
6. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario	2	0	<b>12</b>	5	1	6	3	2	3	3	3	4	5
7. Creatividad en el ejercicio de la profesión	0	0	5	8	0	0	1	4	10	8	9	0	<b>22</b>
8. Autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones	2	3	3	5	3	0	4	2	4	4	4	8	<b>15</b>
9. Habilidad en las relaciones interpersonales	2	1	1	14	9	2	2	4	6	6	8	17	<b>19</b>
10. Capacidad de organización y planificación	4	2	3	6	3	5	4	8	10	10	9	14	<b>23</b>
11. Adaptación a nuevas situaciones	1	0	1	4	2	2	2	3	2	5	4	1	<b>13</b>
12. Resolución de problemas	0	1	1	6	2	6	5	5	4	4	3	10	<b>20</b>
13. Razonamiento crítico	4	4	4	5	3	1	3	7	1	1	1	8	<b>19</b>
14. Capacidad de análisis y síntesis	6	6	8	10	13	8	6	9	1	1	2	9	<b>14</b>
15. Capacidad e interés por el aprendizaje autónomo	6	5	5	9	3	3	5	7	1	1	2	2	<b>16</b>
16. Conocer y manejar las nuevas tecnologías	2	1	2	5	0	1	0	2	7	6	5	5	<b>13</b>

Tabla 7.10. Identificación de Competencias de BDI. Curso 2006-07



**TABLA 7.12. CÓMPUTO DE LA CARGA DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE**

Como ya sabes, la Diplomatura de Logopedia de nuestra Universidad de Valladolid realiza en la actualidad diversas actividades en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello es necesario conocer el número de horas que dedicas durante todo el curso a cada asignatura. Muchas gracias por tu colaboración.

Nombre: ..... Curso: .....

Asignatura: .....

Semanas mes de OCTUBRE	Horas presenciales de clase Teoría	Horas presenciales de clase Prácticas (Preparación y exposición de trabajos...)	Estudio y trabajo personal (Leer, revisar, subrayar, elaborar temas, esquemas, aprendizaje de contenidos...)	Búsqueda material y bibliografía (Bibliotecas, visitas, entrevistas...)	Trabajo en grupo fuera del aula (Recoger información, puesta en común, elaboración del trabajo...)	Tutorías (Consultas al profesorado de la asignatura)	Otros (Asistencia a seminarios, jornadas, cursos relacionados con la materia. Especificar)	Totales por semana
3 – 9 octubre								
10 – 16 octubre								
17 – 23 octubre								
24 – 31 octubre								
<b>TOTALES PARCIALES</b>								

¿QUÉ ME PROPUSE?

¿QUÉ HE CONSEGUIDO?

3 – 9 octubre		3 – 9 octubre	
10 – 16 octubre		10 – 16 octubre	
17 – 23 octubre		17 – 23 octubre	
24 – 31 octubre		24 – 31 octubre	



TABLA 7.17. FICHA DE REGISTRO DEL SEGUIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

ASIGNATURA: *BASES DIDÁCTICAS DE LA INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA. CURSO 2006-07*

ALUMNO	TIL 15%				Evaluación continua y sumativa: 20%										PIL 25%			Ex 40%	Final	Sept.						
	Grupo	T	TE	EO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	T1	T2	T3				Autoev. Coeval.	Partic.	Tut	Dossier	Glos.	T
1.																										
2.																										
3.																										
4.																										
5. ....																										

**Abreviaturas utilizadas en la Ficha de Registro**

**TIL:** Trabajo de iniciación a la Logopedia. **Grupo:** Número del grupo. **T:** Asistencia a tutorías. **TE:** Trabajo Escrito. **EO:** Exposición Oral

**P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10:** Prácticas de la 1 a la 10

**T1, T2, T3:** Talleres del 1 al 3

**Autoev.:** Autoevaluación, calificación media de todos los aspectos evaluados

**Coeval.:** Coevaluación: calificación media de todos los aspectos evaluados por los compañeros

**Partic.:** Calificación sobre su participación en clase

**Tut.:** Asistencia a tutorías.

**Dossier:** Calificación del dossier.

**Glos.:** Glosario

**PIL:** Programa de intervención en Logopedia. **T:** Asistencia a tutorías. **TE:** Trabajo escrito. **EO:** Exposición Oral

**Ex.:** examen escrito

**Final:** Nota final

**Sept.:** Calificación de septiembre

\* Entregado fuera de plazo



**TABLA 7.18. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES FUERA DEL HORARIO LECTIVO**  
1º curso de Logopedia. Curso 2006-07

**Actividades programadas de cada asignatura o generales:**

- |                                 |                         |                        |
|---------------------------------|-------------------------|------------------------|
| ➤ Prácticas                     | Tutorías concertadas    | Sesiones Científicas   |
| ➤ Fechas de entrega de trabajos | Elaboración de trabajos | Exposición de trabajos |
|                                 |                         | Exámenes parciales     |

SEMANA MES	ASIGNATURA	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
<b>OCTUBRE</b>	ANATOMÍA				6h prácticas	
	FISIOLOGÍA			Prácticas		
	MÚSICA					
	PSICOLOGÍA					
	BDIL	1h elaboración TIL	1h elaboración TIL	➤ 1h. elaboración TIL ➤ 2h. práctica nº 4	➤ 1h elaboración TIL ➤ 2h práctica no 4	
	LINGÜÍSTICA					
	OTROS:	1h reunión informativa proyecto piloto				1h Sesión Científica
<b>NOVIEMBRE</b>	ANATOMÍA		Tutorías concertadas		5h Prácticas	
	FISIOLOGÍA	Prácticas				
	MÚSICA					
	PSICOLOGÍA					
	BDIL	➤ 1h. preparación exposición TIL ➤ 2 noviembre. Entrega TIL ➤ 4h. práctica nº 5	1h. preparación exposición	➤ 1h. preparación exposición ➤ 1h. preparación exposición 6ª practica ➤ 1h. elaboración diseño PIL	➤ 1h. preparación exposición ➤ 1h. preparación exposición 6ª practica ➤ 1h. elaboración diseño PIL	➤ 1h. preparación exposición ➤ 1h. preparación exposición 6ª practica ➤ 1h. elaboración diseño PIL ➤ 1h práctica nº 8
	LINGÜÍSTICA					
	OTROS:			Día de la logopedia	1h Sesión Científica	

SEMANA <sup>i</sup> MES	ASIGNATURA	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
<b>DICIEMBRE</b>	ANATOMÍA		Examen parcial		VACACIONES	
	FISIOLOGÍA	Práctica				
	MÚSICA					
	PSICOLOGÍA					
	BDIL	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1h preparación exposición 6ª practica</li> <li>➤ 1h elaboración diseño PIL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1h preparación exposición 6ª practicas</li> <li>➤ 1h elaboración diseño PIL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1h elaboración diseño PIL</li> <li>➤ 1h. práctica nº 9</li> </ul>		
	LINGÜÍSTICA					
	OTROS:			1h Sesión Científica		
<b>ENERO</b>	ANATOMÍA	VACACIONES	5h prácticas		4h prácticas	
	FISIOLOGÍA				Práctica	
	MÚSICA					
	PSICOLOGÍA					
	BDIL		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1h preparación exposición PIL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1h preparación exposición PIL</li> <li>➤ 1h preparación taller</li> <li>➤ 11 de enero: entrega PIL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 1h preparación exposición PIL</li> <li>➤ 1h preparación taller</li> </ul>	
	LINGÜÍSTICA					
	OTROS			1h Sesión Científica		
<b>FEBRERO</b>	NEUROLOGÍA	EXAMENES	EXAMENES		½ hora de preparación y exposición de trabajo	½ hora de preparación y exposición de trabajo
	PSICOLOGÍA					
	EVALUACIÓN					
	LINGÜÍSTICA					
	FONÉTICA					
	OTROS				1h Sesión Científica	

