

TESIS DOCTORAL

2016

**CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA
Y AUMENTATIVA EN LAS AULAS COSTARRICENSES.**

AUTORA: MARÍA DEL ROCÍO DELIYORE VEGA

Magister

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS: DR. TIBERIO FELIZ MURIAS

TESIS DOCTORAL

2016

**CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ALTERNATIVA
Y AUMENTATIVA EN LAS AULAS COSTARRICENSES.**

AUTORA: MARÍA DEL ROCÍO DELIYORE VEGA

Magister

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS: DR. TIBERIO FELIZ MURIAS

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no habría sido posible sin el contante apoyo y la orientación del Dr. Tiberio Feliz, su disposición siempre atenta y respetuosa, así como sus valiosos conocimientos constituyeron las bases de esta investigación. A él un profundo agradecimiento.

Al personal del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica, Mayra Serrano, Wendy Páez y demás equipo, mis sincero agradecimiento por su apoyo, por su conocimiento y por su cordialidad, siempre poniendo a disposición de las y los investigadores, cuanto recurso llegue a sus manos. Fueron imprescindibles en el desarrollo de este proyecto y en mi crecimiento personal.

A todas las personas participantes de las instituciones educativas, que quisieron formar parte del estudio. Agradezco a sus directoras por abrirme las puertas y a todas las docentes por querer unirse a la lucha por romper el silencio de su estudiantado.

A mis compañeras de Facultad, Irma Arguedas y Julieta Solórzano, les agradezco por su constante motivación, por darme tiempo de donde no alcanzaba para apoyar mi investigación y por cada palabra de aliento en tiempos duros.

A mis padres les agradezco profundamente por ser mis incondicionales, mi ejemplo, mi inspiración y mis mejores lectores. Sin lugar a dudas... esto es por ustedes.

Mis hijos, ambos nacidos a lo largo del doctorado... a ellos les agradezco por ser mi motor y mi motivación en cada página escrita. Les agradezco por permitirme robarles minutos valiosos, por acompañarme desde el vientre en la redacción de estas páginas, por ser mi mayor felicidad en momentos de estrés y sobre todo por impulsarme a ser mejor.

Y a mi compañero de vida, Juan Pablo, por sus oportunas recomendaciones a lo largo del desarrollo de la investigación, por no dejarme rendirme, pero sobre todo por sacar siempre lo mejor de mi.

Resumen.....	12
1. Introducción.....	13
2. Planteamiento del problema.....	15

CAPÍTULO I

3. Fundamentos teóricos en que se inscribe la investigación.....	19
3.1. Contexto de la muestra.....	19
3.1.1. Centro de Educación Especial de Heredia (CEEH).....	21
3.1.2. Centro de Educación Especial y Atención Integral de Guadalupe (CAI).....	22
3.2. Fundamentos conceptuales.....	25
3.2.1. Discapacidad.....	25
3.2.1.1. Evolución histórica.....	25
3.2.1.2. Conceptualización actual de la discapacidad.....	29
3.2.2. Educación Especial.....	32
3.2.2.1. Escuelas de Educación Especial	36
3.2.2.2. Historia de la Educación Especial en Latinoamérica.....	39
3.2.2.3. Igualdad de oportunidades.....	47
3.2.2.4. Equiparación de oportunidades.....	50
3.2.2.5. Educación Especial en la actualidad costarricense.....	51
3.2.3. Comunicación Alternativa.....	57
3.2.3.1. Sistemas de comunicación alternativa.....	64
3.2.3.2. Personas usuarias de la comunicación alternativa.....	71
3.2.3.3. Comunicación: barreras y valores implicados.....	75
3.2.3.4. Vínculo de la comunicación alternativa y la educación inclusiva...	79
3.2.3.5. De la comunicación alternativa a la participación inclusiva.....	80
3.2.3.6. Legislación al respecto.....	81
3.2.3.7. Los alcances de la comunicación alternativa y aumentativa en la inclusión social.....	83
3.2.3.8. Comunicación, inclusión e igualdad: triada inseparable.....	87

3.2.4. Teoría de aprendizaje constructivista.....	88
3.2.5. Formación Universitaria.....	93
3.2.5.1. Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.....	102
3.2.5.2. Compromiso con la comunidad.....	103
3.3. Estado de la Cuestión.....	104
3.3.1. A nivel internacional.....	104
3.3.2. A nivel costarricense.....	109

CAPÍTULO II

4. Diseño de la investigación.....	112
4.1. Objetivos.....	112
4.1.1. Objetivo general.....	112
4.1.2. Objetivos específicos.....	112
4.2. Justificación.....	112
4.2.1. Criterios de rigor.....	113
4.3. Metodología.....	116
4.3.1. Investigación-acción frente a la Comunicación Alternativa.....	116
4.3.2. Primer momento: Formulación del problema e hipótesis de acción.....	120
4.3.3. Segundo momento: Desarrollo del plan de acción.....	121
4.3.3.1. Modalidad de talleres.....	123
4.3.4. Tercer momento: Reflexión y evaluación.....	125
4.3.5. Cuarto momento: Evaluación expost-facto.....	126
4.4. Triangulación.....	128

CAPÍTULO III

5. Resultados.....	131
5.1. Etapa diagnóstica.....	131

5.1.1. Necesidades de aprendizaje.....	133
5.1.1.1. Necesidad de estrategias de alta tecnología.....	134
5.1.1.2. Necesidad de estrategias inclusivas.....	135
5.1.1.3. Necesidad de Evaluación.....	136
5.1.1.4. Necesidad de Sistematización de los datos	137
5.1.1.5. Necesidad de trabajo cooperativo.....	137
5.1.2. Barreras que enfrenta el profesorado para fomentar la comunicación alternativa y aumentativa.....	138
5.1.2.1. Barreras ligadas al conocimiento.....	140
5.1.2.2. Barreras ligadas al hogar.....	141
5.1.2.3. Barreras ligadas al sistema institucional.....	142
5.1.2.4. Barreras ligadas al estudiantado.....	145
5.1.3. Perspectiva docente previo al proceso de investigación.....	146
5.1.3.1. Aplicaciones más comunes.....	148
5.1.3.2. Motivación para participar de la investigación.....	148
5.1.3.3. Comunicación alternativa como medio de inclusión social.....	148
5.1.3.4. Sugerencias de mejora relativas al sistema	149
5.2. Plan de acción por categoría.....	150
5.2.1. Trabajo cooperativo.....	151
5.2.1.1. Necesidad manifiesta.....	151
5.2.1.2. De la epistemología a la acción.....	154
5.2.1.3. Reflexión como eje de cambio.....	159
5.2.2. Evaluación de la comunicación alternativa.....	162
5.2.2.1. Necesidad manifiesta.....	162
5.2.2.2. De la epistemología a la acción.....	165
5.2.2.3. Reflexión como eje de cambio.....	168
5.2.3. Estrategias inclusivas de Comunicación Alternativa.....	171
5.2.3.1. Necesidad manifiesta.....	171
5.2.3.2. De la epistemología a la acción.....	173

5.2.3.3. Reflexión como eje de cambio.....	177
5.2.4. Estrategias de alta tecnología en la Comunicación Alternativa.....	180
5.2.4.1. Necesidad manifiesta.....	180
5.2.4.2. De la epistemología a la acción.....	182
5.2.4.3. Reflexión como eje de cambio.....	185
5.2.5. Manejo de documentación y registros de la Comunicación Alternativa.....	189
5.2.5.1. Necesidad manifiesta.....	189
5.2.5.2. De la epistemología a la acción.....	198
5.2.5.3. Reflexión como eje de cambio.....	200
5.3. Realidad en las aulas, análisis a posteriori.....	203
5.3.1. Oportunidades de participación.....	204
5.3.1.1. Oportunidades a través de estrategias inclusivas.....	207
5.3.1.2. Evaluación y sistematización de datos en el marco de la cooperación	209
5.3.1.3. Oportunidades a través del uso de estrategias de alta tecnología.....	210
5.3.2. Barreras que prevalecen frente a la comunicación.....	212
5.3.2.1. Barreras ligadas al conocimiento.....	217
5.3.2.2. Barreras ligadas al estudiantado.....	218
5.3.2.3. Barreras ligadas al sistema institucional.....	220
5.3.3. Estrategias utilizadas en clase.....	221
5.3.3.1. Estrategias inclusivas, de alta y baja tecnología presentes en las instituciones.....	224
5.3.3.2. Estrategias de participación diseñadas en el marco de la cooperación..	226
5.3.3.3. Estrategias de comunicación a lo largo del proceso evaluativo.....	227
5.3.4. Aportes de la investigación- acción.....	228
5.3.4.1. Aportes en la evaluación y sistematización de datos.....	229
5.3.4.2. Aportes en la integración simbólica.....	229
5.3.4.3. Aportes al trabajo cooperativo.....	230

CAPÍTULO IV

6. Discusión.....	231
6.1. Trabajo cooperativo.....	231
6.2. Evaluación de la comunicación alternativa.....	236
6.3. Estrategias inclusivas de la comunicación alternativa.....	244
6.4. Estrategias de alta tecnología en la Comunicación Alternativa.....	250
6.5. Sistematización de los datos en la Comunicación Alternativa.....	255
6.6. Acciones frente a las barreras persistentes.....	258

CAPITULO V

7. Conclusiones.....	261
7.1. A la luz de los objetivos específicos.....	261
7.2. Conclusiones y recomendaciones generales.....	270
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	273
ANEXOS.....	285
<i>Anexo 1.</i> Consentimiento informado.....	286
<i>Anexo 2.</i> Muestra de un libro de Acción-Reflexión.....	288
<i>Anexo 3.</i> Fotografías tomadas durante el desarrollo de los talleres.....	289

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Menores de edad con discapacidad por provincia en Costa Rica</i>	20
Tabla 2. <i>Componentes de la CIF para la operacionalización de la discapacidad</i>	30
Tabla 3. <i>Codificación de colores y categorías del Sistema de SPC</i>	65
Tabla 4. <i>Fases del Sistema de comunicación por intercambio de imágenes</i>	70
Tabla 5. <i>Barreras de comunicación</i>	78
Tabla 6. <i>Registro para el inventario de símbolos de la persona usuaria de Comunicación alternativa</i>	192
Tabla 7. <i>Registro para la integración simbólica</i>	194
Tabla 8. <i>Registro de las características en el uso del tablero de comunicación</i>	197
Tabla 9. <i>Registro de las características en el uso del tablero de comunicación</i>	198
Tabla 10. <i>Categorías de la observación participativa</i>	204

Lista de figuras

<i>Figura 1. Mapa de las provincias que cubren las instituciones participantes</i>	24
<i>Figura 2. Esquema de las etapas emprendidas en la investigación-acción</i>	119
<i>Figura 3. Entrevista enfocada para diagnóstico inicial</i>	121
<i>Figura 4. Entrevista a profundidad</i>	123
<i>Figura 5. Registro de acción-reflexión</i>	125
<i>Figura 6. Diario de campo</i>	128
<i>Figura 7. Red de categorías y subcategorías de la fase diagnóstica de la investigación-acción</i>	132
<i>Figura 8. Red de necesidades de aprendizaje del personal participante</i>	133
<i>Figura 9. Red de barreras que enfrenta el profesorado para tener éxito en los procesos comunicativos</i>	139
<i>Figura 10. Perspectiva docente previo al proceso de investigación</i>	147
<i>Figura 11. Necesidad de trabajo cooperativo en el CEEH</i>	152
<i>Figura 12. Necesidad de trabajo cooperativo en el CAI</i>	152
<i>Figura 13. Plan de acción sobre trabajo cooperativo en el CEEH</i>	155
<i>Figura 14. Instrumento de trabajo cooperativo elaborado por el equipo docente del CEEH, durante el proceso de investigación-acción</i>	156
<i>Figura 15. Plan de acción sobre trabajo cooperativo en el CAI</i>	157

<i>Figura 16.</i> Instrumento de trabajo cooperativo elaborado por el equipo docente del CEEH, durante el proceso de investigación-acción.....	158
<i>Figura 17.</i> Reflexión en torno al trabajo cooperativo en el CEEH.....	159
<i>Figura 18.</i> Reflexión en torno al trabajo cooperativo en el CAI.....	161
<i>Figura 19.</i> Necesidad de evaluación en el CEEH.....	163
<i>Figura 20.</i> Necesidad de trabajo cooperativo en el CAI.....	164
<i>Figura 21.</i> Plan de Acción sobre Evaluación CEEH.....	167
<i>Figura 22.</i> Plan de acción sobre evaluación en el CAI.	168
<i>Figura 23.</i> Reflexión sobre evaluación en el CEEH.	169
<i>Figura 24.</i> Reflexión sobre la evaluación en el CAI.	170
<i>Figura 25.</i> Necesidad de aprendizaje sobre estrategias inclusivas, CEEH.....	172
<i>Figura 26.</i> Necesidad de aprendizaje sobre estrategias inclusivas, CAI.....	172
<i>Figura 27.</i> Plan de acción sobre estrategias inclusivas, CEEH.....	174
<i>Figura 28.</i> Plan de acción sobre estrategias inclusivas, CAI.....	174
<i>Figura 29.</i> Estrategias inclusivas diseñadas por el personal participante del CEEH.....	176
<i>Figura 30.</i> Reflexión sobre estrategias inclusivas, CEEH.....	177
<i>Figura 31.</i> Reflexión sobre estrategias inclusivas, CAI.....	179
<i>Figura 32.</i> Necesidad de aprendizaje sobre estrategias de alta tecnología CEEH.....	181
<i>Figura 33.</i> Necesidad de aprendizaje sobre estrategias de alta tecnología, CAI.....	181
<i>Figura 34.</i> Plan de acción sobre estrategias de alta tecnología, CEEH.....	184
<i>Figura 35.</i> Plan de acción sobre estrategias de alta tecnología, CAI.....	184
<i>Figura 36.</i> Reflexión sobre estrategias de alta tecnología, CEEH.....	186
<i>Figura 37.</i> Reflexión sobre estrategias de alta tecnología, CAI.....	187
<i>Figura 38.</i> Necesidades de aprendizaje sobre sistematización de los datos, CEEH.....	190
<i>Figura 39.</i> Plan de acción sobre la sistematización de los datos, CEEH.....	199
<i>Figura 40.</i> Plan de acción sobre la sistematización de los datos, CAI.....	199
<i>Figura 41.</i> Reflexión sobre la sistematización de los datos, CEEH.....	201
<i>Figura 42.</i> Reflexión sobre la sistematización de los datos, CAI.....	202
<i>Figura 43.</i> Oportunidades de participación del estudiantado con barreras de la participación, CEEH.	206
<i>Figura 44.</i> Oportunidades de participación del estudiantado con barreras de la participación, CAI. Elaborado por la investigadora.	207
<i>Figura 45.</i> Rótulo de dirección para la ambientación comunicativa de aposentos institucionales..	208

