

El modelo de intervención itinerante en el maestro de audición y lenguaje

Antonio LUQUE DE LA ROSA

Correspondencia

Antonio Luque De La Rosa

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.
Universidad de Almería
C/ Encarna Sánchez, 21. CP. 04120
La Cañada de San Urbano
(Almería)

Tel.: 950626067 / 630529459

E-mail: anluque@larural.es

Recibido: 22/8/2007
Aceptado: 10/6/2008

RESUMEN

Encontrándonos en pleno proceso de reforma de los planes de estudios universitarios para ajustarnos al Espacio Europeo de Educación Superior, cabe preguntarse por el perfil profesional que han venido desarrollando profesionales como el Maestro de Audición y Lenguaje Itinerante en los centros educativos, anotando aquellos factores que han podido obstaculizar el desarrollo de un rol ajustado a las propuestas colaborativas y curriculares que se intentaron promover con la LOGSE. En la actualidad, con la LOE y los nuevos planes universitarios en los que se pretende implantar el perfil de Maestro de Atención a la Diversidad, tenemos la oportunidad de aprender de los errores y potenciar una labor educativa de calidad en los centros que avance hacia la inclusividad.

PALABRAS CLAVE: Audición, Lenguaje, Educación Especial, Modelo didáctico.

The Model of Itinerant Intervention for the audition and language primary teacher

ABSTRACT

Immersed as we are in a process of reform of university curricula to adjust them to the European Higher Education Area, it is necessary to reflect on the professional profile developed by professionals such as Audition and Language Itinerant Primary Teachers at schools, taking note of those factors that could have prevented the development of a role adjusted to curricular and collaborative proposals which were promoted under the LOGSE. At present, under the LOE and the new university curricula, in which it is intended to introduce the Attention for Diversity Primary Teacher profile, we have the opportunity to learn from mistakes and to promote educational work in favour of quality at schools advancing towards inclusiveness.

KEY WORDS: Audition, Language, Special Education, Teaching Model.

I.- Introducción

El objeto de este informe es realizar una descripción de la investigación que he llevado a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, intentando realizar un acercamiento a la situación que viven los profesionales itinerantes de Audición y Lenguaje de Primaria, analizando el modelo de actuación docente que vienen desarrollando en su área y los factores que lo condicionan.

Para ello pretendo centrarme y estudiar el grado de coherencia existente entre la planificación de su actividad y el desarrollo real de la misma, descubriendo los obstáculos que subyacen para que el cometido que realiza se acerque a unos planteamientos acordes con los postulados curriculares y de trabajo en equipo que se regularon en la LOGSE y disposiciones que la desarrollan, con objeto de analizar los obstáculos que han acontecido en dicha norma de cara a evitarlos en la nueva ordenación educativa de 2006 (LOE).

En este sentido, la investigación se ha centrado en alcanzar como objetivos la búsqueda de respuestas a los siguientes interrogantes/problemas a resolver, habiendo decidido centrarnos en el aspecto del *contenido* como factor determinante del modelo.

¿El contenido de intervención del Maestro AL itinerante en los centros es propiamente curricular o de corte clínico-terapéutico?

- **¿Qué modelo se prescribe en la LOGSE, cómo se promueve a través del desarrollo reglamentario y cómo se asume por la comunidad educativa?**
- **¿Hay indicios de cambio en dicho modelo tras la implantación de la LOGSE?**

II.- Enfoque etnográfico

Dicha investigación en relación a una Maestra de Audición y Lenguaje de EOE –en adelante “AL”–, se incardina en un enfoque o *paradigma interpretativo* por la naturaleza del hecho investigado, por los propios fines de la actividad investigadora, por el modo de abordar el análisis e interpretación de los datos y por la *metodología de investigación cualitativa* de la que nos servimos para la toma de información.

Stake (1995) caracteriza este modelo de investigación, diferenciándolo de la investigación cuantitativa en tres aspectos fundamentales:

- a) La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación.
- b) La distinción entre el papel impersonal y personal que puede adoptar el investigador.
- c) La distinción entre el conocimiento descubierto y el conocimiento construido.