SEMANA <sup>i</sup> MES	ASIGNATURA	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana	5ª Semana
MARZO	NEUROLOGÍA		½ hora de preparación y exposición de trabajo	½ hora de preparación y exposición de trabajo		
	PSICOLOGÍA					
	EVALUACIÓN					
	LINGÜÍSTICA					
	FONÉTICA					
	OTROS					1h Sesión Científica
ABRIL	NEUROLOGÍA	Tutorías concertadas	Tutorías concertadas	1 h de preparación y exposición de trabajo		
	PSICOLOGÍA					
	EVALUACIÓN					
	LINGÜÍSTICA					
	FONÉTICA					
	OTROS					1h Sesión Científica
MAYO	NEUROLOGÍA	1 h de preparación y exposición de trabajo	1 h de preparación y exposición de trabajo	Tutorías concertadas	Tutorías concertadas	
	PSICOLOGÍA					
	EVALUACIÓN					
	FONÉTICA					
	OTROS					➤ 1h Sesión Científica
JUNIO					1h reunión informativa proyecto piloto	

<sup>i</sup> Las semanas están contadas cuando el comienzo de mes coincide con periodo lectivo, es decir, si un mes comienza en sábado se contabiliza como 1ª semana a partir del lunes 3. Cuando el mes termina al comenzar la semana, la semana comienza a contar para el mes que más días de esa semana tenga, es decir, el mes de octubre termina el martes 31, entonces no se contabiliza como 5ª semana, sino como 1ª semana del mes de noviembre.

**NOTA ACLARATORIA:** Este calendario es orientativo y está sujeto a las variaciones que se estimen oportunas a lo largo del curso.



**TABLA 8.1. BLOQUES DE CONTENIDO DEL LIBRO BLANCO DE LA TITULACIÓN DE LOGOPEDIA (GALLEGO, 2005)**

<p><b>BLOQUE I: LOGOPEDIA. CIENCIA Y PROFESIÓN.</b>  <i>9 créditos ECTS (225 horas)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto de Logopedia: Objeto y método.</li> <li>• Clasificación, terminología y descripción de los trastornos de la comunicación, lenguaje, habla, voz y audición y de las funciones orales no verbales.</li> <li>• La profesión de logopeda</li> <li>• Historia de la Logopedia.</li> <li>• Deontología y legislación.</li> <li>• Organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.</li> </ul>
<p><b>BLOQUE II: BASES BIOLÓGICAS, LINGÜÍSTICAS, PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS DE LA LOGOPEDIA.</b>  <i>33 créditos ECTS (825 horas)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomía y fisiología de la audición y del lenguaje</li> <li>• Audiología</li> <li>• Neurología y neuropsicología del lenguaje</li> <li>• Fonética y fonología</li> <li>• Morfosintaxis</li> <li>• Semántica y pragmática</li> <li>• Desarrollo del lenguaje y desarrollo psicológico</li> <li>• Procesamiento del lenguaje oral y escrito</li> <li>• Procesos psicológicos básicos</li> <li>• Modelos educativos e instruccionales de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>
<p><b>BLOQUE III: ALTERACIONES Y TRASTORNOS</b>  <i>24 créditos ECTS (600 horas)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: trastorno específico del lenguaje, retrasos del Lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos.</li> <li>• Trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, déficit de atención, deficiencia mental, trastorno generalizado del desarrollo, parálisis cerebral infantil y plurideficiencias.</li> <li>• Trastornos específicos de la lectoescritura. Discalculias</li> <li>• Alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo.</li> <li>• Trastornos de la fluidez del habla.</li> <li>• Afasias y trastornos asociados.</li> <li>• Disartrias.</li> <li>• Disfonías y trastornos de la resonancia.</li> <li>• Disglosias.</li> </ul>

- Alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y trastornos degenerativos.
- Alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales.
- Mutismo e inhibiciones del lenguaje.
- Alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.

#### **BLOQUE IV: EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN LOGOPEDIA**

*18 créditos ECTS (450 horas)*

- El proceso de evaluación y diagnóstico.
- Modelos, técnicas e instrumentos de evaluación
- El informe de evaluación
- Evaluación tras la intervención
- Evaluación de las alteraciones del lenguaje: trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (trastorno específico del lenguaje, retrasos del Lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos); trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, déficit de atención, deficiencia mental, trastorno generalizado del desarrollo, parálisis cerebral infantil y plurideficiencias; trastornos específicos de la lectoescritura; discalculias; alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo; trastornos de la fluidez del habla; afasias y trastornos asociados; disartrias; disfonías y trastornos de la resonancia; disglosias; alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y trastornos degenerativos; alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales; mutismo e inhibiciones del lenguaje; alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.

#### **BLOQUE V: INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA**

*27 créditos ECTS (675 horas)*

- Principios Generales de la intervención logopédica
- Funciones de la Intervención logopédica: Prevención, Educación, Reeducción, Rehabilitación, Tratamiento.
- Modelos y técnicas de intervención
- Intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.
- Intervención logopédica en: trastornos específicos del desarrollo del lenguaje (trastorno específico del lenguaje, retrasos del Lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos); trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, déficit de atención, deficiencia mental, trastorno generalizado del desarrollo, parálisis cerebral infantil y plurideficiencias; trastornos específicos de la lectoescritura; discalculias; alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo; trastornos de la fluidez del habla; afasias y trastornos asociados; disartrias; disfonías y trastornos de la resonancia; disglosias; alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y trastornos degenerativos; alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales; mutismo e inhibiciones del lenguaje; alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.
- Intervención logopédica en Atención Temprana.
- Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC).
- Ayudas técnicas a la comunicación

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño y elaboración de Informes logopédicos.</li> <li>• Diseño, programación y evaluación de la actuación logopédica.</li> <li>• Técnicas pedagógicas, recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje</li> </ul>
<p><b>BLOQUE VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA</b>  <i>9 créditos ECTS (225 horas)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Ciencia y otros métodos de adquisición del conocimiento</li> <li>• Metodología científica.</li> <li>• Métodos de investigación</li> <li>• Evaluación de programas</li> <li>• Fuentes de documentación en Logopedia</li> </ul>
<p><b>BLOQUE VII: PRÁCTICUM Y HABILIDADES PROFESIONALES</b>  <i>48 créditos ECTS (1200 horas)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrenamiento práctico para la evaluación logopédica.</li> <li>• Planificación estratégica de la intervención logopédica</li> <li>• Entrenamiento práctico en intervención logopédica*</li> <li>• La formación práctica: trabajo individual, grupal, cooperativo y mediación con facilitador.</li> <li>• Conocimiento de la actuación profesional y de los entornos donde se desarrolla la práctica</li> <li>• Recursos personales para la intervención: Habilidades sociales y comunicativas, habilidades profesionales, evaluación de la propia actuación profesional, técnica de observación, técnica de dinamización, toma de decisiones, etc.</li> <li>• Utilización de tecnologías de la información y comunicación</li> </ul> <p><i>* El entrenamiento debe asegurar la formación práctica en ámbitos escolares, clínico-sanitarios y asistenciales</i></p>



**TABLA 8.2. MÓDULOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LOGOPEDIA**

La Orden CIN/726/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Logopeda, señala los módulos que debe contener el plan de estudios de Logopedia:

- **Módulo de Formación Básica:** de 60 créditos ECTS, en el que se adquirirán las siguientes competencias:
  1. Conocer e integrar los fundamentos biológicos de la Logopedia: La Anatomía y Fisiología.
  2. Conocer e integrar los fundamentos psicológicos de la Logopedia: el desarrollo del lenguaje, el desarrollo psicológico, la Neuropsicología del lenguaje, los procesos básicos y la Psicolingüística.
  3. Conocer e integrar los fundamentos lingüísticos de la Logopedia: Fonética y fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática, sociolingüística.
  4. Conocer e integrar los fundamentos educativos de la Logopedia: Procesos de enseñanza y aprendizaje.
  5. Conocer e integrar los fundamentos metodológicos para la investigación en Logopedia.
  6. Identificar que el ejercicio profesional está asentado en el respeto a la autonomía del paciente; describir los elementos propios del manejo de la documentación clínica con especial atención a los aspectos de confidencialidad; identificar los criterios básicos de gestión clínica, economía de la salud y uso eficiente de los recursos.
  7. Adquirir habilidades de trabajo en equipo como unidad en la que se estructuran de forma uní o multidisciplinar e interdisciplinar los profesionales y demás personal relacionados con la evaluación diagnóstica y tratamiento logopédico.
  8. Conocer el sistema sanitario español y los aspectos básicos relacionados con la gestión de los servicios de salud, fundamentalmente los que estén relacionados con la logopedia.
  
- **Módulo de alteraciones y trastornos:** de 36 créditos ECTS, en el que se adquirirán las siguientes competencias:
  1. Conocer la clasificación, la terminología y la descripción de los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la audición y las funciones orales no verbales.
  2. Conocer, reconocer y discriminar entre la variedad de las alteraciones: los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje, trastorno específico del lenguaje, retrasos del lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos; los trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, el déficit de atención, la deficiencia mental, el trastorno generalizado del desarrollo, los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral infantil y las plurideficiencias; los trastornos específicos del lenguaje escrito; las discalculias; las alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y las asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo; los trastornos de la fluidez del habla; las afasias y los trastornos asociados; las disartrias; las disfonías; las disglosias; las alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y los trastornos degenerativos; las alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales; el mutismo y las inhibiciones del lenguaje; las alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.

• **Módulo de evaluación y diagnóstico en Logopedia:** de 18 créditos ECTS, en el que se adquirirán las siguientes competencias:

1. Conocer los fundamentos del proceso de evaluación y diagnóstico.
2. Conocer y aplicar los modelos, técnicas e instrumentos de evaluación.
3. Realizar la evaluación de las alteraciones del lenguaje en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: trastorno específico del lenguaje, retrasos del lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos; los trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, el déficit de atención, la deficiencia mental, el trastorno generalizado del desarrollo, los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral infantil y las plurideficiencias; los trastornos específicos del lenguaje escrito; las discalculias; las alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y las asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo; los trastornos de la fluidez del habla; las afasias y los trastornos asociados; las disartrias; las disfonías; las disglosias; las alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y los trastornos degenerativos; las alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales; el mutismo y las inhibiciones del lenguaje; las alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.
4. Redactar un informe de evaluación logopédica.
5. Realizar una evaluación tras la intervención.

• **Módulo de intervención logopédica:** de 36 créditos ECTS, en el que se adquirirán las siguientes competencias:

1. Conocer los principios generales de la intervención logopédica.
2. Conocer las funciones de la intervención logopédica: Prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.
3. Conocer y aplicar los modelos y las técnicas de intervención.
4. Conocer las características diferenciales de la intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.
5. Conocer y realizar la intervención logopédica en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: Trastorno específico del lenguaje, retrasos del lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos; los trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, el déficit de atención, la deficiencia mental, el trastorno generalizado del desarrollo, los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral infantil y las plurideficiencias; los trastornos específicos del lenguaje escrito; las discalculias; las alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y las asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo; los trastornos de la fluidez del habla; las afasias y los trastornos asociados; las disartrias; las disfonías; las disglosias; las alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y los trastornos degenerativos; las alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales; el mutismo y las inhibiciones del lenguaje; las alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.
6. Conocer y realizar la intervención logopédica en Atención Temprana.
7. Conocer e implementar los Sistemas de Comunicación Aumentativa.
8. Conocer e implementar las ayudas técnicas a la comunicación.

9. Saber diseñar y elaborar informes logopédicos.
10. Saber diseñar, programar y evaluar la actuación logopédica.
11. Conocer, aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.
12. Conocer el concepto de Logopedia, objeto y método; la profesión de logopeda; la historia de la logopedia; la deontología y la legislación relevante para el ejercicio profesional.
13. Conocer la organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.

• **Módulo de Practicum y trabajo fin de Grado:** de 30 créditos ECTS, en el que se adquirirán las siguientes competencias:

1. Prácticas preprofesionales, con una evaluación final de competencias, y que permitan al alumno incorporar los valores profesionales y competencias dirigidos a:
2. Adquirir un conocimiento práctico para la evaluación logopédica.
3. Realizar la planificación estratégica de la intervención logopédica.
4. Adquirir un conocimiento práctico en intervención logopédica (formación práctica en ámbitos escolares, clínico-sanitarios y asistenciales).
5. Adquirir la formación práctica para el trabajo individual, grupal, cooperativo y de mediación con facilitador.
6. Conocer la actuación profesional y los entornos donde se desarrolla la práctica.
7. Adquirir o desarrollar los recursos personales para la intervención: habilidades sociales y comunicativas, habilidades profesionales, evaluación de la propia actuación profesional, técnicas de observación, técnicas de dinamización o toma de decisiones.
8. Utilizar tecnologías de la información y de la comunicación.
9. Elaborar y presentar un Proyecto de Fin de Grado en el que se integren los contenidos formativos y las competencias adquiridas.



**TABLA 8.3. COMPETENCIAS GENERALES, ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL GRADO EN LOGOPEDIA<sup>1</sup>**

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL LOGOPEDA</b>	
CG1.	Diseñar, implementar y evaluar acciones de prevención de los trastornos de la comunicación y el lenguaje.
CG2.	<p>Explorar, evaluar, diagnosticar y emitir pronóstico de evolución de los trastornos de la comunicación y el lenguaje desde una perspectiva multidisciplinar.</p> <p>CE2.1. Conocer los fundamentos del proceso de evaluación y diagnóstico.</p> <p>CE2.2. Conocer y aplicar los modelos, técnicas e instrumentos de evaluación.</p> <p>CE2.3. Realizar la evaluación de las alteraciones del lenguaje en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje: trastorno específico del lenguaje, retrasos del lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos;</p> <p>los trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, el déficit de atención, la deficiencia mental, el trastorno generalizado del desarrollo, los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral infantil y las plurideficiencias;</p> <p>los trastornos específicos del lenguaje escrito; las discalculias;</p> <p>las alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y las asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo;</p> <p>los trastornos de la fluidez del habla;</p> <p>las afasias y los trastornos asociados;</p> <p>las disartrias;</p> <p>las disfonías;</p> <p>las disglasias;</p> <p>las alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y los trastornos degenerativos;</p> <p>las alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales;</p> <p>el mutismo y las inhibiciones del lenguaje;</p> <p>las alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.</p> <p>CE2.4. Realizar una evaluación tras la intervención.</p>

<sup>1</sup> Extraídas del *Libro Blanco de la Titulación de Logopedia* (Gallego y cols, 2005) y de la *Orden CIN/726/2009*, de 18 de marzo

### COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL LOGOPEDA

- CG3. Usar las técnicas e instrumentos de exploración propios de la profesión y registrar, sintetizar e interpretar los datos aportados integrándolos en el conjunto de la información.
- CG4. Dominar la terminología que permita interactuar eficazmente con otros profesionales.
- CG5. Diseñar y llevar a cabo los tratamientos logopédicos, tanto individuales como colectivos, estableciendo objetivos y etapas, con los métodos, técnicas y recursos más eficaces y adecuados, y atendiendo a las diferentes etapas evolutivas del ser humano.
- CE5.1. Conocer los principios generales de la intervención logopédica.
- CE5.2. Conocer las funciones de la Intervención logopédica: prevención, educación, reeducación, rehabilitación y tratamiento.
- CE5.3. Conocer y aplicar los modelos y las técnicas de intervención.
- CE5.4. Conocer las características diferenciales de la intervención logopédica en los ámbitos familiar, escolar, clínico-sanitario y asistencial.
- CE5.5. Conocer y realizar la intervención logopédica en los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje:
- trastorno específico del lenguaje, retrasos del lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos;
  - los trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, el déficit de atención, la deficiencia mental, el trastorno generalizado del desarrollo,
  - los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral infantil y las plurideficiencias;
  - los trastornos específicos del lenguaje escrito; las discalculias;
  - las alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y las asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo;
  - los trastornos en la producción del habla: fluidez, disartrias, disglosias; laringectomizados;
  - las afasias y los trastornos asociados;
  - las disfonías;
  - las alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y los trastornos degenerativos;
  - las alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales;
  - el mutismo y las inhibiciones del lenguaje;
  - las alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.

### COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL LOGOPEDA

- CE5.6. Conocer y realizar la intervención logopédica en Atención Temprana.
- CE5.7. Saber diseñar y elaborar informes logopédicos.
- CE5.8. Saber diseñar, programar y evaluar la actuación logopédica.
- CE5.9. Conocer, aplicar y valorar críticamente las técnicas pedagógicas, así como los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza del lenguaje.
- CE5.10. Conocer el concepto de Logopedia, objeto y método; La profesión de logopeda; La Historia de la Logopedia; La deontología y la legislación relevante para el ejercicio profesional.
- CE5.11. Conocer la organización de instituciones educativas, sanitarias y sociales.
- CE5.12. Adquirir un conocimiento práctico para la evaluación logopédica.
- CE5.13. Realizar la planificación estratégica de la intervención logopédica.
- CE5.14. Adquirir un conocimiento práctico en intervención logopédica (formación práctica en ámbitos escolares, clínico-sanitarios y asistenciales).
- CE5.15. Adquirir la formación práctica para el trabajo individual, grupal, cooperativo y de mediación con facilitador.
- CE5.16. Conocer la actuación profesional y los entornos donde se desarrolla la práctica.
- CE5.17. Adquirir o desarrollar los recursos personales para la intervención: habilidades sociales y comunicativas, habilidades profesionales, evaluaciones de la propia actuación profesional, técnicas de observación, técnicas de dinamización o toma de decisiones.

CG6. Seleccionar, implementar y facilitar el aprendizaje de sistemas de comunicación aumentativos así como el diseño y uso de prótesis y ayudas técnicas necesarias, adaptados a las condiciones físicas, psicológicas y sociales de sus pacientes.

- CE6.1. Conocer e implementar los Sistemas de Comunicación Aumentativa.
- CE6.2. Conocer e implementar las ayudas técnicas a la comunicación.

CG7. Asesorar a familias y al entorno social de los usuarios, favoreciendo su participación y colaboración en el tratamiento logopédico.

CG8. Trabajar en los entornos escolar, asistencial y sanitario formando parte del equipo profesional. Asesorar en la elaboración, ejecución de políticas de atención y educación sobre temas relacionados con Logopedia.

CG9. Comprender y valorar las producciones científicas que sustentan el desarrollo profesional del logopeda.

### COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL LOGOPEDA

CG10. Conocer los límites de sus competencias y saber identificar si es necesario un tratamiento interdisciplinar.

CG11. Explicar y argumentar el tratamiento seleccionado.

CG12. Fomentar las habilidades comunicativas en la población general.

CG13. Conocer y ser capaz de integrar los fundamentos biológicos (anatomía y fisiología), psicológicos (procesos y desarrollo evolutivo), lingüísticos y pedagógicos de la intervención logopédica en la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.

CE13.1. Conocer e integrar los fundamentos biológicos de la Logopedia: la Anatomía y Fisiología.

CE13.2. Conocer e integrar los fundamentos psicológicos de la Logopedia: el desarrollo del lenguaje, el desarrollo psicológico, la Neuropsicología del lenguaje, los procesos básicos y la Psicolingüística.

CE13.3. Conocer e integrar los fundamentos lingüísticos de la Logopedia: Fonética y fonología, morfosintaxis, semántica, pragmática, sociolingüística y análisis del discurso y la comunicación.

CG13.4. Conocer e integrar los fundamentos educativos de la Logopedia: Procesos de enseñanza y aprendizaje

CE13.5. Conocer e integrar los fundamentos metodológicos para la investigación en Logopedia.

CG14. Conocer los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la audición, la voz y las funciones orales no verbales.

CE14.1. Conocer la clasificación, la terminología y la descripción de los trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la audición y las funciones orales no verbales.

CE14.2. Conocer, reconocer y discriminar entre la variedad de las alteraciones:

los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje, trastorno específico del lenguaje, retrasos del lenguaje, trastornos fonéticos y fonológicos;

los trastornos de la comunicación y el lenguaje asociados a déficit auditivos y visuales, el déficit de atención, la deficiencia mental, el trastorno generalizado del desarrollo,

los trastornos del espectro autista, la parálisis cerebral infantil y las plurideficiencias;

los trastornos específicos del lenguaje escrito; las discalculias;

las alteraciones en el desarrollo del lenguaje por privación social y las asociadas a contextos multiculturales y plurilingüismo;

los trastornos en la producción del habla: fluidez, disartrias, disglosias; laringectomizados;

<b>COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DEL LOGOPEDA</b>	
	<p>los trastornos de la fluidez del habla;  las afasias y los trastornos asociados; las disartrias;  las disfonías;  las alteraciones del lenguaje en el envejecimiento y los trastornos degenerativos;  las alteraciones del lenguaje y la comunicación en enfermedades mentales;  el mutismo y las inhibiciones del lenguaje;  las alteraciones de las funciones orales no verbales: deglución atípica, disfagia y alteraciones tubáricas.</p>
CG15.	Conocer y valorar de forma crítica las técnicas y los instrumentos de evaluación y diagnóstico en Logopedia, y procedimientos de la intervención logopédica.
CG16.	Conocer y valorar de forma crítica la terminología y la metodología propias de la investigación logopédica.
CG17.	Elaborar y redactar informes de exploración, evaluación y diagnóstico logopédico, de seguimiento, de finalización de la intervención y derivación.
CG18.	Evaluar la propia intervención profesional para optimizarla

<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL LOGOPEDA (Instrumentales, personales y sistémicas)</b>	
CT1.	Debe ser capaz de observar y escuchar activamente
CT2.	Motivación por la calidad de la actuación
CT3.	Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión
CT4.	Trabajo en equipo
CT5.	Compromiso ético
CT6.	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario

**COMPETENCIAS TRANSVERSALES DEL LOGOPEDA (Instrumentales, personales y sistémicas)**

CT7.	Creatividad en el ejercicio de la profesión
CT8.	Autonomía y regulación de su propio aprendizaje
CT9.	Habilidad en las relaciones interpersonales
CT10.	Capacidad de organización y planificación
CT11.	Adaptación a nuevas situaciones
CT12.	Resolución de problemas
CT13.	Razonamiento crítico
CT14.	Capacidad de análisis y síntesis
CT15.	Capacidad e interés por el aprendizaje autónomo
CT16.	Conocer y manejar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información
CT17.	Comunicación oral y escrita en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión
CT18.	Iniciativa y espíritu emprendedor
CT19.	Gestionar la relación con el otro
CT20.	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
CT21.	Capacidad de gestión de la información
CT22.	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, además de impulsar valores como la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, y el fomento de la educación y la cultura de la paz.
CT23.	Adecuada producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz

**TABLA 8.4. COEVALUACIÓN<sup>1</sup> DE LA EXPOSICIÓN ORAL DE LOS GRUPOS**

<b>Grupo evaluador:</b>			
<b>Título del trabajo:</b>			
<b>Componentes del grupo:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	
	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>Fecha exposición:</b>			
<b>CRITERIOS</b>	<b>JUICIO RAZONADO</b>		<b>CALIFIC.</b>
Organización de la exposición: ➤ Introducción ➤ Desarrollo ➤ Conclusiones			Grupo:
Exposición de las ideas: ➤ Articulación y prosodia ➤ Orden y claridad ➤ Atractivas e interesantes	1	2	
	3	4	
	Grupo:		
Contenidos: ➤ nuevos conocimientos aprendidos			Grupo:
Presentación formal: ➤ originalidad ➤ material utilizado ➤ reparto equitativo de tareas			Grupo:
			Grupo:
Dinamización y manejo de la discusión en relación al gran grupo (formulación de una pregunta inicial)	1	2	
	3	4	
	Grupo:		
<b>1. Puntos fuertes y débiles del trabajo</b>			
<b>2. Sugerencias para mejorar este trabajo</b>			

<sup>1</sup> **Competencias a desarrollar por el grupo-clase:**

Adquirir un razonamiento reflexivo y crítico ejercitando la capacidad de análisis y síntesis.

Debe ser capaz de observar y escuchar activamente.

Tomar decisiones y asumir la responsabilidad de dicha decisión.

**Procedimiento:**

Cada grupo deberá exponer el trabajo realizado. Según expone, el grupo-clase irá anotando los aspectos señalados en la plantilla. Se recuerda que la valoración ha de ser justa, razonada y equilibrada. Después de la exposición tendrán 5 minutos para rellenar la plantilla que será recogida.



**TABLA 8.5. REFLEXIONES SOBRE LA COEVALUACIÓN**

1. Teniendo en cuenta las competencias que se pretenden desarrollar con esta actividad, ¿cree que se han conseguido?

2. Cómo ha variado su manera de evaluar desde la exposición del primer grupo al último (si ha cambiado y en qué manera).

3. ¿Qué ha aprendido de esta nueva experiencia?

4. ¿Le ha parecido interesante?

5. ¿Le ha ayudado a preparar mejor la presentación de su trabajo?

6. ¿Cómo se ha sentido al evaluar y al ser evaluado?

7. ¿Ha echado en falta algún aspecto en la plantilla de coevaluación o sobra algo?



**TABLA 8.6. AUTOEVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL DEL GRUPO<sup>2</sup>**

<b>Título del trabajo:</b>			
<b>Componentes del grupo:</b>		<b>1</b>	<b>2</b>
		<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Fecha exposición:</b>			
<b>CRITERIOS</b>	<b>JUICIO RAZONADO</b>		<b>CALIFIC.</b>
Organización de la exposición: ➤ Introducción ➤ Desarrollo ➤ Conclusiones			Grupo:
Exposición de las ideas: ➤ Articulación y prosodia ➤ Orden y claridad ➤ Atractivas e interesantes			1      2
			3      4
			Grupo:
Contenidos: ➤ nuevos conocimientos aprendidos			Grupo:
Presentación formal: ➤ originalidad ➤ material utilizado ➤ reparto equitativo de tareas			Grupo:
Dinamización y manejo de la discusión en relación al gran grupo (formulación de una pregunta inicial)			1      2
			3      4
			Grupo:
<b>1. ¿Cómo se han repartido las tareas y organizado el trabajo?</b>			
<b>2. ¿Cómo se han sentido al exponer?</b>			
<b>3. ¿Qué pueden mejorar de su exposición oral y de la presentación?</b>			
<b>4. ¿Qué han aprendido con este trabajo?</b>			
<b>5. Puntos fuertes y débiles de este trabajo</b>			

<sup>2</sup> **Competencias a desarrollar por el grupo que expone:**

- Adquirir autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones y en la resolución de problemas.
- Adquirir la capacidad de organización y planificación.
- Adquirir motivación por la calidad de su actuación y aumentar su creatividad.
- Adquirir un razonamiento reflexivo y crítico ejercitando la capacidad de análisis y síntesis.
- Aprender a trabajar en equipo y ejercitar su habilidad en las relaciones interpersonales.
- Aumentar la capacidad e interés por el aprendizaje autónomo.
- Comunicarse correctamente en las lenguas oficiales propias de la comunidad autónoma donde ejerza la profesión
- Presentar una correcta producción del habla, estructuración del lenguaje y calidad de la voz



**TABLA 8.7. REFLEXIONES SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN**

1. Teniendo en cuenta las competencias que se pretenden desarrollar con esta actividad, ¿cree que se han conseguido?

2. Señale aquéllas competencias que considera que ha conseguido en mayor medida.

3. ¿Qué ha aprendido de esta nueva experiencia?

4. ¿Le ha parecido interesante?

5. ¿La autoevaluación le ha ayudado a reflexionar sobre algún aspecto concreto? ¿cuál?

6. ¿Cómo se ha sentido al evaluarse a sí mismo?

7. ¿Ha echado en falta algún aspecto en la plantilla de autoevaluación o sobra algo?



**TABLA 8.8. REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO EN EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN LOGOPÉDICA (PIL) Nombre:.....**

**Objetivos:**

- Aprender a trabajar en grupo como cooperación y colaboración entre ellos.
- Reflexionar sobre lo que supone trabajar en equipo.

**Tarea:** Reunirse los componentes de cada grupo de trabajo, debatir y escribir las conclusiones sobre las siguientes cuestiones:

¿Cómo ha sido el proceso de elaboración del trabajo en grupo? ¿Cómo se ha repartido el trabajo?	¿Personalmente qué te ha aportado el trabajo en grupo?	Ventajas que has observado del trabajo en equipo	Califica tu tarea dentro del grupo
¿Cómo ha funcionado el grupo?	¿En qué medida has contribuido para que el grupo mejore?	Desventajas que has observado del trabajo en equipo.	
Dificultades encontradas durante el trabajo y cómo se han paliado o solucionado.	¿Qué actitudes ha tenido cada componente?	¿Qué habilidades, actitudes y valores has adquirido para tu mejora personal y profesional?	Califica el trabajo de todo el grupo
¿Cómo han solucionado sus diferencias en cuanto a opiniones o puntos de vista?	Otras observaciones, comentarios o aportaciones sobre el trabajo		

**Actividades posteriores:**

- Reunirse con personas de otros grupos y comentar lo que han visto en su grupo y contrastarlo con lo que han hecho los demás grupos.
- Anotar detrás de la hoja los aspectos que destacan de los comentarios realizados por otros grupos.



## TESIS RELACIONADAS CON NUESTRO TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

A partir de la introducción de unos términos de entrada<sup>77</sup> en la base de datos *Teseo* (<https://www.micinn.es/teseo/listarBusqueda.do>), hemos investigado sobre las tesis existentes desde el curso 1976/1977 hasta el curso 2007/08. De entre todas ellas, hemos seleccionado aquellas que consideramos que pueden servirnos de utilidad para justificar o reforzar nuestra línea de investigación, bien por su carácter de innovación docente, o bien por su relación con el campo de la Logopedia.