<i>Figura 46.</i> Barreras que prevalecen frente a la comunicación del estudiantado en el CEEH...	215
<i>Figura 47.</i> Barreras que prevalecen frente a la comunicación del estudiantado en el CAI.....	216
<i>Figura 48.</i> Estrategias de comunicación alternativa utilizadas en clase en el CEEH.....	222
<i>Figura 49.</i> Estrategias de comunicación alternativa utilizadas en clase en el CAI.....	223
<i>Figura 50.</i> Panel de trabajo en aula como estrategia inclusiva de comunicación en el trabajo en aula en el CEEH.	225
<i>Figura 51.</i> Panel de trabajo en aula como estrategia inclusiva de comunicación en el trabajo en aula en el CEEH.	226
<i>Figura 52.</i> Aportes de la investigación acción a la comunicación alternativa en el CEEH.....	228
<i>Figura 53.</i> Aportes de la investigación acción a la comunicación alternativa en el CAI.....	229
<i>Figura 54.</i> Clasificación conceptual de la comunicación alternativa.....	247

Construcción de la Comunicación Alternativa y Aumentativa en las aulas
costarricenses.

*Construction of Alternative and Augmentative Communication in Costa Rican
classrooms.*

Resumen

Las personas con discapacidad y trastornos de la comunicación cuentan con barreras que limitan su acceso oportuno a la educación y la socialización. La investigación nace con el interés de favorecer la inclusión social del estudiantado que asiste a los centros educativos costarricenses respetando un paradigma de igualdad de oportunidades y favoreciendo el alcance de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. El profesorado participante debe buscar las herramientas adecuadas para ofrecer estos sistemas y eliminar las limitaciones de comunicación que impone el contexto educativo.

El objetivo del presente proyecto es desarrollar una investigación acción en la que el profesorado de los centros de Educación Especial costarricenses exponga una problemática en torno a las necesidades de conocimiento que tiene sobre comunicación alternativa. Una vez delimitado el problema y establecido el diagnóstico, la docente investigadora propone realizar esbozos y disertaciones a través de grupos focales que atiendan el contenido teórico solicitado por el profesorado participante. Posteriormente cada uno y una de las personas deben elaborar una propuesta de acción que se apegue a su contexto laboral. De este modo se va realizando la acción y reflexionando a lo largo de los grupos focales con el fin de que el profesorado construya un conocimiento efectivo, lo lleve a la práctica y mejore así la inclusión de las personas con barreras de la comunicación en el entorno escolar.

People with communication disorders associated with a disability present barriers that limit their fair acces to education and society. The reaserch starts with the intention of benefit social inclusion of people with disabilities that attend costarican educational centers, respecting the equal oportunities paradigma and encouraging the use of augmentative and alternative communication sistems. Teachers that participate in the reaserch must look for the correct tools in order to ofer this sistems to their students and eliminate the communication barriers that are imposed by the context.

The main objective of this proyect is to develop an action reaserch en wich the teachers of Special Education Centerns in Costa Rica expose a problematic issue regarding the knowledge needs they may have about alternative and augmentative communication. When the problem is organiced and the diagnosed is established the

reasercher suggests dissertations throug focal groups that attend the thoerical concepts that are needed. Subsequently each of the persons that participate must propose an acción that may respect their work context. This way they will be acting and reflexing along the focal groups with the intention that teachers may build an efective knowledge, show it in their practice and improve along the way the social inclusión of students with communication disorders in the school context.

Palabras clave

Comunicación alternativa y aumentativa
Educación inclusiva
Igualdad de oportunidades
Discapacidad
Investigación acción
Educación especial

Keywords

*Augmentative and alternative communication
inclusive Education
Equal opportunity
disability
action research
special education*

1. Introducción

El estudiantado con discapacidad que asiste a las escuelas de Educación Especial se enfrenta, en muchas ocasiones, a barreras de comunicación que limitan el dinamismo en la relación con sus docentes y afecta por consiguiente la construcción de aprendizajes. Es un hecho que la limitación para comunicarse perjudica la participación social y por ende la inclusión en igualdad de condiciones.

El profesorado de los y las estudiantes con barreras de la comunicación enfrenta el reto de encontrar las estrategias oportunas de comunicación alternativa que permitan a sus estudiantes tener acceso al diálogo. Para asumir este desafío, los y las docentes deben contar con los conocimientos teóricos y prácticos que concedan la posibilidad de tener un intercambio efectivo con el estudiantado y así construir aprendizajes significativos.

El presente trabajo tiene como finalidad analizar las necesidades de aprendizaje de un equipo docente acerca de la comunicación alternativa y aumentativa de su estudiantado con discapacidad y trastornos de la comunicación.

A través de una investigación acción conjunta se busca que el profesorado del centro de Educación Especial diagnostique sus necesidades de aprendizaje, determine acciones conjuntas para construir los conocimientos oportunos y los lleve a cabo en la práctica educativa. Posteriormente el equipo docente con la guía de la investigadora evalúan su accionar y analizan los cambios en la comunicación de su estudiantado.

Hoy en día la Educación Especial promulga el respeto a la diversidad y el alcance de la inclusión educativa como un derecho inalienable. Así mismo se considera que para que el estudiantado cuente con un sentido de pertenencia, es indispensable el compromiso docente por ofrecerle acceso al diálogo durante el proceso educativo. Para cumplir con esta tarea, los y las docentes deben contar con aprendizajes significativos que se construyen a partir de discusiones sociales en contacto con la realidad y la experiencia práctica. Es por ello que el panorama en el que se enmarca la presente investigación respeta la inclusión educativa y la teoría del constructivismo como ejes para el desarrollo de sus objetivos.

Para concretar lo propuesto, la investigación se ejecuta en tres etapas. En primera instancia se formula la hipótesis de acción en conjunto con el profesorado; la recolección de información para dicho fin, se obtiene por medio de una entrevista enfocada y un diario de campo en el que la docente se inmersa en el campo de estudio. Con los instrumentos mencionados se pretende conocer las necesidades específicas de aprendizaje con que cuenta el equipo docente. Posteriormente en un segundo momento se desarrolla un plan de acción que se orienta a través de grupos focales y un diario de campo que periódicamente evalúan los efectos de las acciones propuestas por el profesorado con su respectivo estudiantado. Finalmente se llega a un tercer momento en el que se realiza una reflexión y evaluación del contexto educativo con base en las categorías de análisis que emergen del proceso investigativo. Se espera concluir con un cambio positivo en el profesorado, quienes logren investigar, reflexionar y tomar acciones oportunas en mejora de la comunicación alternativa de su estudiantado.

2. Planteamiento del Problema

La población estudiantil que enfrenta barreras de la comunicación en Costa Rica, se encuentra principalmente segregada en centros de educación especial. Su participación activa en los procesos de aprendizaje se ve vetada en tanto no logran interactuar con el medio. En este sentido, su posibilidad de participar de entornos de educación inclusiva es un hecho quimérico. Así mismo, las personas profesionales que laboran en dichos centros, enfrentan barreras de comunicación con la población estudiantil, que les impide desarrollar su labor terapéutica o docente de modo oportuno.

Los derechos de dicha población estudiantil, se encuentran cercenados, en tanto sus decisiones sean tomadas por terceras personas, mientras que el profesorado siente insatisfacción al no poder hacer accesible la comunicación alternativa para su estudiantado.

Si atendemos a la legislación nacional, en materia de discapacidad, puede verse que la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades, en su artículo 38, sobre “Acto discriminatorio en las actividades educativas” (p.65), indica que “se considerará un acto discriminatorio cuando a un estudiante, por razón de su discapacidad, el centro educativo lo excluya de las actividades programadas para el resto de los estudiantes o le impida utilizar las ayudas técnicas que requiera.” (p.66)

En la educación especial, se considera un principio pedagógico el respeto a la diversidad del alumnado, ofreciendo los ajustes necesarios para cada persona, en la medida en que pueda participar con la mayor independencia posible de los procesos educativos. No obstante, ante la ausencia de recursos de comunicación alternativa, una persona carente del habla, permanecerá en una total exclusión tanto de las actividades programadas como de toda interacción dentro del centro educativo.

Lo anterior implica, que tanto el profesorado como todas las personas profesionales del centro educativo, están enfrentando serias dificultades para garantizar los derechos establecidos para la población en condición de discapacidad que enfrente barreras comunicativas.

La Universidad de Costa Rica, así como otros entes formadores, ha llevado a las aulas costarricenses diversos cursos sobre comunicación alternativa, diseñados todos en

el censo de la Facultad de Educación. No obstante, pese a estos esfuerzos, la población en condición de discapacidad y su profesorado, siguen enfrentando barreras de la comunicación, que imposibilitan su plena participación social.

Ahora bien, a la luz de una perspectiva constructivista, entendemos que el aprendizaje adquiere su significancia en tanto el pensamiento, la práctica y la reflexión confluyan en el acto educativo. Schunk (2012), al respecto explica que

Otro supuesto del constructivismo es que los profesores no deben enseñar en el sentido tradicional de dar instrucción a un grupo de estudiantes, sino que más bien deben estructurar situaciones en las que los estudiantes participen de manera activa con el contenido a través de la manipulación de los materiales y la interacción social. (p.231)

Es posible que la estrategia de enseñanza que ha desarrollado la Universidad hasta el momento, bajo una visión objetivista de transmisión de conocimientos, constituya una limitación en la construcción significativa de aprendizajes en el profesorado. En este sentido, vale la pena repensar las acciones educativas y plantear los contenidos de los cursos de comunicación, a la luz de las demandas de cada contexto. Para ello es necesario plantearse la siguiente pregunta principal:

¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje que tienen los y las docentes educación especial en los centros educativos de enseñanza especial para favorecer la comunicación alternativa y aumentativa en su estudiantado?

Bajo esta misma premisa, la investigación considera la participación activa del profesorado tanto en el diseño de los cursos como en la elaboración de experiencias prácticas y reflexivas. Para ello vale la pena enmarcar la investigación en un enfoque cualitativo de tipo investigación-acción.

En la investigación-acción, el profesorado participante, debe enfrentarse al conocimiento y plantear estrategias de acción para llevarlo a su realidad educativa por medio de la práctica. Posteriormente, realiza reflexiones en un contexto cooperativo con miras a perpetuar mejoras desprendidas de dichos actos, o por el contrario, corregir situaciones adversas. La investigadora, funge como mediadora del proceso, en el marco del constructivismo permitiendo que sea el grupo participante quien desarrolle sus propias hipótesis y planteamientos frente al fenómeno en estudio. Elliot (2010), al respecto, afirma que en la investigación-acción educativa “el investigador tratará de no contaminar la situación y de apartarse en tanto en cuanto sea posible de la acción. El uso de las categorías a priori, operativamente definidas pone de manifiesto esta preocupación” (p.38).

Ahora bien, reconociendo las necesidades de aprendizaje del personal participante, pueden entonces plantearse los contenidos cooperativamente con el profesorado, lo que lleva a la formulación de otra pregunta en el proceso de investigación:

¿Cuáles son las acciones que pueden desarrollar los equipos docentes para brindar acceso a la comunicación alternativa a su estudiantado y mejorar así su inclusión social?

En esta línea, conviene considerar que “con un sistema alternativo de comunicación se busca enseñar a una persona un código distinto al oral, pero con el mismo fin que éste, comunicarse, expresarse, interactuar con el entorno y modificarlo mediante esta interacción”. (Díaz, 2004, p.25) Así las cosas, un buen acceso a la comunicación alternativa, garantiza el derecho de participación y mejora la calidad de vida de las personas usuarias. De modo que el profesorado debe reflexionar en torno a sus acciones, en función de determinar si las mismas alcanzaron la transformación requerida en su realidad educativa. Para ello, será necesario responder las últimas interrogante que versan en la siguiente premisa:

¿Logran las acciones propuestas por los equipos participantes mejorar la inclusión

social del estudiantado en condición de discapacidad y barreras de la comunicación?

y

¿Logran esos cambios perpetuar en el tiempo y continuar garantizando el acceso a la comunicación alternativa y aumentativa seis meses después de que el profesorado ha cursado el proceso de aprendizaje?