De esta manera, define el objetivo de la investigación cualitativa como la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, centrando la indagación en los hechos. Una investigación en la que el investigador adopta un papel personal desde el inicio de la investigación, interpretando los acontecimientos y los sucesos con objeto de alcanzar una “*descripción densa*”, una “*comprensión experiencial*” y “*múltiples realidades*”, en cuyo proceso el investigador no descubre sino que construye el conocimiento, considerando como aspectos diferenciales su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Dentro del enfoque de investigación cualitativa aplicada a la Educación, existen variedad de métodos que responden a estas características, siendo difícil establecer una tipología uniforme de los mismos debido a su proliferación, a la variedad de disciplinas implicadas en el estudio del hecho educativo y al propio significado del concepto *método*, bajo el cual llegan a englobarse otros como técnica, enfoques, procedimientos, etc.

El método de investigación etnográfico escogido es definido por Rodríguez et al. como aquel “*por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta (...) se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado*” (RODRÍGUEZ ET AL., 1996, 44).

Con relación al *diseño de investigación* elegido, se optó desde el principio por la aproximación a lo que sería un estudio de caso (*diseño de caso único*), al considerarlo el más adecuado por la finalidad, naturaleza y posibilidades de acceso de esta investigación.

Este tipo de diseño se propone la recogida o registro de datos sobre un caso y la presentación de un informe sobre el mismo, destacando por su carácter particularista, descriptivo, heurístico e inductivo.

El objetivo último de este diseño de investigación consistirá en representar o describir situaciones o hechos, con la finalidad de generar hipótesis a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado.

Los instrumentos utilizados han sido algunos de los que caracterizan y son más empleados en el método etnográfico: la entrevista, la observación, el análisis de documentos y las conversaciones y contactos informales. De la utilización de cada uno (salvo los contactos informales y la observación cotidiana no sistemática) se realizó una *ficha descriptiva de la actuación investigadora*, comentando brevemente el lugar, la fecha, el instrumento utilizado y las personas intervinientes.

La mayor o menor preponderancia de un instrumento u otro ha venido marcada por la adecuación a las circunstancias y posibilidades, así como por el interés de la fuente y consideración de acercamiento al conocimiento que ésta podría proporcionar, recogiendo, en todo caso, la más amplia cantidad de información posible para poder triangular y otorgar la validez que el estudio requiere.

III.- Informe de la investigación

A la hora de realizar esta investigación me he centrado en uno de los elementos más significativos en la definición del modelo de intervención de este profesional. Me refiero a los contenidos de intervención que desarrolla con los alumnos que atiende en su labor itinerante, intentando dar respuesta a las preguntas que se plantearon en los objetivos de la investigación mediante las siguientes categorías:

- Las propuestas iniciales (LOGSE) al desarrollo reglamentario y a la realidad en los centros.
- Los contenidos del modelo de intervención.
- Un modelo con indicios de cambio.

Una vez analizada la evolución del desarrollo reglamentario en torno a este profesional, se procedió a analizar y categorizar la información en relación a los contenidos del modelo, sintetizando los datos en el siguiente cuadro:

RASGOS DE LOS CONTENIDOS	INFORMACIÓN OBTENIDA
FINALIDAD	-Tratamiento terapéutico de carácter logopédico centrado en la corrección de graves dificultades específicas. -Nula actuación en el ámbito preventivo o de desarrollo y mención sólo justificativa de su ausencia a nivel documental con pequeños comentarios. -Se aprecia en el seguimiento de las sesiones el sentido clínico logopédico (incluso en la denominación de la ficha de seguimiento logopédica y el resumen de intervención logopédica en el cual se analizan las bases del lenguaje en cada alumno pero sólo desde/para la faceta oral-fonética. -Se aprecia cierto contagio profesional del perfil terapéutico especializado al realizar la función que le demandan, aunque en el fondo subyace el deseo de integrarse en los centros y su marcado carácter didacta, que se deja entrever en la redacción de los Informes de Seguimiento, intentando dotar de contenido didáctico (en sus posibilidades y bajo la conciencia de su función) a un formato que responde más a un modelo clínico. -La terminología y formato que utiliza en todos los documentos hacen referencia a un modelo terapéutico-correctivo, comentando más aspectos de carácter médico (coordinación con médicos o audioprotesistas) que educativo (aportaciones del equipo educativo), y sin destacar o comentar facetas de historial escolar, familiar o social que conformen el entorno de su desarrollo curricular.
COMPONENTES	- Predominan las actividades de repetición fonemática.