A continuación, adjuntamos una ficha con los datos más relevantes de cada una de las tesis que consideramos de interés, con pequeño resumen sobre su contenido; están ordenadas según los términos de entrada utilizados para su localización. A partir del término de entrada *docencia*, procedemos a enumerar las tesis, sin incluir su ficha técnica, pues consideramos que su objeto de estudio viene expresado suficientemente en el título.

1. *Innovación docente*. 2 registros. Se presenta sólo uno que nos interese.

<p>Título: <b>EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA (1989-1999)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autor:</b> GARCIA FELIX VICENTA, ELOINA</li> <li>• <b>Universidad:</b> UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESTUDI GENERAL)</li> <li>• <b>Departamento:</b> MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN</li> <li>• <b>Fecha de Lectura:</b> 14/07/2006</li> </ul>

<sup>77</sup> Términos de entrada: docencia, docencia Logopedia, Logopedia, innovación docente, innovación metodológica, planes de estudio, Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, intervención logopédica, patología del lenguaje, adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), bases didácticas, proceso de adaptación, convergencia europea, docencia Pedagogía, docencia Logopedia, Bolonia.

- **Descriptores:** Pedagogía. Teoría y métodos educativos. Métodos pedagógicos. Organización y planificación de la educación. Organización y dirección de las instituciones educativas. Planificación y financiación de la educación. Formación y empleo de profesores. Preparación de profesores.
- **Localización:** BIBLIOTECA GREGORI MAIANS
- **Marcador:** <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=396957>
- **Resumen:**

La investigación la primera década de implantación de los proyectos de Innovación docente (PID) de la Universidad Politécnica de Valencia, de 1989 a 1999. De las diferentes fases de la evaluación de programas, la Tesis se ha centrado en la evaluación de resultados o de impacto, como una oportunidad para revisar lo que se está haciendo y sobretodo profundizar en su desarrollo.

Se parte del paradigma emergente o para el cambio, combinando metodología cualitativa y cuantitativa. El estudio incluye tres bloques complementarios:

A) Un análisis descriptivo de todos los PID (más de 500). Éste incluye dos partes. En primer lugar un análisis de contenido de los bloques temáticos de cada proyecto: la justificación, los objetivos, la metodología, los recursos y el sistema de evaluación, realizando un análisis gráfico por centros, departamentos, cursos y convocatorias. Y en segundo lugar, un análisis de correspondencias con todas las variables, complementando una visión más general las relaciones establecidas.

B) Un análisis de las valoraciones realizadas a través de entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios por parte de los colectivos implicados en las innovaciones: alumnos, profesores, responsables académicos, equipo de gobierno, comisión de calidad (selecciona y evalúa los PID).

C) Finalmente se ha realizado un estudio de las valoraciones de los profesores por parte de los alumnos, diferenciando entre dos colectivos, profesores innovadores y no innovadores. Así como, la incidencia de estos proyectos en el desarrollo de otras acciones de formación inicial y permanente del profesorado de la UPV.

Las conclusiones obtenidas nos han permitido tener una visión detallada de lo que ha sido la innovación en la UPV, también extraer a partir de los problemas apuntados por los implicados, unas propuestas de mejora para considerar su continuidad.

## 2. Logopedia. 5 registros.

<p><b>Título: ESTUDI SOBRE LA OFERTA I LA DEMANDA DE LA LOGOPEDIA I LA FONIATRIA A CATALUNYA</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autor:</b> BONET AGUSTI MONTSERRAT</li> <li>• <b>Universidad:</b> BARCELONA</li> <li>• <b>Fecha de Lectura:</b> 01/01/1985</li> <li>• <b>Descriptores:</b> Ciencias médicas. Ciencias clínicas. Otorrinolaringología. Psicología. Psicopedagogía. Logopedia.</li> <li>• <b>Marcador:</b> <a href="https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=32499">https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=32499</a></li> <li>• <b>Resumen:</b> <p>El present estudi preten coneixer l'oferta assistencial logopedica i foniatrica a catalunya; estimar la demanda primer de forma global i despres en tres camps nosologics concrets % els laringectomitzats totals les disfonies i les hipoacusies; comparar l'oferta i la demanda en els camps suara citats per a finalment projectar l'organitzacio d'un departament de foniatría en un hospital general universitari observant els buits i les necessitats detectades. Les comparacions oferta/demanda o oferta/necessitats efectuades ens demostren que la necessitat rehabilitadora coberta es poca enfront la probable prevalencia existent tan en el conjunt de la patologia de la comunicacio com en les tres patologies mes concretament estudiades. Detectem multiples incongruencies epidemiologiques fruit de la manca de previsio i planificacio existent en aquesta area. La patologia de la comunicacio es encara avui un problema major de salut comunitaria.</p> </li> </ul>
<p><b>Título: LA LOGOPEDIA COMO NUEVA DISCIPLINA CIENTÍFICA Y SUS BASES EPISTEMOLÓGICAS</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autor:</b> MUÑOZ VALLEJO DOLORES</li> <li>• <b>Universidad:</b> COMPLUTENSE DE MADRID</li> <li>• <b>Fecha de Lectura:</b> 01/01/1992</li> <li>• <b>Descriptores:</b> Psicología. Psicología del niño y del adolescente. Patología del lenguaje. Psicopedagogía. Métodos educativos.</li> <li>• <b>Marcador:</b> <a href="https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=102228">https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=102228</a></li> <li>• <b>Resumen:</b></li> </ul>

Observando la realidad del momento en que se presenta dicha tesis se formula la hipótesis de que la Logopedia es en la actualidad una disciplina científica, consolidada, independiente y universal. En la parte de análisis de fuentes documentales se realiza un muestreo por la literatura científica a fin para verificar si existe o no, investigación activa en este camino que sirva de evidencia para aprobar o refutar la hipótesis que se plantea. En la parte de reflexión teórica se analiza el estado de la cuestión de la logopedia como disciplina científica en sus apartados de concepto, panorama histórico, objeto de estudio, ejes de relaciones con otras disciplinas y metodología de investigación utilizada. La conclusión es que la hipótesis es verdadera en toda su extensión.

El trabajo se completa con proposiciones originales sobre la definición de logopedia, su pasado histórico y la determinación de sus relaciones con otras materias. Concluye con la presentación de referencias bibliográficas citadas y un anexo con los datos de las muestras utilizadas para verificar la hipótesis.

**Título: LOGOPEDIA ESCOLAR: NIÑOS CON ALTERACIONES DEL LENGUAJE ORAL EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA**

- **Autor:** BUSTO BARCOS, M. CARMEN
- **Universidad:** BARCELONA
- **Fecha de Lectura:** 01/01/1994
- **Descriptor:** Pedagogía. Organización y planificación de la educación. Educación Especial. Psicología. Psicología del niño y del adolescente. Patología del lenguaje.
- **Marcador:** <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=124791>
- **Resumen:**

La presente investigación, cuyo objetivo general es "determinar las alteraciones del lenguaje oral más comunes en niños de educación infantil y primaria, para llevar a cabo propuestas de acción dentro del marco escolar", recoge una serie de fases de trabajo que se secuencian. En la fase teórica se conceptualizan los componentes del lenguaje oral y se elabora una clasificación de las alteraciones. En la fase empírica se contempla una metodología no experimental que incluye métodos descriptivos y correlacionales. Para valorar las alteraciones del lenguaje oral se parte de un estudio de necesidades en donde se identifica el grupo natural que se desea evaluar. En el tratamiento de la información se recoge, ordena y analiza la información obtenida para extraer conclusiones y apreciaciones en relación a los objetivos propuestos.