Finalmente, se reconoce que la comunicación, es indispensable para establecer relaciones de vínculo, así como para elaborar aprendizajes, de modo que el éxito en el acceso al diálogo, supone una apertura a la libertad, a la independencia y a la vida misma.

CAPÍTULO 1

3. Fundamentos teóricos en que se inscribe la investigación

3.1. Contexto de la muestra

La Universidad de Costa Rica en general, pero especialmente la Escuela de Orientación y Educación Especial, asume un rol protagónico en la lucha por mejorar las condiciones de vida y educación de la población en condición de discapacidad de Costa Rica. Particularmente para esta investigación, se ha seleccionado a dos equipos de docentes y otros profesionales en áreas afines al trabajo con personas con discapacidad, en tanto ellos puedan mejorar sus prácticas pedagógicas y así repercutir en beneficios para la integralidad de su estudiantado.

Con respecto a las características demográficas de la población en condición de discapacidad en Costa Rica, Antezaña (2014) explica en el Informe sobre “Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica” que

En Costa Rica no existen datos precisos que permitan saber con exactitud el número de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus condiciones de vida. La fuente más reciente es el X Censo Nacional de Población VI de Vivienda 2011, según el cual la población menor de 18 años con alguna discapacidad es de aproximadamente 47.358 personas, que representa cerca del 3,6% del total de niños, niñas y adolescentes.

Sin embargo, más allá de las estadísticas es muy poco lo que se conoce de la niñez y adolescencia con discapacidad, pues generalmente no son tomados en cuenta en los estudios y análisis sobre discapacidad, ni en aquellos sobre niñez y adolescencia. (p.17)

Lo anterior, puede deberse a que a pesar de que se han realizado grandes esfuerzos por vivir un paradigma inclusivo e igualitario, en Costa Rica, aún prevalece un

gran grupo poblacional que basa sus creencias en paradigmas médicos y dogmáticos, ligados a la religión, ya sea por que defienden que la discapacidad es un castigo divino, o por que aquellas personas que cuentan con una discapacidad son consideradas ángeles y libres de pecado. Aunado a ello el trato lastimoso y compasivo hacia las personas con discapacidad, es el que lidera las relaciones sociales y por tanto ha perpetuado la imagen peyorativa y de menosprecio sobre dicha población. Lo anterior dificulta que las familias permitan un acceso libre e igualitario de algunas personas en condición de discapacidad, invisibilizándolas del contexto y limitando su participación social. Pese a ello Antezaña (2014), ha logrado determinar, en el informe “Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica” que la zona Urbana tiene un 71% de población en condición de discapacidad, frente a un 29% en la zona Rural. Cabe aclarar que todas las provincias de Costa Rica tienen población rural y urbana, que asisten a las diferentes Escuelas de Educación Especial a nivel nacional.

A continuación se detalla la cantidad de personas en condición de discapacidad menores de edad, es decir, en edad escolar, según la provincia y el tipo de discapacidad.

Tabla1.

Menores de edad con discapacidad por provincia en Costa Rica

Provincia	Condición de discapacidad						
	Total de personas	Visual	Auditiva	Ausencia de habla	Dificultad para desplazarse	Dificultad para utilizar los brazos	Cognitiva
Costa Rica	47,358	20,343	4,325	8,463	6,131	2,852	12,397
San José	16,115	7,957	1,429	2,342	1,874	910	2,903
Alajuela	8673	3,384	778	1,645	1,223	548	2,405
Cartago	5154	2,309	419	752	602	312	1,476
Heredia	4198	2,016	362	618	451	214	967
Guanacaste	3425	1,051	322	850	568	242	1,070
Puntarenas	4891	1,663	485	1,120	749	305	1,500
Limón	4902	1,963	530	1,136	664	321	1,076

Tomado y adaptado de Antezaña (2014). Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica.

Tal como lo evidencian los datos las personas con dificultades de comunicación censadas en la zona de San José, constituyen 2342 personas, siendo esta la mayor cifra a nivel nacional en dicho rubro. Por otro lado Heredia cuenta con 618 personas con dificultades de comunicación, siendo la cifra más baja a nivel nacional. No obstante estos datos exponen únicamente la imposibilidad para comunicarse de forma oral, mas no detalla sobre la población con discapacidad física e intelectual que articula pero que no logra comprender y expresar elocuentemente sus ideas. Aunado a ello, la población sorda que se registra no necesariamente se comunica de forma funcional en su totalidad. En este sentido, se considera que hay una cantidad de población con barreras de la comunicación que no puede determinarse en su totalidad.

La muestra seleccionada para el presente estudio, consiste en los y las docentes de dos centros educativos, de las provincias de Heredia y San José, preocupados por mejorar las condiciones de comunicación de su estudiantado en condición de discapacidad. Cabe aclarar que todos y todas quienes participaron en el estudio, lo realizaron bajo su propia voluntad.

En el Centro de Enseñanza Especial de la provincia de Heredia, participaron 24 docentes que tiene a su cargo a 343 estudiantes en condición de discapacidad, de los cuales 183 muestran diversas barreras de comunicación. También han participado, 37 docentes del Centro de Educación Especial y Atención Integral de Guadalupe, quienes tienen a su cargo una cantidad aproximada de 110 estudiantes, todos ellos y ellas enfrentan algún tipo de barrera de la comunicación. A continuación se detallan las características de ambas instituciones.

3.1.1. Centro de Educación Especial de Heredia (CEEH)

Este centro fue creado con el fin de dar atención a la población con discapacidad de la provincia de Heredia, en Educación Especial, terapia física, Terapia Ocupacional, Terapia del Lenguaje y materias especiales tales como Música, Arte, Educación física, Educación para el hogar y Materias industrial. Además del equipo profesional de dichas disciplinas, el centro cuenta con asistentes para cada nivel y personal administrativo y de limpieza, en total laboran 83 personas en la institución. Cabe aclarar que el personal docente cuenta con diversas categorías, algunos y algunas de ellas tienen el grado de

bachiller en su respectiva rama profesional y otras el nivel de Master, en general la población docente de planta es de 24 docentes, (20 participantes del proceso de investigación), además de ellas hay 10 docentes itinerantes, cuatro terapeutas de lenguaje, (todas participantes del proceso de investigación), dos terapeutas físicas y dos terapeutas ocupacionales. Con respecto a las materias especiales hay dos docentes de Educación Física, uno de música, una de arte, una de Hogar y uno de materias industriales. Con respecto sus características estructurales y organizativas, la institución

cuenta con un edificio escolar de 3 pabellones y tiene 183 estudiantes de planta y 160 alumnos integrados en las diferentes instituciones regulares de Heredia, los alumnos de planta están distribuidos en tres discapacidades: Retos Múltiples, Discapacidad Cognitiva y Problemas Emocionales y de Conducta, en los diferentes niveles: Estimulación Temprana, Maternal, Kínder Preescolar, I, II, III, y IV Ciclo; por ello las edades de los educandos del Centro oscilan desde lo 0 meses hasta los 21 años. De este modo, son ubicados en diferentes servicios pedagógicos que están organizados en los siguientes departamentos: Discapacidad Cognitiva, Retos Múltiples y Problemas Emocionales y de Conducta. Estos atienden los niveles desde Estimulación Temprana hasta Cuarto Ciclo. (tomado de: <http://ceeheredia.webcindario.com/historia.htm>)

3.1.2. Centro de Educación Especial y Atención Integral de Guadalupe (CAI)

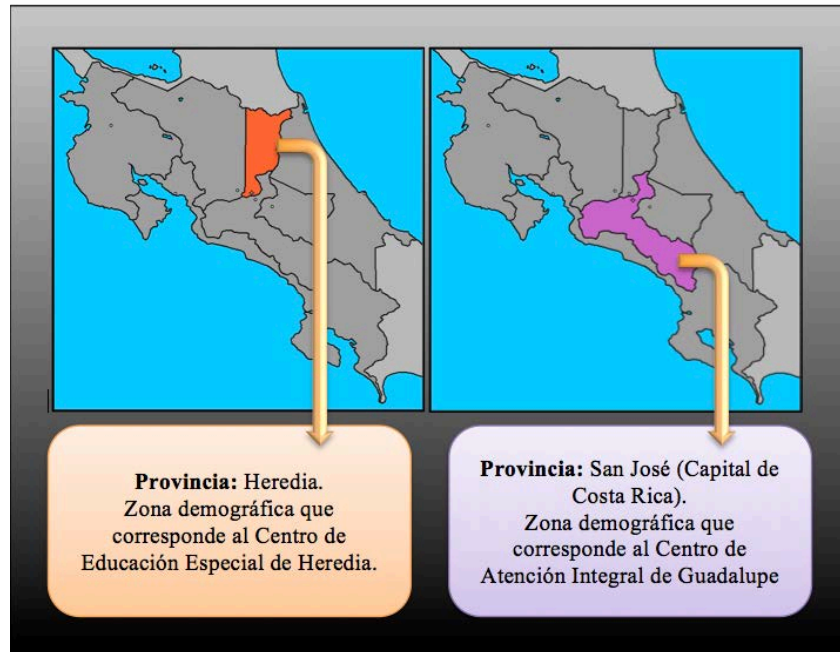
El Centro de Educación Especial y Atención Integral de Guadalupe, mejor conocido popularmente como CAI, cubre la población en condición de discapacidad física de la provincial de San José. A diferencia del Centro de Enseñanza Especial de Heredia, el CAI no es el único encargado de su respectiva provincia, en San José hay 6 Instituciones de Educación Especial que ofrecen sus servicios. No obstante, esta

institución cubre una zona de San José en la que se mostraba una alta demanda de atención. Chacón (2008) al respecto explica que

Esta noble institución nace con la idea de fundar un lugar para asistir de manera regular a niños y jóvenes con parálisis cerebral infantil, idea gestada en la clínica Jiménez Núñez de Guadalupe, cuando el doctor Oscar Brenes Zamora, médico pediatra mostró interés por la salud de estos pacientes, dando como resultado la creación de la Fundación Jardín recreativo para niños con parálisis cerebral infantil, que tuvo la misión de buscar un terreno y financiamiento para construir su edificio. (p.25)

Dicho proceso inicia en el año 1988, y no es sino hasta el año 1993 que se logra contar con el inmueble, el personal docente y el equipo para abrir sus puertas al estudiantado. El centro ofrece atención a las personas con parálisis cerebral y discapacidad sensorial dual de la provincial de San José. Actualmente atiende los niveles de estimulación temprana, preescolar, primero, segundo, tercero y cuarto ciclo. Además cuenta con personal de terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje y materias especiales tales como música, artes plásticas y educación física. Todas las docentes están nombradas como especialistas en discapacidad múltiple, en el entendido que su área de trabajo abarca todo lo concerniente a barreras físicas y la presencia de dos o más discapacidades concomitantes. En total la institución atiende alrededor de 110 estudiantes entre los 0 y 21 años de edad. Cabe mencionar que el Centro cuenta con un espacio físico sumamente reducido de menos de 600 metros de terreno, en los que distribuyen los salones de clase, el salón de actos, el parqueo y las oficinas administrativas. Para lograr la distribución de los espacios cuenta con dos pisos donde se conglomeran todos los aposentos. En tal organización, las gradas suponen un peligro para el estudiantado, además la institución aún no posee ascensor, lo cual significa que diariamente las docentes y madres de familia del estudiantado de preescolar y estimulación temprana suben alzados a los niños, niñas y sillas de ruedas para iniciar sus lecciones.

A continuación se muestra una imagen que ilustra las provincias a las que corresponde la atención del grupo poblacional de cada institución educativa participante.



Figural. Mapa de las provincias que cubren las instituciones participantes. Elaborada por la investigadora.

Cabe recordar que la investigación pretende atender una necesidad focalizada que ejerza un impacto cualitativo en mejora de la inclusión social del estudiantado. Sin embargo, el tamaño de la muestra no pretende que el objeto de estudio sea ponderable, mas si busca ofrecer conclusiones que puedan orientar nuevas investigaciones y mejorar la calidad de vida del estudiantado con discapacidad de dicho contexto.

La muestra fue seleccionada por criterio de caso tipo, considerando que todas las personas participantes tienen el interés común de mejorar el acceso a la comunicación de su estudiantado.

La comunicación alternativa tiene como objetivo ofrecer oportunidades de diálogo a personas que no utilizan el habla como su principal medio de expresión. Por lo general las personas usuarias son aquellas que cuentan con trastornos de la comunicación asociados a una condición de discapacidad. En Costa Rica las y los profesionales

encargados de mediar los procesos de comunicación alternativa son el personal docente y de distintas terapias que laboran en las escuelas de enseñanza especial.

Actualmente la educación especial en Costa Rica se imparte bajo el marco del paradigma de igualdad de oportunidades y se desarrolla sobre diversas teorías de aprendizaje que afectan el quehacer educativo. A continuación se detalla la conceptualización que explica la dinámica de esta materia en el contexto nacional.

3.2. Fundamentos conceptuales

3.2.1. Discapacidad

3.2.1.1. Evolución histórica

Tanto a nivel costarricense como mundial el concepto de discapacidad evoluciona constantemente y a su marcha transforma tanto los principios bajo los que se enmarca, como la perspectiva de la ciudadanía ante su presencia. A continuación se realiza un breve recuento de cada modelo en que ha transcurrido su evolución, en aras de interpretar con mayor claridad la construcción actual del concepto de discapacidad.