	<p>-El resto de los componentes apenas se trabaja, al menos no de manera específica.</p> <p>- En las fichas de seguimiento e informes de intervención que utiliza AL predominan en su exploración y tratamiento los objetivos/contenidos fonético-fonológicos, agrupando el resto de los componentes en un solo bloque y no dotándoles del mismo interés (a nivel documental) que al primero (menos aún a nivel real).</p>
TIPOLOGÍA (PROCEDIM)	<p>-Actividades dirigidas a la recuperación de problemas relacionados con la pronunciación en su vertiente mecánica-rehabilitadora.</p> <p>-Procedimientos reproductivos tras la explicación modelica.</p> <p>-En las pruebas de exploración (que utiliza) para la evaluación inicial predomina la faceta articuladora y discriminativa (la más procedimental del lenguaje oral).</p> <p>-En el Informe de Intervención Logopédica se vuelve a centrar en la recuperación de esos aspectos en su vertiente mecánica.</p>
INDIVIDUAL / INDIVIDUALIZADA	<p>-Realiza actividades con los alumnos uno a uno o en parejas, no encontrando apoyo y coordinación con las tareas del aula aunque, a nivel de Informe de Intervención, menciona la “<i>supuesta</i>” colaboración del tutor en el aula ordinaria a nivel global.</p> <p>-Tratamiento especializado en aula aparte del grupo ordinario.</p> <p>-En ningún documento de trabajo se aprecia la coordinación con otro profesional ni el tratamiento en grupo de los contenidos, aunque a nivel de informe de intervención aparece el membrete de coordinación con PT y Tutor/a (¡Justificación administrativa y conciencia de su función real en las disposiciones normativas!).</p> <p>-A la familia le proporciona orientaciones de colaboración en casa, si bien AL nos confirmó que a veces se lo hace llegar a través de los alumnos al no venir los padres a las citas, dudando mucho de la aportación familiar en el tratamiento según la información que le aportan los niños.</p>
NO CURRICULAR / PARALELO	<p>-No se aprecia conexión entre las actividades que realiza y los contenidos curriculares del conjunto de las áreas (salvo aspectos puntuales).</p> <p>-Escasa/nula colaboración con el tutor o resto del profesorado. Tan sólo con el profesorado de PT en algunas ocasiones.</p> <p>-En las fichas de seguimiento se aprecian unos contenidos específicos y especializados.</p> <p>-A pesar de aparecer en los registros y fichas como ACNEE que precisan ACI-S, dichos documentos se encuentran “<i>en elaboración</i>” (¡de forma indefinida...!) (CRUZ & LUQUE, 2001).</p>

Con relación a la *confrontación teoría–desarrollo legal–realidad en cuanto a los contenidos de trabajo del profesional AL*, podemos confirmar que se ha ido pasando de unas apuestas generales de desarrollo comunicativo–lingüístico mediante *labor de equipo y concreción curricular* (postulados LOGSE de la generalidad docente) hacia un desarrollo normativo que se centra en el tratamiento integrador del ACNEE –centrándose cada vez más en la intervención propiamente logopédica– pero que ha intentado mantener dichos postulados iniciales como baluarte de la reforma, para concluir en una actuación real que presenta sólo algún atisbo voluntarioso de los mismos –los cuales intenta justificar o apuntar a nivel documental como salvaguarda administrativa–, respondiendo con escasos recursos a las demandas más terapéuticas que educativas que la comunidad escolar le reclama como *experto en logopedia* en los alumnos más gravemente afectados.

En relación a la tercera categoría, parece que empieza a vislumbrarse y valorarse –no sólo a nivel reglamentario– un nuevo modelo, que comienza a ser aceptado y demandado por sectores crecientes de la comunidad.

¿Esos atisbos *educativos* que se aprecian en la realidad son la esperanza de un cambio real? ¿Las demandas que la comunidad escolar realiza de cara a este profesional comienzan a apuntar hacia un modelo más curricular en su sentido práctico o sólo teórico-administrativo?

Por otra parte, si analizamos el desarrollo reglamentario que se está produciendo en relación a la situación de estos profesionales (Maestros AL vs. Logopedas) podríamos realizar una previsión optimista del futuro que se vislumbra en los próximos diez años y las incidencias que se pueden producir en cuanto a su modelo de intervención y contenidos de actuación –todo ello si el desarrollo reglamentario y la realidad responden a lo que parece postularse a nivel general–.