**Título: LA LOGOPEDIA A TRAVÉS DE LOS ESPACIOS WEB Y SU CORRESPONDENCIA CON LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA: ANÁLISIS COMPARATIVO**

- **Autor:** JARQUE RIBERA, JOSÉ ANDRÉS
- **Universidad:** ALICANTE
- **Departamento:** METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO EN EDUCACION
- **Fecha de Lectura:** 24/05/2002
- **Descriptores:** Pedagogía. Organización y planificación de la educación. Educación Especial. Psicología. Psicología del niño y del adolescente. Patología del lenguaje. Asesoramiento y orientación psicológica. Asesoramiento y orientación educativa. Psicopedagogía. Logopedia.
- **Localización:** ARCHIVO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE
- **Marcador:** <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=259407>
- **Resumen:**

El constante desarrollo de la informática y las telecomunicaciones está comenzando a medir de manera visible en el ámbito de la logopedia.

En este marco, la presente tesis tiene como objetivo el acercamiento a la realidad de la logopedia a partir del análisis y posterior comparación de dos fuentes básicas de información: por una parte. Los documentos difundidos en las diversas publicaciones periódicas de carácter científico (tal y como quedan reseñadas en la base de datos ERICK) y, por otro, en los espacios web cuyos contenidos se enmarcan en este ámbito. Igualmente, se propone una doble tipología de espacios web sobre logopedia: A partir del tipo de promotor (e- y sobre la base de los diversos contenidos informáticos que éstos ofertan conforme con los objetivos propuestos, se ha aplicado diversas técnicas estadísticas concretamente el Análisis de Escalonamiento multidimensional y el Análisis de conglomerados jerárquicos.

**Título: JORGE PERELLÓ: APORTACIONES A LA FONIATRÍA Y LA LOGOPEDIA 1943-1999**

- **Autor:** VELASCO ALONSO, CARMEN
- **Universidad:** PONTIFICIA DE SALAMANCA
- **Departamento:** PSICOLOGIA

- Fecha de Lectura: 17/02/2006
- Descriptores: Psicología
- Marcador: <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=402369>
- Resumen:

Evaluamos la relevancia y trascendencia que la obra científica y profesional de Jorge Perelló ha tenido en el desarrollo y evolución de la Patología de la Comunicación y Lenguaje en España. Con el fin de contextualizar su obra, se han desarrollado dos líneas de investigación. Por un lado, reconstruimos la historia de la Logopedia y la Foniatría en España (durante este periodo de tiempo), a través de acontecimientos relacionados con: asociaciones, fundaciones, revistas, cursos, centros, legislaciones..., y por otro lado, analizamos cuantitativa y cualitativamente la obra de Perelló, evaluando su impacto en la comunidad científica nacional e internacional.

Destacamos el papel de este autor en la delimitación de dos periodos de tiempo en la historia de la Logopedia y la Foniatría en España: el Periodo Inicial (1943-1960), siendo protagonista del impulso de ambas disciplinas; y el Periodo de Evolución y Desarrollo (1960-1980), provocando con sus aportaciones científicas (la Teoría Mucocondulatoria, aportaciones a la rehabilitación de las disfonías funcionales, erigmo fonía, etc...) y sus aportaciones de iniciativa profesional ( asociaciones, curso de formación, centros de intervención , revistas..) un modelo de intervención multidisciplinar y multiprofesional en la patología de la comunicación y el lenguaje.

### 3. *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. 3 registros encontrados.

**Título: LA INTEGRACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS DE INGENIERÍA INDUSTRIAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

- **Universidad:** Universidad del País Vasco. 2005.

**Título: PROPUESTA E LEARNING PARA TITULACIONES DE INGENIERIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACION SUPERIOR. EL CAMPUS VIRTUAL MINIMO**

- **Autor:** VICENT SAFONT, LLUIS
- **Universidad:** RAMÓN LLULL
- **Departamento:** COMUNICACIONES Y TEORIA DE LA SEÑAL

- **Fecha de Lectura:** 06/07/2007
- **Descriptores:** Ciencias tecnológicas. Tecnología de las telecomunicaciones. Pedagogía comparada. Análisis estadístico en pedagogía.
- **Localización:** RECTORADO DE LA UNIVERSITAT RAMON LLULL. C/ CLARAVALL, 1 08022 BARCELONA
- **Marcador:** <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=416808>
- **Resumen:**

La formación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comporta un cambio no sólo en el contenido, duración y nombre de las titulaciones universitarias sino en la manera de impartirlas. Los países que se acogen al nuevo espacio deben plantear unas normativas comunes para permitir la homologación de los títulos de los diferentes estados. El nuevo espacio facilitará la movilidad de los estudiantes entre los diferentes estados miembros de la Comunidad Europea. Y esta movilidad puede ser física o virtual (con las modalidades e-learning de las titulaciones).

En esta tesis se ha pretendido realizar una visión de las posibilidades que ofrece el e-learning en una titulación técnica, y cómo encaja éste en el Proceso de Bolonia, que propone una nueva metodología docente más centrada en el estudiante, donde éste debe adquirir, además de conocimientos específicos sobre su titulación, competencias genéricas para el trabajo o la vida en general.

Se ha realizado un compendio de recursos e-learning (aportando algunas innovaciones) clasificándolos en tres funcionalidades fundamentales: contenidos, comunicación y evaluación. Se han estudiado las variaciones en el rendimiento de los estudiantes en función del medio utilizado en el aprendizaje. Asimismo, se ha analizado, desde una perspectiva curricular, el grado de adecuación de cada medio (incluyendo también medios presenciales) para el desarrollo de cada competencia. Se esboza finalmente una respuesta a la cuestión recurrente sobre tecnología vs. presencialidad.

Con todo, se ha propuesto un método general para definir, a partir de las competencias, qué conjunto mínimo de recursos (campus virtual mínimo) es necesario utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, se define el mínimo conjunto de recursos con que debe contar un campus virtual para poder impartir una titulación de ingeniería en formato e-learning en el EEES.

**Título: LAS WEBQUESTS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES). DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICs) EN LA UNIVERSIDAD**

- **Autor:** Bernabé Muñoz, Yolanda
- **Universidad:** JAUME I DE CASTELLÓN
- **Departamento:** EDUCACION
- **Fecha de Lectura:** 19/06/2008
- **Descriptores:** Enseñanza con ayuda de ordenador. Tecnología de las telecomunicaciones. Métodos audiovisuales en pedagogía. Métodos educativos.
- **Marcador:** <https://www.micinn.es/teseo/mostrarResult.do?ref=426966>
- **Resumen:**

La presente tesis doctoral, proporciona información empírica para concluir que las WebQuests son una metodología muy adecuada para la adaptación de la docencia universitaria al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Las WebQuests ofrecen un marco metodológico que permite integrar muchos de los aspectos que se han de actualizar en la docencia para adaptarla a las directrices del EEES, como el aprendizaje centrado en el alumnado y basado en competencias. La investigación realizada ha constatado la utilidad de las WebQuests como estrategia didáctica en el EEES, ya que pueden ser usadas por el profesorado para contribuir al desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes en la enseñanza superior. La tesis doctoral plantea como líneas de investigación futuras el estudio de las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la utilización de las TICs al ritmo de los avances en las posibilidades tecnológicas, específicamente las aplicadas a la Internet y la evolución de la Web 2.0.