Modelo de la prescindencia: Este modelo se distingue desde la época clásica hasta el renacimiento y se caracteriza por la creencia de que la sociedad podía prescindir de la población en condición de discapacidad. Durante esta época “las personas con discapacidad se consideran innecesarias porque no contribuyen a la comunidad, porque simbolizan un castigo divino” (Antezana, 2014, p.23). Bajo esa postura, las políticas públicas permitían las prácticas de sometimiento o tratos caritativos. Por otra parte, explica Palacios (2008) que en este modelo también

se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas: un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra rota y que se avecina una catástrofe” (Palacios, 2008, p.37).

Estas posturas que otorgan a la población sin discapacidad un rol de superioridad, son empleadas para tomar acciones de control que originan dos submodelos: el eugenésico y el de la marginación. El primero permitía el infanticidio. Por tanto “la costumbre de eliminar a niños y niñas con discapacidad no solo se sustentaba en motivos religiosos, sino también prácticos, pues era económicamente pesado e improductivo criar hijos e hijas con discapacidad”. (Antezana, 2014, p.24) Por otro lado los niños y niñas que lograban eludir el infanticidio “eran destinados a vivir en condiciones extremas de rechazo.” (Antezana, 2014, p.24).

El submodelo de la marginación, por su parte, se caracteriza por excluir a la población en condición de discapacidad, sin cometer el infanticidio de modo directo. Este modelo excluye por “subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o la advertencia de un peligro inminente.” (Palacios, 2008, p.54) En este modelo, los niños y niñas recurrían a la mendicidad o vivían resignados a la esclavitud. Finalmente, en esta postura la percepción social implica un alto nivel de menosprecio hacia la población en condición de discapacidad que generaba lástima, rechazo y violencia sin regulación alguna.

Modelo rehabilitador: A inicios del siglo XX surge el modelo rehabilitador, impulsado por la cantidad de personas con lesiones posterior a la primera guerra mundial. El objetivo era reincorporar a este grupo tan significativo de población, al mercado laboral. Las causas de su origen, por tanto fueron científicas. Antezana (2014), explica que “el fin último de este modelo es normalizar a las personas con discapacidad” (p.24), es decir, esconder su deficiencia, de modo que tenga un comportamiento lo más parecido a la norma posible. Palacios (2008), explica que desde esta visión

Se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización y, esto significa, en definitiva, supeditarla a que la

persona logre asimilarse a los demás –válidos y capaces- en la mayor medida de lo posible. (pp.66.67)

Ahora bien, la evolución de un modelo a otro, trajo grandes avances hacia la percepción de la población en condición de discapacidad y su participación social. Impera ahora un modelo biomédico que “asume que existe una relación lineal entre la etiología, la patología y las manifestaciones de las deficiencias.” (Amate y Vásquez, 2006, p.5). A pesar de que tal postura ignora aún los aspectos familiares y emocionales de la persona, este nuevo enfoque da una mayor atención al concepto ecológico de la discapacidad, “es decir al criterio de multicausalidad²⁹ que revaloriza la importancia del papel del medio”. (Amate y Vásquez, 2006, p.3) Al explicar la discapacidad desde causas médico-científicas, se empiezan a buscar medios para mejorar la calidad de vida de dichas personas.

Palacios (2008) afirma al respecto, que “en este modelo se busca la recuperación de la persona-dentro de la medida de lo posible-, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación.” (p.67) La integración de la persona con discapacidad constituye una meta social para la cual “se establecieron servicios hospitalarios, de educación y ocupacionales; estos últimos funcionaban como talleres protegidos” (Amate y Vásquez, 2006, p.7), todo ello en busca de mayor productividad e independencia. No obstante Amate y Vásquez (2006) afirman que en el marco del paradigma biomédico que impera en este modelo, “los recursos se volcaron a los servicios y no a la satisfacción de las verdaderas necesidades de las personas con limitaciones funcionales.” (p.7) Por tanto su participación estaba siempre sujeta a la capacidad que tuviesen de adaptarse al contexto, otorgando total responsabilidad de su integración a las personas con discapacidad y no a otros miembros del colectivo.

Modelo social: “Nada de nosotros sin nosotros” (Activista de vida independiente, citado por Palacios, 2008, p.103). Sirva la anterior cita para introducir el modelo social, que surge en los años noventa y persiste hasta la actualidad. El mismo fue impulsado por

causas de índole social, en las que se reconocía que las personas en condición de discapacidad pueden y deben aportar positivamente a la sociedad del mismo modo que cualquier otra persona. Este nuevo enfoque, tal como lo indica la cita introductoria, nace a causa de las luchas que emprenden las personas en condición de discapacidad por hacer valer sus derechos humanos.

Se logra entonces que la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, asuma como una consideración que “las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente.” (pp.2-3) En este sentido, las personas con discapacidad adquieren voz y logran empoderarse sobre sus posturas en las decisiones políticas que les competen.

Dicho modelo defiende que

no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (Palacios, 2008, pp.103-104)

El enfoque social parte de valorar y dignificar las capacidades de cada persona con igualdad de condiciones. Al hacerlo, reconoce que la sociedad tiene la responsabilidad de aceptar, respetar y asegurar el acceso de las personas con discapacidad en su contexto. En este sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, reconoce que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.1)

Para que la interacción propuesta por la Convención, sea oportuna, es indispensable que se desarrolle una cultura inclusiva y respetuosa de la diversidad en todos los contextos sociales. Palacios (2008), al respecto señala que pese a que se reconoce el valor tan importante de los aportes de las personas con discapacidad “su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia.” (p.104) Agrega la autora que en esta línea la visión debe enmarcarse en “rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades”. (p.105) Finalmente, el modelo social se centra en producir cambios sociales más que individuales, donde se reconozcan estas capacidades y entorno a ellas se diseñen las ciudades de modo universal.

Los derechos humanos asumen un rol vital en el modelo social. Al respecto la UNICEF, en el Estado mundial de la Infancia Niñas y Niños con discapacidad (2013), afirma que “Adoptar un enfoque basado en el respeto a los derechos, las aspiraciones y el potencial e todos los niños y niñas puede reducir la vulnerabilidad a la discriminación, la exclusión y el abuso de los niños y niñas con discapacidad.” (p.11) Este enfoque demanda que las personas en condición de discapacidad asuman una participación plena, libre de barreras y con la libertad de decidir sobre su propia vida en igualdad de condiciones.

3.2.1.2. Conceptualización actual de la discapacidad

El marco sobre el que se estudia la discapacidad hoy en día, ha sufrido cambios positivos gracias a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (2001), (CIF). Este documento explica que “el funcionamiento de un individuo en un dominio específico se entiende como una relación compleja o interacción entre la condición de salud y los factores contextuales (ej. Factores ambientales y personales).” (p.20) En este sentido, la CIF utiliza un enfoque biopsicosocial que se divide en 4 componentes principales para realizar mediciones de clasificación frente a la discapacidad. A continuación se ilustra una tabla exponiendo cada componente de la CIF y una breve explicación sobre su contenido.

Tabla. 2

Componentes de la CIF para la operacionalización de la discapacidad

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN	INCLUYE
Funciones corporales	“son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas)”. (p.49)	Las mismas se dividen en funciones mentales, sensoriales y de dolor, funciones de la voz y el habla, de los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico y respiratorio. Incluye también funciones del sistema digestivo, metabólico y endocrino, funciones genitourinarias y reproductoras, neuromusculo-esqueléticas y relacionadas con el movimiento y finalmente funciones de la piel y estructuras relacionadas.
Estructura corporal	“son las partes anatómicas del cuerpo tales como los órganos, las extremidades y sus componentes”. (p.113)	Las estructuras corporales incluyen aquellas que corresponden al sistema nervioso, al ojo, oído y estructuras relacionadas, estructuras involucradas en la voz y el habla, estructuras de los sistemas cardiovascular, inmunológico y respiratorio, estructuras relacionadas con los sistemas digestivo, metabólico y endocrino, estructuras relacionadas con el sistema genitourinario y el sistema reproductor, estructuras relacionadas con el movimiento como huesos, articulaciones y ligamentos, entre otros, y finalmente, piel y estructuras relacionadas.
Actividades y participación	La actividad se define en el CIF como “la realización de una tarea o acción por una persona” (p.133), mientras que la participación se comprende como “el acto de involucrarse en una situación vital” (p.133). Así mismo el CIF describe las limitaciones en la actividad como “dificultades que una persona puede tener en el desempeño/ realización de las actividades” (p.133) y	Entre dichas actividades y participación, se incluyen el aprendizaje y la aplicación del conocimiento en actividades tales como repetir, memorizar, resolver problemas, tomar decisiones, adquirir habilidades, etc. La realización de tareas y demandas generales; como aquellas relacionadas con organizar rutinas, controlar el estrés, etc. La comunicación tanto receptiva como productiva, así como también incluyendo la posibilidad de conversar y utilizar aparatos y técnicas de comunicación. Por otro lado se incluye la movilidad conteniendo las actividades de cambiar y mantener las posiciones del cuerpo, trasladar objetos, desplazarse ya sea caminado o por medio de transportes específicos. También se incluye la vida doméstica donde se consideran actividades tales como adquirir lo necesario para vivir, realizar las labores del hogar, cuidar objetos, ayudar a otras personas, etc. Por otra parte están la Interacciones y relaciones

	<p>las restricciones en la participación como “problemas que una persona puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales” (p.133).</p>	<p>interpersonales que incluyen interacciones generales y particulares. Las áreas principales de la vida que contienen la educación el empleo, y la vida económica. Finalmente se incluye la vida comunitaria, social y cívica donde se consideran entre otros el uso del tiempo libre, la religión, los derechos humanos, etc.</p>
<p>Factores ambientales</p>	<p>Estos factores “constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas” (p.185)</p>	<p>Los factores ambientales considerados incluyen productos y tecnología, al alcance y utilizado por personas con discapacidad. El entorno natural y cambios en el entorno derivados de la actividad humana, considerando dentro de este factor aspectos geográficos, de flora y fauna, poblacionales, climáticos, desastres naturales, iluminación, cambios temporales, aspectos acústicos, etc. El apoyo y las relaciones son otro factor ambiental considerado, incluyendo relaciones familiares, amistades, autoridades, cuidadores, subordinados, animales y profesionales. Otro factor es el de las actitudes individuales de personas cercanas a su contexto o actitudes sociales apegadas a ideologías, costumbres y normas específicas. Finalmente se incluyen los servicios, sistemas y políticas, entendiendo servicios como “la provisión de programas estructurados y operaciones, en varios sectores de la sociedad, diseñados para satisfacer las necesidades de los individuos.” (p.209). Los sistemas como “el control administrativo y los mecanismos organizativos, establecidos por los gobiernos u otras autoridades reconocidas de ámbito local, regional, nacional e internacional.”(p.209) Finalmente las políticas comprendidas como “las reglas, los reglamentos, las convenciones y las normas establecidas por los gobiernos u otras autoridades reconocidas de ámbito local, regional, nacional e internacional” (p.209).</p>

Tomado y adaptado de Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

Esta nueva clasificación, ha generado importantes reflexiones en torno a la conceptualización de la discapacidad, su organización, permite ampliar el panorama asistencialista construido en el marco de antiguos enfoques y trascender a una visión más inclusiva. La UNICEF, en el Estado Mundial de la Infancia Niños y Niñas con discapacidad (2013), reconoce que esta definición de la CIF, “normaliza de manera efectiva la discapacidad, al desviar la atención de la causa al efecto y admitir que todas las personas pueden sufrir algún tipo de discapacidad.” (p. 63) En este sentido, puede decirse que es una conceptualización inclusiva con miras a mejorar la calidad de vida de todas las personas cuando se encuentran frente a una situación de discapacidad.

Costa Rica por su parte; pese a que respeta las disposiciones de la OMS y está adscrita también a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; aún cuenta en su legislación con una definición reduccionista, que se centra únicamente en la persona, exonerando de responsabilidad al contexto. La misma se dispone en la Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, donde indica que una discapacidad es “cualquier deficiencia física, mental o sensorial que limite, sustancialmente, una o más de las actividades principales de un individuo” (p.8). En este sentido es evidente la necesidad de una reforma nacional en la legislación, que contemple las posturas internacionales y se ajuste mejor al enfoque de derechos humanos.

3.2.2. Educación Especial

En Costa Rica, la Educación Especial se ha definido de modo legislativo por medio del artículo 27 de la Ley 7600, en la que se indica que “La educación especial es el conjunto de apoyos y servicios a disposición de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea que los requieran temporal o permanentemente” (p.38). No obstante, a la luz de los cambios filosófico-políticos de la educación inclusiva, se ha cuestionado la epistemología de la Educación Especial, como se organiza actualmente. En este sentido se discute que la Educación Especial tal como se dispone, mantienen funcionando entornos educativos segregantes que no respetan el compromiso con la inclusión social del estudiantado, así mismo en su nombre contiene palabras como “especial” y etiquetas como “necesidades educativas especiales”, marcando una clara distinción entre grupos

humanos que se aleja del respeto a la diversidad y el enfoque positivo sobre las condiciones que nos distinguen como sociedad.

Al respecto, la investigadora Meléndez (2010), hace un estudio de la evolución de la Educación Especial en Costa Rica, donde explica que

cuando los movimientos integracionistas de los años 70 y 80, opuestos decididamente a la segregación que caracterizaba a las escuelas residenciales, iniciaron la promoción del derecho que tiene toda persona con discapacidad de ser educado en el ambiente menos restrictivo posible y en el lugar más cercano a su casa, impulsaron también el cambio drástico en la organización de los servicios educativos. (p.98)

La autora afirma que de ahí en adelante se desprendieron una serie de investigaciones que afirmaron que la mejor oferta educativa para la población en condición de discapacidad, era la que se recibiera en la escuela de su comunidad, favoreciendo así su mayor participación social y un acercamiento más profuso a la igualdad de oportunidades. En este sentido “las escuelas segregadas, sobre todo las que obligaban a la institucionalización residencial, no podían competir nunca con los niveles de motivación que ofrecían las nuevas ofertas educativas”. (Meléndez, 2010, p.98) Tales cambios políticos, generaron grandes expectativas de cambio en la población costarricense. Aunado a ello, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a la que se adscribe Costa Rica, indica en su artículo 24 que

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (...) (pp.18-19).