De esta manera, en enero de 2005 se publican en el BOE los Reales Decretos 55/2005 y 56/2005, ambos de 21 de enero (BOE de 25-1-05), por los cuales se estructuran las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y Postgrado respectivamente.

Con estas disposiciones se abre un periodo de elaboración de planes de estudio y definición de titulaciones, de acuerdo con los compromisos adoptados por España en Bolonia de cara a la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior en el 2010.

De su análisis podemos concluir lo siguiente de cara *al futuro del AL-Logopeda*:

- 1) Se apuesta por incrementar el carácter educativo en el profesional de Educación Especial (AL+PT), si bien se pierde la especificidad lingüística y se aborda la atención a la diversidad desde una perspectiva más global, que en el caso de Primaria puede ser objeto de itinerario generalizado para el maestro.
- 2) El logopeda reafirma su carácter clínico-experimental (asociado a la salud), definiéndose oficialmente su plan de estudios en ese área.

No obstante, el desarrollo administrativo reglamentario precisa unificar sus vías de actuación con la Universidad, si no queremos provocar retrasos e indefiniciones que se reflejen en la realidad educativa mediante desviaciones de las propuestas de formación inicial. Así cabe mencionar que en la LOE se anuncia que la Administración “*habilitará nuevas especialidades*”, no haciendo referencia a los grados/master/ doctorados como carácter específico y diferencial de la función docente a desarrollar.

Por todo esto, podemos confirmar las indicaciones apuntadas al distinguirse ambas figuras en su función y ámbito de actuación, aunque no por ello se imposibilite el desarrollar labores complementarias por parte de dichos profesionales en el sector educativo.

Son realmente dos vías profesionales distintas pero, actualmente, la falta de definición en la formación inicial de las mismas, la practicidad y conservadurismo de las demandas comunitarias y las contradicciones y obstáculos administrativos han provocado la situación objeto de esta investigación. Ojala las previsiones apuntadas mejoren las condiciones de ambos profesionales.

IV.- Reflexiones finales: Conclusiones del informe

En relación al problema/interrogante objeto de nuestra investigación se han obtenido las siguientes respuestas:

1) Si bien los planteamientos iniciales de la LOGSE en torno al tratamiento del componente lingüístico en los centros escolares demandaba una actuación educativa-curricular de carácter global, el desarrollo legislativo no ha promovido y exigido dicha función, perviviendo el modelo clínico-terapéutico, centrado en los aspectos fonéticos con carácter correctivo.

Por consiguiente, vemos que el modelo propuesto en los prolegómenos de la Reforma del 90 y el desarrollado reglamentariamente no guardan relación, habiendo cedido a favor de la pervivencia del establecido (clínico-logopédico), parcialmente modificado a nivel legislativo, en base a exigencias organizativas curriculares (labor de equipo, concreción progresiva del currículum) que tampoco llegaron a materializarse con efectividad.

A pesar de la consideración teórica generalizada de la conveniencia en promover el modelo curricular y, en relación al desarrollo comunicativo-lingüístico, en trasladar a esta temática el potencial educativo del mismo, una serie de factores, ampliamente comentados a lo largo del informe, han provocado el estancamiento de las aspiraciones de esta Reforma (LOGSE 90), lo cual no debe sino hacernos reflexionar sobre las medidas que debemos adoptar y las mejoras a establecer para continuar la andadura.

2) Desde los centros educativos se demanda igualmente una actuación remedial especializada, a la cual se sienten ajenos y consideran insuficiente, centrada en la faceta logopédica-articulatoria.

Los centros educativos, y en ellos el conjunto de sus miembros, son un reflejo generalizado de lo acontecido en el caso del AL en relación a la asunción de los principios de esta Reforma 90. Al igual que en el caso de nuestro profesional –y posiblemente como causa de la potenciación en el mismo–, sus componentes no acaban de asumir como propios unos postulados que exigen esfuerzo y dedicación al

mismo tiempo que recursos y apoyo administrativo. Ambas cosas se han echado en falta y hacia ambas habrá que dirigir las miras en futuras empresas reformistas.

3) No se considera un contenido de tratamiento educativo–colaborativo (a pesar de que este último carácter sí se ha mantenido en las disposiciones postlogse), demandándose mayor cantidad de dedicación por parte de estos profesionales por el conjunto de la comunidad educativa.