**4. Innovación metodológica.** 1 registro.**Título: INNOVACION METODOLOGICA DE LA DIDACTICA ESPECIAL DEL NUMERO RACIONAL POSITIVO. (DIAGNOSIS COGNITIVA Y DESARROLLO METODOLOGICO)**

- **Autor:** GIMENEZ RODRIGUEZ JOAQUIN
- **Universidad:** AUTÓNOMA DE BARCELONA
- **Fecha de Lectura:** 01/01/1991

- **Descriptores:** Pedagogía. Teoría y métodos educativos. Planes de estudios. Métodos pedagógicos.
- **Marcador:** <https://www.micinn.es/teseo/mostrarRef.do?ref=95769>
- **Resumen:**

Desarrollamos tres fases: análisis de niveles de currículo diversos sobre el tema en España, diagnóstico cognitivo y diseño teórico-secuencial con la implementación correspondiente en el aula, obteniendo los resultados siguientes: Sobre la propia base de los problemas cotidianos. Niveles de currículo distintos con diversas rupturas:(a)interna en cuanto al contrato oficial establecido, no asumiendo las directrices de la investigación didáctica, (b) del contrato de implementación, puesta de manifiesto en un análisis sobre los textos escolares y una encuesta a una muestra de profesorado de matemáticas de alumnos de 10-11 y 13-14 años significativa de la provincia de Barcelona, (c) epistemológico didáctica, (d) entre los currículos deseado e implementado a partir de tests de rendimiento realizados, y (e) escolar.

#### 5. *Docencia.* 54 registros encontrados, de los cuáles destacamos:

1. [Dirección y gestión de la producción/operaciones; situación actual de la docencia en la Universidad Española.](#)
2. [El papel de la resolución de problemas en la enseñanza/aprendizaje concepciones y prácticas de profesores con y sin experiencia en la docencia.](#)
3. [Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria.](#)
4. [Evaluación de la calidad de la docencia en la Universidad de las Palmas de Gran Canarias.](#)
5. [Análisis de programas de formación del profesorado de la Universidad Veracruzana: valoración del programa de especialización en docencia.](#)
6. [Tecnologías de la información y la comunicación y calidad de la docencia universitaria: análisis de necesidades de formación del profesorado de la Universidad de Vigo.](#)
7. [Los Centros de Recursos como estructura de apoyo a la docencia universitaria. Estudio de un caso: el centro de recursos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.](#)
8. [Indicadores de calidad y técnicas de recogida de datos para la evaluación de la docencia universitaria.](#)

9. [E-resmural: diseño de un entorno virtual aplicable a la docencia e investigación en el marco de la conservación y restauración de obra mural.](#)
10. [Universidad, calidad y docencia: evaluación de la actividad docente del profesorado de la Universitat Rovira i Virgili desde la perspectiva de los alumnos.](#)
11. [La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física.](#)
12. [Construcción de un instrumento para la evaluación de la docencia universitaria](#)
13. [Docencia e investigación desde la perspectiva de género: las profesoras en el sistema público universitario valenciano. Análisis.](#)
14. [Estudio descriptivo sobre el uso de los sistemas de tele-enseñanza para la docencia presencial en la Universidad de Málaga.](#)
15. [Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores.](#)
16. [Evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de la docencia en la Universidad Pontificia de Salamanca en el curso 2000-2004.](#)
17. [Evaluación y modelización de la calidad de la docencia en la Universidad Miguel Hernández de Elche.](#)
18. [Las prácticas de docencia de los profesionales académicos del área de Pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez en relación a los requerimientos de la reforma educacional chilena para la formación inicial de profesores.](#)
19. [Análisis, implementación y evaluación de un modelo de gestión del conocimiento para la docencia universitaria.](#)

**6. Planes de estudio.** 12 registros encontrados, de entre los que señalamos:

1. [Los planes de estudio de ciencias de la educación en los diferentes países de la Unión Europea.](#)
2. [Ergonomía Farmacéutica: Necesidades Curriculares en los Planes de Estudios de Farmacia.](#)
3. [La Educación para la Salud en un currículum de Enfermería: una perspectiva comparada de los Planes de Estudio.](#)
4. [Evolución de los planes de estudio de los licenciados en Ciencias de la Actividad](#)

Física y Deporte.

5. Análisis comparativo de las prácticas tuteladas dentro de los planes de estudio de Farmacia en la Unión Europea.
6. Adecuación de los planes de estudio de la diplomatura en Biblioteconomía y Documentación en la Universidad Complutense de Madrid .
7. La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado en Andalucía. Un análisis y propuesta de diseño formativo para su inclusión en los planes de estudio.
8. Centros, titulaciones y planes de estudio de Educación Física y Deportes en España.
9. La Diplomatura de Maestro Especialista en Educación Física: análisis comparativo de los planes de estudio en las universidades españolas.

**7. Asignatura.** 15 registros, algunos son los siguientes:

1. La asignatura de *historia natural* en la Facultad de Medicina de Cádiz. (1844-1928).
2. las tecnologías de la información en la educación a distancia: aplicación a la asignatura de *Proyectos de ingeniería*.
3. Estudio del desarrollo de la asignatura "*prácticas tuteladas*" y propuesta de mejora en su relación con la atención farmacéutica.
4. Informatización de una asignatura. Entorno *game* y aplicación a la termodinámica técnica.
5. Un nuevo enfoque metodológico para la enseñanza a distancia de asignaturas experimentales. Análisis, diseño y desarrollo de un laboratorio virtual y remoto para el estudio de la Automática a través de Internet.
6. Registro informatizado de la actividad asistencial en la asignatura de *Odontología integrada de adultos* en la Facultad de Odontología de la Universidad de Granada. Evaluación de su utilidad.
7. Diseño, desarrollo y evaluación de un entrenador de enseñanza asistida por computadora para la asignatura *Geometría descriptiva*.
8. Evaluación de capacidades en la educación superior: una propuesta práctica desde la asignatura de Didáctica General de la Titulación de Maestro en la Especialidad de Educación primaria
9. Estudio de investigación-acción como estrategia de análisis de la práctica

educativa en la asignatura *Diseño y sociedad*. Instituto Superior de Diseño Industrial. Cuba 1998-2002

10. El perfil del paciente odontológico en la asignatura de *Integrada de adultos* en 5º en la Universidad Complutense de Madrid: implicaciones docentes y epidemiológicas.

**8. Investigación-acción.** 17 entradas, de entre las que enumeramos:

1. Desarrollo profesional e investigación-acción en la enseñanza universitaria: un estudio de caso.
2. Aportaciones de la investigación-acción a la formación permanente.
3. Dimensión ética de la investigación-acción educativa.
4. Evaluación de un proyecto curricular innovador orientado hacia la educación para la salud en el marco de la investigación-acción.
5. Proceso formativo de un grupo de profesores de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos.
6. Descripción experimental en una investigación-acción, profesional-social de una realidad educativa local, para el perfeccionamiento docente y con propuestas de modelos de pauta-guía para la selección, aplicación y evaluación del medio didáctico y nuevas tecnologías.
7. La investigación-acción crítica como requisito para el éxito de la reforma educacional chilena.
8. Planificación y desarrollo de un proceso de investigación-acción para atender a la diversidad cultural y acoger a todo el alumnado.

Los términos de entrada introducidos que no han obtenido ningún resultado:

- |  |                         |
|--|-------------------------|
| ➤ Intervención logopédica                                    | ➤ Proceso de adaptación |
| ➤ Patología del lenguaje                                     | ➤ Convergencia europea  |
| ➤ Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) | ➤ Docencia Pedagogía    |
| ➤ Bases didácticas   | ➤ Docencia logopedia    |
|  | ➤ Bolonia.              |