No obstante la Educación Especial en Costa Rica, cuenta aún con entornos segregantes, de larga estancia para la mayoría de sus usuarios y evoluciona a un cambio lento hacia la postura inclusiva. Así mismo se plantea en el Informe del estado de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica, cuando afirma que

Las políticas y planes del MEP aún no han logrado incorporar plenamente la discapacidad desde un enfoque inclusivo, se mantienen una serie de barreras y resistencias que se traducen en mala calidad de educación, deficiencias en la aplicación de las adecuaciones curriculares, barreras culturales y actitudinales, en particular, de los y las docentes que no reciben una formación profesional enfocada en la educación inclusiva. (Antezana, 2014, pp.11-12)

Ahora bien, esta dificultad de transformación, ha generado cambios también fuera de las fronteras nacionales. En otros contextos los cambios han llevado a considerar la importancia del trabajo cooperativo en las acciones pedagógicas que se construyan con el estudiantado con discapacidad. Gallego y Rodríguez (2012), en España por ejemplo, definen la disciplina de la Educación Especial desde las dimensiones teórico-conceptual y práctica. En este sentido los autores explican que dichas dimensiones

no son propiedad exclusiva del pedagogo, logopeda, psicólogo, trabajador social o médico, por citar sólo a algunos de los profesionales implicados, sino del conjunto de profesionales que reconocen y asumen una actuación inter e intradisciplinar como la opción más acertada para acercarse a la realidad que se pretende ayudar. (pp.18-19)

La colaboración propuesta por los autores, supone que la Educación Especial amerita un esfuerzo conjunto en virtud de una educación de calidad para todas las personas implicadas. Además, Gallego y Rodríguez (2012) al asumir esta postura, invitan a la disciplina a trascender del concepto asistencialista que vislumbra solo las características negativas de la diversidad escolar. Al respecto, ellos afirman que

La Educación Especial, en términos estrictamente escolares, se vincula no sólo con el estudio y educación de las personas con discapacidad y/o con dificultades en el aprendizaje, sino también con el análisis de la realidad educativa especial y sus repercusiones (sujetos, contextos, agentes y métodos de intervención).(p.20)

Es decir, se asume la Educación Especial, como una herramienta de cambio, que genere espacios inclusivos y que empodere a las poblaciones vulnerables.

La Educación Especial, por tanto, asume una participación social de transformación, hacia la mejora de la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad. Actualmente, sus acciones trascienden las barreras del aula y promueven la inclusión social en todos los contextos en los que se desenvuelva el colectivo. Gallego y Rodríguez (2012) en este marco afirma que

también es una forma de luchar contra la exclusión, contra la negación de los derechos individuales o la omisión de deberes sociales, que se produciría cuando los sistemas sociales, económicos y culturales que determinan la integración de las personas en la sociedad no atendieran por igual a todos los ciudadanos. (p.15)

En esta línea, el equipo profesional que labore con la población escolarizada en condición de discapacidad, se encuentra en el seno de una responsabilidad mayor, en la que sus acciones deben encaminarse a promover los derechos de igualdad y autonomía del estudiantado. Para ello, es indispensable hacerlo en los entornos menos restrictivos

posibles. No puede hablarse de una participación inclusiva, en un contexto segregado, por tanto, para cumplir con el deber social que supone la Educación Especial, no debe obviarse que “la inclusión social sería la manera de hacer valer los derechos de las personas, otorgándoles voz y voto, haciéndoles participar e integrarse en los diferentes sistemas” (Slee, 2000, mencionado por Gallego y Rodríguez 2012, p.20).

Ahora bien, con el conocimiento de tales condiciones se concluye que Costa Rica está en un momento histórico de transformación en lo que compete al análisis epistemológico de la Educación Especial y que; pese a que cuenta con una definición legislativa que regula la profesión; la disciplina misma está en constante evolución por lo que requiere un replanteamiento tanto de sus funciones como de su enfoque social.

3.2.2.1. Escuelas de Educación Especial

En Costa Rica, las Escuelas de Educación Especial, se han formado de modo gradual y constante, según afirma la investigadora Meléndez (2010)

de 1939 a 2003 han sido creados 25 centros de Educación Especial en el país. Algunos de estos centros atienden a población que presenta alguna forma particular de deficiencia, pero la mayoría atiende a todo tipo de necesidades educativas provocadas por distintas discapacidades, siguiendo la modalidad que mejor se ajuste al estudiante. (p.105)

Dichas instituciones, según Meléndez (2010) reciben al estudiantado desde el nacimiento hasta el cumplimiento de la edad adulta “organizadas según las modalidades de atención directa y apoyo fijo, así como de apoyo itinerante para dar seguimiento a estudiantes incluidos en servicios menos segregados o para brindar atención comunitaria y domiciliaria.”(p.107)

Los centros de educación especial del país cuentan con diversos servicios que trabajan de modo interdisciplinario, entre ellos, poseen profesionales en “trabajo social, Psicología, Fisioterapia, Terapia del Lenguaje y Terapia Ocupacional entre otros, además de ofrecer

asignaturas especiales como Educación Musical, artes Plásticas, Artes industriales, Educación para la Vida Familiar y Social, Educación Física y otras.” (p.107-108) Estas entidades, son reguladas por el Ministerio de Educación Pública, y deben responder a los Planes de Estudio de Educación Especial, desarrollados en el Departamento de Educación Especial de dicho ministerio.

Los Planes de Estudio que orientan las acciones que se emprenden en las Escuelas de Educación Especial, fueron reformulados a la luz de las corrientes de integración de los años 70s. En este sentido el Ministerio se compromete a incluir en dicho documento “los principios de calidad, igualdad de oportunidades para educarse y de respeto a la diversidad”. (Aguilar y Bonilla, 2005, p.9) El documento se divide por nivel y servicio educativo incluyendo

- a) una definición de las áreas curriculares, b) la distribución de lecciones por áreas curriculares y según la dedicación docente a otras áreas relacionadas como la coordinación interprofesional y la orientación a los padres de familia, c) los rangos de matrícula y d) la distribución de estudiantes por ciclo y por especialidad. (p.9)

Además de respetar los Planes de Estudio, las Escuelas de Educación Especial “deben acogerse a las normas y procedimientos que existen para la atención en cada especialidad (...) y establecer su propio Proyecto Curricular de Centro como plan de quinquenio” (Meléndez, 2010, p.107). Cada circuito escolar, cuenta con oficinas regionales del Ministerio de Educación Pública, donde se designan asesores-supervisores que deben velar por regular, apoyar y fiscalizar el cumplimiento de las Escuelas de Educación Especial con dichas normas y planes establecidos.

Como se ha explicado en apartados anteriores, posterior a los años ochentas, tras las investigaciones que sostienen la nueva visión integracionista, Costa Rica se reformula su organización educativa “con la meta de que para los próximos años los servicios segregados sólo seguirán existiendo para aquellos estudiantes cuyo estado de salud o de

intensidad y complejidad en los apoyos requeridos lo ameritara.” (Meléndez, 2010, p.98), Aunado a ello, se decide en esta época que los esfuerzos del profesorado en dichas instituciones, se centrarían en “trabajar fuerte y orientadamente para que la estadía del estudiantado fuera lo menos prolongada posible” (Meléndez, 2010, p.98). No obstante; las largas listas de espera con que cuentan las instituciones, la recarga laboral del equipo docente y el aumento en la infraestructura de los centros de educación especial costarricenses; afirman el hecho contrario, la estadía de la mayor parte del estudiantado, lejos de ser breve, se extiende a lo largo de la vida en contextos educativos segregantes.

En Costa Rica esta modalidad del servicio educativo, “se reserva para la población con mayores necesidades y que está en proceso de preparación para la inclusión educativa” (Meléndez, 2010, p. 106). Por tanto, a este sistema educativo asisten personas que por su condición de discapacidad, se considera que no podría participar de procesos educativos convencionales. Porras (2008) al respecto explica que la organización de la Educación Especial en este sistema sectorizado demuestra que “la aparición de los principios de normalización e integración tampoco impidió, en la práctica, la segregación educativa de las personas con discapacidad.” (p.70) El autor describe la atención de los centros de educación especial como “una educación dividida en diferentes vías u opciones según las categorías de los sujetos” (p.70), condición que sin duda perpetua la exclusión y minimiza las posibilidades de una participación igualitaria en la sociedad.

Es así como el discurso inclusivo pretende trabajar sobre la exclusión más que sobre las personas, es decir, realizar cambios sistémicos que mejoren la calidad educativa que reciben todas las personas en respeto a su diversidad. Porras (2008), esta línea explica que

no se trata de segregar o negar el derecho a la educación de algunas personas por sus diferencias, pero tampoco se trata de dar una misma y homogénea enseñanza negando las diferencias existentes. Se trata de reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejora y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan

iguales como desiguales y han que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano. (p.71)

En tanto, este objetivo siga en pie, y la educación inclusiva continúe tomando fuerza en Costa Rica, las Escuelas de Educación Especial, seguirán en constante evolución. Hoy en día, su destino no puede describirse con claridad, la desaparición de las mismas como se ha dado en Colombia y otros países de Latinoamérica, no es una opción irrevocable. Pero puede afirmarse que hoy en día, tanto los centros formativos estatales, como las entidades regulatorias Ministeriales y el Centro de recursos para la educación inclusiva, están realizando investigaciones que orienten mejor la toma de decisiones en torno a su destino.

3.2.2.2. Historia de la Educación Especial en Latinoamérica

La Educación Especial, tal como se ha mencionado en apartados anteriores, tiene su origen en la era del modelo rehabilitador. En dicho momento, la educación pretendía ser una herramienta de normalización para la población en condición de discapacidad. Palacios (2008), afirma que “la educación especial entendida en los términos actuales podría situarse en los siglos XVIII y XIX, inicialmente para niñas y niños sordos y luego para aquellos con diversidades funcionales visuales” (p.84). Explica la autora que “posteriormente se expandió exitosamente con las escuelas especiales pensadas para personas con discapacidades físicas e intelectuales. Así su implementación tuvo cabida a gran escala a principios del siglo XX, como consecuencia de la responsabilidad asumida por los gobiernos.” (p.84)

La evolución del concepto de discapacidad, así como las diversas dinámicas sociopolíticas y las condiciones educativas de cada etapa histórica, generan cambios evolutivos en la Educación Especial que reformulan constantemente sus objetivos y funciones.

En Latinoamérica, la organización e institucionalización de la Educación Especial, ha cursado varios momentos. Díaz (1999), afirma que en sus inicios durante el enfoque rehabilitador se desarrolló

un primer periodo, que se extendería desde los intentos por organizar instituciones especializadas a finales del siglo XIX hasta finales de la década de los 40, en el que surgen las primeras escuelas dedicadas especialmente a la atención de niños sordos y ciegos, con un predominio de un servicio tipo médico-asistencialista (Díaz, 1999, p.15)

En este periodo, la Educación Especial, se distinguió de la escuela ordinaria, en tanto su población estudiantil, se consideraba con algún tipo de deficiencia. Como resultado, explica Arnaiz (2013), “el objeto de la educación especial segregada se centra en aquellas personas que por razones de orden fisiológico, psicológico o social necesitan ayudas o recursos especiales para adaptarse a las exigencias de su entorno y poder desarrollar sus posibilidades.” (p.11) En este sentido, el personal que laborara en los servicios de Educación Especial, debía dominar técnicas y métodos diferentes a los empleados en la escuela ordinaria.

Durante esta época, la Educación Especial se caracteriza por trabajar la normalización de su población, por medio de una postura educativa basada en igualar lo más posible la población con discapacidad a la población sin esta condición. Cabe destacar entonces, dos principios elementales que surgen en este periodo y que dirigen las acciones gubernamentales nacionales e internacionales en materia de educación especial. El inicial es el de *normalización*, que

fue el primero en defender que las personas con retraso mental debían tener una existencia lo más parecida posible a la de los demás ciudadanos, desarrollar una vida tan normal como sea posible, puesto que una situación de vida segregada

genera pocas oportunidades para integrarse socialmente y para aprender como el resto de las personas.” (Arnaiz, 2013, p.14)

A tenor de estas apreciaciones, la protección de los derechos humanos, defendió el derecho a la no marginación y generó nuevas expectativas en materia educativa para la población con discapacidad. Lo anterior, en tanto que “el principio de normalización guarda relación con los medios más normalizadores posibles, con el fin de que las personas con deficiencias puedan mantener comportamientos y características personales lo más uniformes en el medio cultural en el que se desenvuelven.” (Arnaiz, 2013, p.12) Es decir, reconoce la importancia de prestar servicios a la población con discapacidad que aumentaran su posibilidad de ejercer una vida independiente.