Si bien la faceta educativa de desarrollo comunicativo generalizado se difumina en el desarrollo reglamentario, no ocurre lo mismo con las exigencias organizativas y de autonomía pedagógico–curricular; al igual que en el resto de la actuación docente, se aprecia cierto desencanto y credibilidad acerca de la eficacia que supondría dicho *esfuerzo*, no habiéndose tomado las medidas adecuadas para propiciar, formar, motivar, supervisar y evaluar adecuadamente la asunción de dichos principios educativos si se creían en verdad necesarios de aplicación.

De esta forma, los profesionales de los centros (y el resto de la comunidad influida por el sentir de los mismos) sólo conciben como necesario el incremento de plantilla para realizar más de lo mismo (¡cantidad vs. calidad!), considerándolo como ajeno a su campo de actuación/responsabilidad con los alumnos.

4) En la realidad, este profesional debe centrarse en las necesidades más graves, siendo insuficiente la atención prestada para el acertado ejercicio del modelo demandado, incluso en los limitados casos que puede llegar a atender.

Por tanto, a pesar de la pervivencia del modelo clínico–terapéutico y siendo éste el demandado a nivel comunitario, nos encontramos con la paradoja de que tampoco se realiza en las condiciones óptimas que requeriría su desarrollo, limitándose a suministrar *parcheos administrativos* que justifiquen la atención de calidad pregonada desde las instancias gubernativas, y sólo en aquellos casos graves ante los cuales no exista excusa de cara a su retardo u omisión.

5) Se centra en el componente práctico–procedimental de los contenidos trabajados, si bien se detectan indicios de intento de potenciación del resto de la tipología de contenidos, así como de los restantes componentes del lenguaje y carácter de su actuación (faceta didáctica unida a su formación inicial).

A lo largo del informe hemos ido comentando el hecho de la confrontación que se produce entre la realidad que se demanda desde los centros –influida por un conservadurismo de “*lo que se ha hecho hasta ahora*” y la necesidad de atención de los casos más graves y con más posibilidades de solventarse en base a los recursos disponibles (faceta oral–correctiva)– y la concienciación/formación didáctica que subyace en este profesional, el cual reconoce la necesidad de acometer su función considerando un mayor campo de actuación, con objeto de promover un acertado desarrollo de la faceta lingüístico–comunicativa en el alumnado, al tiempo que defiende el carácter educativo de su rol y se adhiere a los planteamientos colaborativos como clave de una acertada incardinación de su temática en el currículo.

6) El tratamiento de dichos contenidos es individual e individualizado, con marcado carácter logopédico, paralelo al currículo ordinario con el que no guarda relación directa.

De esta manera, la planificación que nuestro profesional realiza de su actuación se verifica desde postulados terapéuticos individualizados centrados en la faceta correctiva, no participando en el resto del currículum ni contando con la colaboración del resto del equipo educativo que atiende al alumno. Para ello utiliza determinadas fichas de seguimiento de las sesiones impartidas, las cuales se limitan a reflejar la evolución de los síntomas detectados por el orientador en un informe inicial, confirmando al finalizar el curso el desarrollo global del proceso (diagnóstico–evolución con sesiones–pronóstico) mediante un informe–memoria de intervención logopédica.

Como vemos, desde la planificación real de este profesional se responde a un modelo plenamente clínico–terapéutico, aunque en dichos documentos se dejan entrever ciertas facetas didácticas que confirman la realidad del hecho investigado (comentarios, anotaciones, variedad de recursos, atisbos de otros componentes lingüísticos y carácter preventivo, etc.).

7) Los miembros de la comunidad escolar valoran su dedicación, no achacando a dicho profesional la baja eficacia y posibilidades de actuación de este modelo, y comienzan a plantearse la conveniencia o defensa de una actuación más educativa–curricular al margen del ampliamente demandado incremento de plantillas.

Este puede ser el reflejo de que la Reforma 90 no ha sido tan negativa como algunos pretenden anunciar, pues si en verdad las pretensiones sobrepasaron a los recursos en tiempo/forma y los medios de implantación no fueron del todo los adecuados, sus postulados siguen vigentes (y seguirán en las próximas Reformas) y en verdad se ha comenzado a sentir desde la comunidad educativa y desde la sociedad en general la conveniencia de este modelo para conseguir una educación de calidad en nuestro alumnado.