En Latinoamérica, por tanto, en los años cincuenta y sesenta, se dan grandes avances en materia de Educación Especial. Al respecto la investigadora Díaz (1999) expone que

Aparecen los primeros centros de atención para niños con discapacidad; empiezan a presentarse servicios de capacitación laboral para adultos con limitación, especialmente para ciegos y limitados neuromusculares y ortopédicos; se crean programas profesionales orientados a brindar atención especializada a esta población, entre los que se destaca la terapia física, ocupacional y del lenguaje. (Díaz, 1999, p.16)

Este periodo, permite que se expanda la atención a nivel iberoamericano, alcanzando a disminuir el número de familias que acostumbraban a ocultar a sus miembros en condición de discapacidad. Así mismo se inició la lucha por la validación del derecho a la educación de todas las personas sin distinción. Aunado a ello, se crea la

UNESCO y diversas declaraciones de derechos con el fin de impulsar una mayor cobertura y buen funcionamiento de la Educación Especial.

Surge entonces en Iberoamérica una transformación de la educación que deriva en importantes mejoras de impacto social. Coraggio (1995) citado por Díaz, afirma que este periodo se “caracteriza el surgimiento del nuevo ordenamiento, propuesto por algunos organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial: Se reemplaza el paradigma de desarrollo económico por el de desarrollo humano, entendido este último como índice de educación” (p.19). Aunado a ello, en el año 1978 surge el Informe Warnock, documento que afianza el nuevo concepto de necesidades educativas especiales. Mismo que sustituye la visión etiquetante centrada en el déficit que venía liderando los discursos, por un concepto centrado en los apoyos. Este nuevo concepto que sugiere el informe, permite que la atención se centre en “lo que el alumno necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos”. (Arnaiz, 2014, p.17) A la luz de lo anterior, impulsan las ideas de integración en Latinoamérica iniciando sus manifestaciones.

Así las cosas, surge el segundo elemento principal de esta primera época, que es el de *integración*. El mismo reconoce que para que las personas en condición de discapacidad pudiesen disfrutar del mismo sistema educativo y social normalizando era imprescindible que se diera la integración escolar. Es decir, que se diera “el derecho a recibir una educación adecuada a las características individuales del alumno, y deja atrás la división y el etiquetaje.” (Arnaiz, 2014, p.14)” Lo anterior, en la misma escuela que los demás estudiantes, en un entorno lo menos restrictivo posible, potenciando su interacción social. En este línea Gutiérrez y Urgilés (2009) exponen que

El objetivo del informe de la UNESCO de 1968 fue definir y delimitar tanto el concepto como el contexto de la Educación Especial para no entenderlo como déficit o deficiencia, sino orientarlo hacia un desarrollo igualitario en cuanto el ambiente les ofrezca las condiciones y posibilidad para hacerlo. (p.121)

Es así como los esfuerzos se encaminan a reducir las etiquetas y la segregación a la luz del principio de integración. Al respecto Arnaiz (2013) explica que dicho principio

“busca un máximo de comunicación y un mínimo de aislamiento de los niños con problemas, facilitando su interacción social” (p.15). Para alcanzar este objetivo, la autora afirma que

La integración propugna la escolarización conjunta de alumnos normales y con discapacidades y aboga por la inserción de la educación especial en el marco educativo ordinario, para que se preste la atención adecuada y necesaria a cada alumno según sus diferencias individuales. (p.16)

Más adelante, en los años ochenta en la mayoría de los países latinoamericanos, se desarrollan acciones en pro de la integración educativa. Podría decirse que los acontecimientos que se desarrollaban en España, tenían un alto impacto en los cambios consecuentes en Latinoamérica. En este sentido, es importante considerar que “en España, la teoría sobre la integración y su aplicación en el aula se incorpora a partir de 1985 mediante la publicación de un Real Decreto, es decir, se constituye en un texto y obligación legal para el sistema educativo.” (Gutiérrez y Urgilés, 2009, p.122)

De cara a dicha evolución, en América Latina, se lían cambios importantes. Palacios y Lamas (2010), señalan al respecto que en Bolivia por ejemplo, se muestra una preocupación particular por “ la preparación de asesores pedagógicos que puedan impulsar convenientemente la Educación Especial integrada.” (p. 204) Mientras que en Costa Rica, los servicios educativos segregados en escuelas de Educación Especial mantenían la atención educativa de la mayor parte de la población en condición de discapacidad.

Al respecto, Palacios y Lamas (2010) explican que en este momento histórico, e incluso en la era de los 90 la integración aún no era la alternativa más practicada pese a que se consideraba la oportuna. Los autores exponen que “las justificaciones para ello pueden ser diversas, y van desde las razones de tipo económico (falta de recursos) a las de tipo pedagógico (alumnos con necesidades profundas no pueden ser integrados en situaciones de tipo ordinario).” (p. 205) En este sentido, Costa Rica aún mantenía prácticas segregantes en años de perspectivas integradoras.

En Perú por su parte, según señaló Rojas (1999) citado por Palacios y Lamas (2010), en el año 1999 este país aún no contaba con “instituciones que acojan al desarrollo de programas integrados de atención al excepcional”(p.206), no obstante, afirman los autores que actualmente “se muestra un interés por avanzar en tal dirección”. (p.206)

Ainscow (2014), al explicar el desarrollo de la Educación Especial en países occidentales, afirma que muchos de ellos, mantienen de modo paralelo programas segregantes y de integración, lo cual eleva los costos de gasto público. En esta línea, el autor señala que “en algunos países, la integración sólo constituye una aspiración para el futuro”. (p.244)

Ahora bien, conforme avanzan los años, la Educación Especial enfrenta varios cuestionamientos, donde la integración; que aún parece no alcanzarse del todo en Latinoamérica; ya es superada por nuevas propuestas. En este sentido, estar integrados, implica compartir un espacio físico pero no participar de modo equitativo, la perspectiva aún prevalecía atendiendo más el déficit que valorizando la diversidad. Al respecto, Arnaiz (2003) expone dos razones que se esgrimen de esta postura. Primeramente, afirma que con la integración “existe un mantenimiento del estatu quo que refuerza la idea de que el problema está en el alumno y se obvian otras causas como los procesos sociales, políticos y la propia organización de los centros.” (p.148) Por otra parte, la autora señala que la integración perpetúa la etiqueta en la persona, en tanto “sigue justificando la salida/exclusión de las aulas regulares hacia las aulas de apoyo del alumnado con necesidades educativas especiales en muchos momentos del proceso educativo” (p.148). Finalmente, Arnaiz (2003) justifica como última razón, que en la integración “el estilo de las respuestas didácticas que caracteriza la planificación educativa centra la atención en los alumnos con dificultades de manera individual, reforzando la idea de que existen tipos de alumnos distintos que requieren maestros diferentes” (p.148).

En este sentido la apología de la integración en pro de la población con discapacidad, empezaba a perder fuerza. Gutiérrez y Urgilés (2009) al respecto señalan que la igualdad “no es un asunto de mimetizarse con el entorno ni tampoco de ocupar un espacio junto a otros, implica ser un elemento activo en el medio y cumplir una función específica dentro del organismo social.” (p.121)

Estos pensamientos, llevan, en los años 90, al desarrollo de dos eventos importantes que marcan una brecha histórica en la Educación Especial. El primero fue la Conferencia de “Educación para todos” de la UNESCO, y la segunda es la “Conferencia de Salamanca” en 1994. Ambos eventos defienden la existencia de una educación más equitativa, justa y respetuosa, menos centrada en la sectorización y más en la atención a la diversidad. De ahí emerjan nuevas investigaciones como el índice de inclusión, que constituye una “herramienta concreta que ayuda a la escuela a generar una comunidad institucional centrada en la participación y la colaboración para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de cada estudiante sin distinción alguna.” (Gutiérrez y Urgilés, 2009, p.123) Este documento, según señalan los autores,

se centra en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas educativas, a partir de las cuales se establecen indicadores asociados e interrogantes cuyas respuestas permiten a la escuela re-pensarse a sí misma para organizar tareas, formular acciones, aplicar sus propuestas y evaluar su proceso de transformación. (Gutiérrez y Urgilés, 2009, p.123)

La inclusión, constituye entonces, la nueva filosofía de pensamiento en el que se enmarca la Educación Especial. Al respecto, Arnaiz (2013) explica que “Una escuela inclusiva ve a todos los alumnos como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, como una oportunidad para aprender sobre lo que nos hace humanos.” (p.62) En este sentido, la igualdad de oportunidades se vive a la luz del respeto a la diversidad, comprendiendo que la escuela y la sociedad, son “un lugar donde todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan sus necesidades educativas satisfechas.” (Arnaiz, 2013, p.62) Bajo esta perspectiva, la Educación Especial constituye una oportunidad para potenciar el respeto a las diferencias, celebrar la diversidad y edificar el aprendizaje sin exclusiones ni eufemismos.

Para este momento histórico, la condición de discapacidad, que en un inicio impulsó el origen de la Educación Especial, ha perdido importancia significativamente. La etiqueta que en un momento la sociedad impuso a la población en dicha condición para decidir sobre su destino, se ha transformado en una responsabilidad ciudadana de abrir espacios accesibles para todas las personas. En esta línea cabe reflexionar sobre la afirmación de Barton (1998), citado por Porras (2009), quien señala que “la forma que tiene una sociedad de excluir a los grupos o a los individuos conlleva procesos de categorización en los que se generan y se legitiman las discapacidades y los aspectos inaceptables e inferiores de una persona” (p.64). A la luz de dicha propuesta, se justifican los actos de exclusión responsabilizando a la persona que cuenta con diferencias físicas, psíquicas o sensoriales, mas se libra de compromiso al resto del colectivo.

Hoy por hoy, el concepto de inclusión, más allá de las barreras del aula, ha trascendido a generar impactos políticos, en los que ya no existen un “ellos y los otros”, por el contrario, existe un “nosotros”. Donde que cada quién es igualmente responsable de eliminar barreras ya sean contextuales o personales que impidan la participación en igualdad de condiciones para todas las personas.

Aquellas poblaciones que se sectorizaban según sus deficiencias, hoy en día con los discursos inclusivos han borrado los límites de la segregación. El concepto de diversidad, que reconoce la condición que todas las personas vivimos, es ahora el estandarte que une las comunidades de aprendizaje y lidera las acciones en beneficio de todos y todas. En este sentido conviene considerar la propuesta de Arnaiz (2014), quien señala que

La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades o a los estudiantes con altas habilidades; las diferencias culturales, religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases. En las aulas inclusivas, los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte. (p.64)

En esta línea, es importante valorar que el nuevo objetivo de la Educación Especial, más que atender de modo especializado las acciones educativas de una población, se basa en celebrar la diversidad dentro del aula, y propiciar espacios de respeto en los que se generen aprendizajes significativos para todo el estudiantado.

Pese a estos alentadores discursos y mejoras en las perspectivas educativas. Aún existen en Latinoamérica múltiples centros educativos que propugnan la sectorización, llamados “Escuelas de Educación Especial”. Mismos que se limitan a la atención de la población que comparta la característica de contar con una condición de discapacidad. Frente a esta incuestionable envergadura, se hace imprescindible determinar cuales son las condiciones que atan al estudiantado a dichos entornos excluyentes, para así orientar las sinergias a propiciar la educación inclusiva, que garantice sus derechos humanos.

La presente investigación, parte de que las barreras de comunicación, constituyen un elemento de atadura que impide que las personas que asisten a escuelas de educación especial, puedan surgir a nuevos escenarios menos segregantes. Por esta razón la muestra seleccionada asiste a dichas escuelas. Cabe aclarar que en apartados posteriores, se profundizará en la relación de la comunicación con la inclusión de las personas en condición de discapacidad.

3.2.2.3. Igualdad de oportunidades

En Costa Rica, la igualdad de oportunidades, es el principio fundamental, sobre el que versan las prácticas educativas de la Educación Especial. En aras de ofrecer un trato igualitario y de calidad a todo el alumnado, el país promueve la igualdad como un derecho constitucional a finales de los años noventas.

El paradigma de igualdad de oportunidades surge en el año 1996 y busca hacer valer los derechos de las personas en condición de discapacidad para su justa participación social. Al respecto, la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica por medio de la ley 7600 (1996) o “Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad y su reglamento”, expone que la Igualdad de oportunidades se define como

Principio que reconoce la importancia de las diversas necesidades del individuo, las cuales deben construir la base de la planificación de la sociedad con el fin de asegurar el empleo de los recursos para garantizar que las personas disfruten de iguales oportunidades de acceso y participación en idénticas circunstancias. (p.7)

Siguiendo la línea de esta definición, se afirma que en el marco de la igualdad de oportunidades, prima la idea de ofrecer una misma calidad educativa a todas las personas en el goce de su diversidad. Al respecto, Muntaner (2000) afirma que para ello se debe entender “la diversidad no como un problema, sino como una solución, que nos conduce a una educación más de calidad cuánto más comprensiva, integral y promocionadora sea.” (p.4) Es decir, percibir la diversidad desde una perspectiva positiva que valore su riqueza.

En este sentido, Arnaiz (2014) afirma que “si se consigue entender que el objetivo no es salvar sólo a aquellos estudiantes para los que la marginación o el fracaso educativo es intolerable, sino que consiste en asegurar el éxito educativo para todos los niños entonces habría otras posibilidades” (p.76)

Ahora bien, la igualdad de oportunidades, no implica ofrecer las mismas experiencias de aprendizaje a todo el alumnado, por el contrario, busca adecuar las acciones docentes a las necesidades de cada persona asegurando un resultado oportuno y acorde a las características de cada persona. En este sentido Muntaner (2000) afirma que “es preciso adecuar el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar al máximo sus capacidades.” (p.6) Por tanto, igualar sus oportunidades de aprendizaje, a la luz de su diversidad, evitando cualquier forma de exclusión.

En los contextos segregantes que suponen los centros de Educación Especial, es difícil visualizar la igualdad de oportunidades. Claro está, que la sectorización impide que las condiciones de aprendizaje sean idénticas. Incluso la organización de los procesos escolares centrados en la discapacidad más que en sus capacidades, sin duda perpetúa un

enfoque compensatorio que responsabiliza a la persona y libera al contexto. No obstante en miras a la transformación que está viviendo la Educación Especial, es necesario que quienes aún laboran en estos centros, logren ajustar sus acciones a la eliminación de barreras contextuales y ofrecer oportunidades inclusivas para su estudiantado.

En este marco, Muntaner (2000) afirma que “la igualdad de oportunidades se entiende como la confluencia entre las diferencias de los alumnos y el respeto a las diferencias, lo cual se traduce en que todos tengan idénticas posibilidades de aprendizaje, aunque no necesariamente de los mismos aprendizajes.” (p.8) En este contexto es conveniente eliminar de los actos educativos toda acción reparadora de las condiciones específicas de discapacidad de cada persona, y promover en cambio una promoción de la calidad educativa en virtud de las capacidades de cada persona. Solo así se estaría promoviendo la igualdad de oportunidades.

En este sentido, Blanco (2006) afirma que

avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades; dando más a quién más lo necesite y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales. (p.8)

Ahora bien, Echeita (2014), al respecto afirma que para alcanzar tan ardua tarea desde la práctica educativa,

Lo que nos compete, a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y prácticas que han configurado la capacidad de generar la exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos que la investigación educativa y la experiencia han demostrado que promueven realmente la inclusión y la participación de todo el alumnado en la vida escolar (...)” (p.84)

De modo que será necesario replantear las prácticas, transformar sistemas y repensar la disciplina; con miras a igualar las oportunidades de aprendizaje; antes de mantener los entornos excluyentes a razón de la valoración negativa que se da a la diversidad.

3.2.2.4. Equiparación de oportunidades

Considerando que las personas en condición de discapacidad pueden enfrentar barreras ante la presencia de recursos en idénticas circunstancias. La Ley 7600 (1996) ofrece el término de “Equiparación de oportunidades”, para referirse al “Proceso de ajuste del entorno a los servicios, las actividades, la información, la documentación así como las actitudes a las necesidades de las personas en particular de las discapacitadas” (p.8). Sobre este término, por tanto, se justifica que se desarrollen las adaptaciones específicas que respondan a las características de las personas en condición de discapacidad, modificando los recursos, tanto como se necesite para asegurar el acceso de todas las personas.

Con respecto a la educación, la Ley 7600 (1996), expone en el capítulo I, artículo 14 que

El estado garantizará el acceso oportuno a la educación de las personas, independientemente de su discapacidad, desde la estimulación temprana hasta la educación superior. Esta disposición incluye tanto la educación pública como la privada en todas las modalidades del Sistema Educativo Nacional. (p.12)

Tomando la comunicación como un eje elemental en el proceso de construcción de aprendizajes, se comprende como una violación a este artículo el hecho de negar el acceso a la comunicación alternativa al estudiantado que así lo requiera, dado que esto imposibilita el acceso oportuno a la educación y constituye un acto discriminatorio para la población con trastornos de la comunicación.

Al respecto en el capítulo I, el artículo 38, titulado “Acto discriminatorio de las actividades educativas” de la Ley 7600 (1996) expone que “Se considerará acto discriminatorio cuando a un estudiante, por razón de su discapacidad, el centro educativo

lo excluya de las actividades programadas para el resto de los estudiantes o le impida utilizar las ayudas técnicas que requiera.” (p.55).

Así mismo el artículo 40 de este apartado, bajo el título de participación expone que “En todas las actividades cívicas, culturales y religiosas establecidas por el Sistema Educativo Costarricense, participarán en igualdad de oportunidades los estudiantes de los servicios de educación especial.” (p.55)

Bajo el marco de los anteriores artículos se expresa la obligatoriedad que tiene el profesorado de ofrecer recursos de comunicación alternativa que garanticen una justa participación del estudiantado en la vida escolar. Del mismo modo se entiende como acto discriminatorio, la presencia de una persona en un espacio escolar sin herramientas de comunicación que le permitan participar de las actividades.

3.2.2.5. Educación Especial en la actualidad costarricense.

Es necesario recordar, para iniciar este apartado, que tanto la integración como la inclusión, constituyen movimientos educativos y sociales en pro de una mejora en la calidad educativa de las personas con necesidades educativas, a la luz de las propuestas de igualdad antes mencionadas.

La integración educativa es el concepto que antecede a la inclusión, definiéndose como “un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, sobre la base de sus necesidades de aprendizaje”. (Birch 1974, citado por Marín, 2008, p.124) En este sentido, se protege el derecho de toda persona de asistir a centros educativos convencionales y recibir una educación de calidad. Romero y Lauretti (2006), explican que en América Latina, “la Educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa.” (p.348) Los autores explican que este objetivo, se justifica

educativamente por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias

individuales; socialmente porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz, y económicamente ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas. (UNESCO, 2003, citado por Romero y Lauretti, 2006, p.348)

España que sin duda ha encabezado las prácticas educativas que en Costa Rica se reproducen, ha liderado este cambio educativo “descartando a la educación especial como la educación de un determinado grupo de alumnos, dejando en desuso el antiguo modelo médico y psicológico.” (Arnaiz, 1997, citada por Romero y Lauretti, 2006, p,348).

En Costa Rica propiamente, explica Marín (2008) “el proceso de integración se inicia en 1973, con las aulas diferenciadas conocidas en la actualidad como aulas integradas. Estas se encontraban ubicadas en escuelas del sistema regular para la atención de niños con retardo mental.” (p.125) Dicho sistema persiste hasta la actualidad, no obstante, asisten estudiantes que son remitidos de las escuelas de Educación Especial, con diversas condiciones, desde el nivel de preescolar. Gracias a estos esfuerzos, y las legislaciones que impulsaron, ha aumentado la participación social de personas en condición de discapacidad, en esferas laborales, educativas, familiares y comunales con mejores oportunidades.

No obstante, frente a esta incuestionable envergadura, que rompe con la práctica segregante que imperaba en la nación. Aún los principios que la impulsaron, como la búsqueda de una escuela para todos y para todas, no terminan de concretarse. Conviene mencionar en esta línea, que la integración nace como una filosofía que pretendía una mayor igualdad social, como se ha mencionado anteriormente. Así las cosas Correa (2008) explica en los años de su auge, que “cuando hablo de integración como filosofía de vida, parto del hecho de que creo en el otro como ser íntegro, tal cual es, en saberes, creencias, potencialidades y necesidades.” (p.18) No obstante, al llevar estas propuestas a acciones prácticas en América Latina, y específicamente en Costa Rica, las aulas integradas, constituyeron espacios en los que el estudiantado compartía un entorno

común, pero con diversidad de horarios, espacios académicos y grupos sociales. En este sentido, prevalecían los actos excluyentes, ahora en un mismo contexto educativo. Lo anterior puede ser explicado con mayor claridad ante la postura de Correa (2008) quien señala que la concepción que se construya sobre la integración “como enfoque es una discusión de orden actitudinal, lo que sí es claro es que dependiendo de la visión que del ser humano tenga el actor social y su experiencia en un mundo cultural, influye la concepción y actitud hacia la integración”. (p.18) Es por ello, que en entornos que pudiesen prestarse para una participación igualitaria, las personas que la integran pueden tornar la experiencia en un mero acto de coincidir en momento y lugar sin compartir derechos ni oportunidades.

Al respecto Romero y Lauretti (2006) afirman que “por ello se atraviesa actualmente por un cambio ideológico que transforma la integración en la inclusión de las minorías, basados en los principios propuestos por la UNESCO (2003).” (p.348)

A tenor de estas apreciaciones, tanto en Costa Rica, como en Iberoamérica, inician los discursos sobre la educación inclusiva en los años noventas. Al respecto Ainscow (2004), expone que “en muchos países, la insatisfacción ante los progresos hacia la integración ha provocado la exigencia de cambios radicales.” (p.245). Explica el autor que el proceso de integración está cubierto de cuestionamientos, en el que se culpa al mismo de perpetuar un modelo médico de la educación en el que “las dificultades educativas se explican exclusivamente en relación con los déficit del niño”. (p.245) En este sentido Ainscow (2004) propone que la transformación educativa busque “responder positivamente a la diversidad de los alumnos, considerando las diferencias individuales como oportunidades de enriquecimientos del aprendizaje y no como problemas que arreglar”. (p. 246) Congruente con estas posturas, Arnaiz (2013) afirma que el discurso inclusivo requiere “un desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que se focalice en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas, sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.” (p.55) Por esta razón el concepto de inclusión se opone a la educación segregante y trasciende las fronteras de la integración educativa, en tanto que abre la visión de la educación hacia el respeto a la diversidad en todas sus formas, y no únicamente asociada a una condición de discapacidad.

En este sentido Arnaiz (2013) explica que dicho enfoque supone que “en las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor.” (p.56), Asimismo, afirma que la educación inclusiva “se centra en construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad” (p.56). En esta línea la educación inclusiva “implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a diversidad y que honren las diferencias.” (Arnaiz, 2013, p.63) Sin duda, las alentadoras posturas inclusivas, se lían a nuevos desafíos de transformación educativa, ideológica y social. Así las cosas, requieren de cambios que promuevan una participación verdaderamente igualitaria, sin exclusiones ni eufemismos.

Como el resto de Latinoamérica, Costa Rica está en constante transformación en materia educativa. De modo que sus prácticas integradoras y normalizadoras han ido evolucionando paulatinamente hacia un ejercicio más inclusivo de la educación. Pese a ello, coexisten hoy en día prácticas segregantes, integradoras e inclusivas, todas validadas por el mismo Ministerio de Educación Pública. De modo que existen escuelas de Educación Especial; tal como las participantes del presente estudio; con estudiantes en condición de discapacidad como característica común. Mismas que se centran en clasificar los servicios según las categorías de discapacidad. Así mismo, existen también las aulas integradas a las que asisten únicamente estudiantes que compartan diagnósticos asociados a una discapacidad, pero inmersas en escuelas regulares. No obstante el estudiantado que no cuenta con ninguna condición de discapacidad, y aquellos que asisten al aula integrada, no comparten espacios sociales ni académicos en su mayoría. Finalmente están los servicios de apoyo que se respaldan en principios inclusivos pero que últimamente están organizados para trabajar con la población que presente necesidades educativas, relacionadas a dificultades de aprendizaje y no a otra condición de diversidad.

A la luz de lo anterior, puede decirse que el proceso hacia la inclusión, ha implicado altos niveles de resistencia, sobre todo de aquellas personas que laboran y asisten a los centros de Educación Especial. Estos contextos suponen espacios donde el estudiantado debe adaptarse a las ofertas del sistema en el que la escuela considera que

concede el derecho a la educación. No obstante, la segmentación de la población estudiantil, se realiza por niveles y por condición de discapacidad. Es decir, su diagnóstico clínico; antes que su personalidad, capacidad u otras características personales; orientan su atención educativa. Es por ello que los ambientes de un centro de Educación Especial, que dice ser integrador, se basa en organizaciones segregantes y poco igualitarias. Al respecto, Meléndez (2010), define dicha atención como educación segregada, es decir, una “modalidad de enseñanza que reúne a los alumnos en razón de su discapacidad para aplicarles un plan de estudio especial, en un espacio físico separado del que comparten sus coetáneos sin discapacidad.” (p.55) En estos contextos “los educandos sólo comparten con pares en similares condiciones y con sus maestros y profesionales de apoyo” (Meléndez, 2010, p.55).

Ahora bien, si a estas condiciones excluyentes se le suma que muchas de las personas asistentes a dicha institución, no cuentan con recursos comunicativos funcionales, quiere decir, que su limitada posibilidad de interacción y socialización, es aún más confinada. En este sentido Scheeremberg (1984), mencionado por Meléndez (2010) critica que en el aislamiento de la educación segregada “se les niega la oportunidad de mezclarse con los otros chicos de su edad se les priva así de una experiencia social que podría estimular su desarrollo” (pp.55-56), así mismo el autor agrega que gracias a dicho sistema “se pierde la sensación de seguridad que se deriva de la conciencia de pertenencia a un grupo.” (p.56).

Pese a que todas las críticas a la educación segregante iniciaron en los años setentas producto del surgimiento del integracionismo, aún hoy, más de 4 décadas después, se siguen justificando estos ambientes en su mayoría, para la atención de la población estudiantil en condición de discapacidad severa. No obstante, algunos autores como Meléndez (2010), se preguntan si esta separación responde a los apoyos que puede recibir la población con discapacidad en estos ambientes, “qué pasaría si se decide mejor desconcentrar estos apoyos y enviarlos coordinada y organizadamente hasta donde se encuentran los alumnos integrados.” (p.56), de modo que si la preocupación recae en los servicios y no en la persona, entonces, Meléndez (2010), propone “modificar las formas de atención, de tal manera que este no se prive de los beneficios de un ambiente integrador”. (p.56)

En esta línea conviene analizar la propuesta de Blanco (2006), quien explica que la Educación Especial ha trabajado más en su transformación para mejorar la integración, de modo que persigue “cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar en el interior de ellas”. (p.5) Es decir, la integración se ha concentrado más en la atención específica de las necesidades de cada estudiante “que de modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado”. (Blanco, 2006, p.5) De este modo se obvian las condiciones contextuales que interfieren significativamente, tanto en el aprendizaje, como en el desarrollo integral del estudiante y del colectivo en el que está inmerso.