No obstante, se reconoce que tanto para un modelo clínico–terapéutico como para otro educativo–curricular, el aumento de plantilla se hace imprescindible, siendo esta la faceta que

–influidos por el ámbito espacio–temporal que les afecta– consideran más resolutoria de cara a las necesidades presentes en la actualidad, independientemente del modelo al que se haga referencia.

Por otra parte, la relación con este profesional por parte de la comunidad escolar es muy positiva y se reconoce su esfuerzo por desarrollar un rol que se confunde entre la teoría propuesta y la realidad demandada, por superar los obstáculos de una itinerancia y un trasiego de materiales y efectos, y por rentabilizar al máximo las disponibilidades horarias que la administración otorga a dicha plaza docente.

Por consiguiente, en respuesta a las preguntas de esta investigación podemos apuntar las siguientes conclusiones:

A) *El contenido de intervención del Maestro AL itinerante* en los centros mantiene el carácter clínico terapéutico propio del modelo logopédico que se venía realizando con anterioridad a la LOGSE, si bien la cantidad de alumnos atendidos en la zona y el número de sesiones que estos reciben dista de las aspiraciones que dicho modelo pudiera plantearse con objeto de realizar una atención especializada de calidad que abarcara el conjunto de necesidades de la zona que se le encomienda.

B) No existe correlación entre los *postulados iniciales de la LOGSE*, que apuntaban hacia un modelo curricular colaborativo que potenciara el desarrollo global de la faceta comunicativa en la totalidad del alumnado, incidiendo en el conjunto de los componentes lingüísticos (fonético, morfosintáctico, semántico y pragmático) con carácter no sólo correctivo sino también preventivo y de desarrollo mediante actuaciones educativas que abarcaran contenidos didácticos conceptuales, procedimentales y actitudinales, *el desarrollo reglamentario prescrito* –al cual responden a nivel planificador dichos profesionales–, que ha comenzado a obviar las amplias aspiraciones curriculares intentando mantener al menos el aspecto organizativo (colaboración y trabajo en equipo) pero mediante una actuación más enfocada a la atención especializada de apoyo a las necesidades educativas de determinados alumnos, *y la realidad de la labor que vienen desarrollando estos profesionales* –y que se demanda por la comunidad–, que se centra en la intervención individual e individualizada de carácter logopédico en los casos graves que precisen de tratamiento terapéutico en el componente fonético del lenguaje.

C) Sin embargo, fruto de este periodo de confrontación entre aspiraciones–realizaciones de ambos modelos, se empiezan a vislumbrar *indicios de cambio* en determinados sectores de la comunidad escolar, que cada vez más defiende los beneficios de unos postulados ambiciosos en cuanto a finalidad pero con unos planteamientos de aplicación que no han podido responder en tiempo y forma a las propuestas iniciales. De esta forma, se detecta la incardinación (al menos a nivel de asunción profesional) del modelo curricular colaborativo en el conjunto de las actuaciones educativas (en las cuales se incluye a estos profesionales), al tiempo que se postula la redefinición de ambos roles (logopeda-maestro AL) con objeto de delimitar su campo de actuación, sus competencias profesionales (posible colaboración) y su específica y diferenciada formación (inicial y continua), en relación a lo cual se aprecian igualmente unos proyectos reglamentarios acordes a lo aquí expresado, en aras del cumplimiento de los acuerdos de Bolonia a nivel universitario.

Referencias bibliográficas

- CRUZ, A. M^a. & LUQUE, A. (2001). Las adaptaciones curriculares individualizadas: culminación de un proceso de concreción curricular. En SÁNCHEZ, A., CARRIÓN, J. J. & PEÑAFIEL, F. (comp.), *De la integración a la escuela para todos*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 289-294.
- ESPAÑA (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE 4/10/90).
- ESPAÑA (2005). *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* (BOE 25-1-05).
- ESPAÑA (2005). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado* (BOE 25-1-05).
- M. A. (2005). *El proceso de Bolonia. La futura universidad*. *ElPaís.es* 6/6/05. <http://www.elpais.es/articulo.html?d_date=&xref=20050606elpepedu_1&type=Tes&anchor=elpepeduor> [Consulta: 6 Junio 2005].
- MEC (2005). *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*. Madrid: MEC.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.