Frente a la situación tan discrepante que enfrenta la nación, considerando una filosofía inclusiva en sus discursos pedagógicos, en contraposición con los servicios educativos que ofrece. Es común enfrentarse con una vasta gama de estudiantes que reciben tratos excluyentes asociados a una condición de discapacidad. Sirva como ejemplo la organización departamental de los centros de educación especial, en los que se clasifican los grupos bajo el nombre de “servicio de discapacidad múltiple”, “servicio de discapacidad intelectual” y “servicio de trastornos emocionales”. De cara a dicha organización la epígrafe bajo la cual se identifica el estudiantado y su familia, responde a un diagnóstico clínico desde el nivel de estimulación temprana y hasta su adultez.

Para finalizar, es necesario retomar a Florian (2014), quien cita al Artículo 24 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad, en el que se expone que para garantizar un sistema inclusivo, es necesario que los y las docentes de todos los niveles tengan capacitaciones que incluyan “una mayor conciencia sobre la discapacidad, el uso de modos y medios de comunicación aumentativos y alternativos apropiados; técnicas y materiales educativos diferentes y apropiados para apoyar a las personas con discapacidad” (p.29). No obstante en entornos segregantes, como la discapacidad es quien dirige la organización del centro, podría decirse, que es la misma la que se utiliza como excusa cuando no se alcanzan los objetivos establecidos. En otras palabras, un estudiante logra avanzar desde su primera infancia, hasta su adultez; en algunas ocasiones; sin contar con ningún sistema de comunicación, justificado por su

diagnóstico y no por las limitaciones que su entorno supone en la comunicación.

3.2.3. Comunicación Alternativa y Aumentativa

La comunicación se define según Owens (2006) como “el proceso mediante el cual los interlocutores intercambian información e ideas, necesidades y deseos. Se trata de un proceso activo que supone codificar, transmitir y decodificar un mensaje”. (p.8) Por tanto, es necesario que ambos interlocutores comprendan el contenido del mensaje para que la comunicación sea exitosa. Moreno (2011), al respecto, valoriza la construcción social de la comunicación, en tanto que la define como “un proceso mediante el cual los individuos se relacionan entre sí, para hacer del mundo un lugar donde las ideas, conocimientos, hechos y situaciones sean comunes.” (p.12) En este sentido, puede afirmarse que la comunicación es el cimiento sobre el que se deriva la interacción social que precede la construcción identitaria y cultural de un colectivo.

En el marco de la comunicación para la interacción, Moreno (2011), cita a Martinet (s.f.) quien señala que “la comunicación es la utilización de un código para la transmisión de un mensaje de una determinada experiencia en unidades semiológicas, con el objeto de permitir a los hombres relacionarse entre sí” (p.11). Por tanto, quienes enfrentan barreras para comunicarse verán sesgada su posibilidad de interactuar, y así definir su participación social.

En este sentido, se aquilata la importancia de contar con éxito en la competencia comunicativa, misma que se define como “la medida en que cada hablante tiene éxito en su comunicación, lo que se mide a través de la eficacia del mensaje” (Dore, 1986, mencionado por Owens, 2006, p.9). En esta línea, Owens (2006), define a un comunicador competente como “aquel capaz de concebir, formular, modular y emitir mensajes, así como de darse cuenta de en qué medida su mensaje se ha comprendido adecuadamente.”(p.9). Es decir, competente es aquel que utiliza la comunicación de modo efectivo para interactuar.

Ahora bien, por múltiples barreras fisiológicas y del entorno, muchas personas en condición de discapacidad no cuentan con competencia comunicativa; situación que representa un óbice en su interacción; y por tanto en su aprendizaje y su independencia.

En este marco, el CIF (2001) incluye las limitaciones en la comunicación dentro de la definición de discapacidad cuando una persona no puede participar de dicha actividad exitosamente por barreras en el acceso al “lenguaje, los signos o los símbolos, incluyendo la recepción y producción de mensajes, llevar a cabo conversaciones y utilización de instrumentos y técnicas de comunicación”. (p.143) Al ser una barrera de acceso, la responsabilidad de articular esfuerzos para eliminar dichas limitaciones, constituye una tarea social.

Es así como el personal docente y demás profesionales que laboren con personas que enfrenten barreras de la comunicación, deben proveer estrategias de comunicación alternativas al habla que faciliten la emisión y comprensión del mensaje. Lo anterior con el fin de que las personas en condición de discapacidad, que ven alterada su producción oral, logren realizarse como comunicadores competentes.

A este respecto, cabe citar la posición de Aristóteles (s.f), mencionado por Moreno (2011) quien afirma que “la comunicación es un proceso donde se utilizan todos los medios de persuasión que se tengan al alcance, para hacernos entender” (p.11). Así pues, se toman en consideración, diversas formas de diálogo, sean estas gestuales, escritas, por señalamiento, u otras, sin menospreciar su funcionalidad. Es decir, la comunicación puede o no ser oral, sin perder valía. Las diversas formas de expresión, constituyen parte de la diversidad que nos caracteriza como sociedad.

Así las cosas, se ha definido la comunicación no oral, como comunicación alternativa, cuando se organiza en pro de la eliminación de barreras de interacción.

En este sentido Tamarit (1996) citado por Alcantud y Soto (2003) menciona que se define la comunicación alternativa y aumentativa (CAA) como aquel

conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por sí solos, en conjunción con códigos vocales o como apoyo parcial a los mismos. (p.140)

Se entiende de este esclarecimiento, que cualquier persona con dificultades de expresión y comprensión del lenguaje, ya sea por una ausencia total o parcia del mismo, pueden utilizar la comunicación alternativa como un medio de acceso al intercambio social.

Ahora bien, como lo señala García (2015), “la comunicación no es algo innato, sino un proceso que se aprende interactuando con el otro.” (p.56) En este sentido, las personas para quienes la comunicación oral es insuficiente como recurso de interacción, es necesario promover el acceso al diálogo por medio de sistemas alternativos de comunicación, desde su primera infancia. “Con este proceder no estamos anulando la vía oral, sino fomentando sus intentos comunicativos y dándoles dese el primer momento un método de expresión válido y funcional”. (García, 2015, p.62) Para ello, tal como lo señala García (2015), “se aprovecharán todos los recursos expresivos que tenga, movimientos, gestos, etc. Y se reforzarán todas las producciones vocálicas: risas, gritos, toses, etc. que pueden utilizarse como señales de llamada”. (p.62) Es decir, se dará valor a la diversidad de expresiones, para edificar la comunicación, sin pretender normalizar el uso del lenguaje oral.

Es común que se muestren resistencias en uso de la comunicación alternativa, cuando se ha mitificado que la comunicación oral, puede verse perjudicada. No obstante, las habilidades de lenguaje, tales como la toma de turnos, la interacción social, la estructura de la idea y el intercambio de opiniones, entre otras, se refuerzan constantemente a través de la comunicación alternativa. En este sentido, más que obstaculizar el habla, el uso de estrategias alternativas, la potencian y por tanto, benefician la comunicación oral si es que se ha de desarrollar. En este sentido Bondy y Frost (2002), explica que no puede retenerse la posibilidad de ofrecer comunicación a una persona por encima de potenciar la oralización. El autor afirma en esta línea, que “nuestro objetivo principal es enseñar al niño a comunicarse funcionalmente. Un segundo objetivo es enseñarle a hablar. Es decir, debemos reconocer que la comunicación es un objetivo más crucial que el hecho de hablar”. (p.31)

De conformidad con el autor, se reconoce que la falta de comunicación provoca un efecto en cadena de alteración en todas las áreas del desarrollo humano; un niño por ejemplo sin poder expresar el deseo de ir al baño; o sin tener la posibilidad de opinar en espacios

educativos, por esperar la evolución de su lenguaje, perjudicará sin duda su desarrollo intelectual, emocional y lingüístico al mismo tiempo. Mientras que cuando una persona tiene la posibilidad de comunicarse se abre la puerta a la participación social, y así potencia su desarrollo de modo integral.

La comunicación alternativa y aumentativa para su estudio ha sido categorizada de varias formas. Algunos autores la dividen como alternativa y aumentativa, sobre esta segmentación, Torres (2001) señala que la comunicación alternativa “incluye todas aquellas opciones, sistemas o estrategias que se pueden utilizar para facilitar la comunicación de toda persona que tiene dificultades graves para la ejecución del habla” (p.25). De este modo cuando un usuario requiere un apoyo que sustituya la producción del habla requerirá entonces de comunicación alternativa. Por otra parte, el concepto de comunicación aumentativa, es también una opción de ayuda que no representa un reemplazo total del habla. Al respecto Torres (2001) afirma que “se puede decir que cuando estos sistemas sustituyen totalmente el habla se consideran sistemas alternativos y cuando son complemento al habla se llaman sistemas aumentativos”.(p.25) Así pues, una persona que cuente con un lenguaje oral que por si solo no sea suficiente para emitir un mensaje inteligible, puede apoyarse de comunicación aumentativa para esclarecer y aumentar el contenido del mensaje.

Otra agrupación que proponen los teóricos de la comunicación para facilitar su análisis es la de sistemas no codificados y sistemas codificados. Esta agrupación, cabe aclarar, exime de su contenido la comunicación alternativa relacionada con el uso de gestos y signos manuales.

Alcantud y Soto (2003) explican que los sistemas no codificados “engloban un conjunto de signos gráficos no organizados previamente que estructuraríamos para posibilitar la comunicación de una persona en una situación grave de discapacidad y/o de comunicación. Los signos que usaríamos serían objetos, partes de objetos, fotografías, dibujos realistas, dibujos lineales, miniaturas...” (p.140) Este grupo, como lo expone el autor no cuenta con un proceso metodológico específico, pues respeta el criterio del personal docente o logopeda y su experiencia profesional para el diseño de la aplicación y seguimiento.

Los sistemas codificados en cambio, según exponen Alcantud y Soto (2003)

“hacen referencia a un conjunto de signos gráficos organizados previamente con el fin de posibilitar la comunicación de personas en una situación grave de discapacidad y/o de comunicación.”(p.140) Este grupo, se distingue como ventajoso porque sus usuarios comparten un código, el cual según Alcantud y Soto (2003) “hace más generalizable su uso y permite la interacción entre diferentes usuarios”. (p.141)

Otra forma de clasificación de la comunicación alternativa consiste en dividirla en sistemas de comunicación alternativa con apoyo externo y sin apoyo externo. Torres, S (2001) define que los sistemas de comunicación alternativa con apoyo “se orientan principalmente a mejorar el output o producción del habla, de ahí que recurren a la ayuda de sistemas ortográficos, pictográficos e informáticos que suplan en todo o en parte las deficiencias expresivo-articulatorias del sujeto.” (p.43) Con estos dispositivos las personas logran hacer uso de su lenguaje expresivo de modo funcional. Warrick (2002) afirma que “las ayudas para la comunicación permiten hacer preguntas, hablar sobre sentimientos, y contar o que te cuenten las cosas importantes que han pasado durante el día.” (p.25)

Dado que esta categoría requiere de materiales de uso externo a la persona, es importante considerar el soporte y la forma de acceso con que la misma utilice los recursos comunicativos. Al respecto, Torres (2001) define el soporte como “el material o ayuda técnica que necesita para sustentar los signos o símbolos elegidos“ (p.37) mientras que el autor precisa la forma de acceso como “el modo como la persona accede al sistema o sistemas para transmitir el mensaje” (p.37). Un ejemplo que esclarezca estos conceptos sería, un usuario necesite del soporte de un tablero de cartón con imágenes impresas y laminadas para expresar el vocabulario, pero que la forma en la que acceso para señalarlo sea por medio del dorso de su mano con movimientos arrítmicos, por lo que sería necesario adaptar el tablero con un apoyo que lo adhiera a la silla de ruedas.

Es preciso tomar en cuenta que los sistemas con apoyo externo pueden requerir o no de tecnología. Tablero de comunicación, es el nombre común que se le otorga a la organización de los recursos empleados en sistemas de apoyo externo, para que la persona acceda a su vocabulario, estos pueden presentarse hecho de materiales comunes, como papel, cartón, etc, o por el contrario, exponerse en dispositivos de tipo tecnológico como por medio de imágenes en tabletas o palabras en un computador.

En este sentido Pérez (2014) explica que “los tableros de comunicación son productos de apoyo básicos que consisten en superficies de materiales diversos en que se disponen los símbolos gráficos para la comunicación (fotografías, pictogramas, letras, palabras y/o frases) que la persona indicará para comunicarse” (p.14). El autor agrega que

en lo referente a sus características físicas, los tableros de comunicación pueden adoptar diferentes formas. Podemos partir de fundas para archivar fotografías, monedas, sellos, tarjetas... podemos usar libretas, carpetas con clasificadores, podemos construir trípticos a partir de láminas de papel protegidas con plástico”(Pérez, 2014, p.14-15), etc.

En fin su diseño y los recursos empleados van a variar según las características, capacidades y necesidades de la persona usuaria. No obstante en todos los casos descritos por el autor, se hablaría de baja tecnología porque no requiere de fuentes de energía provenientes de la tecnología. Mientras que, algunos recursos de alta tecnología para la comunicación alternativa, pueden ser “los comunicadores electrónicos especialmente diseñados para tal fin y los ordenadores portátiles o las tablets con programas especiales que los convierten en comunicadores.” (Pérez, 2014, p.14).

Los sistemas de comunicación alternativa sin apoyo externo, por su parte constituyen aquellos sistemas que no requieren de ningún dispositivo ajeno al sujeto para su implementación, un ejemplo claro sería el uso de lengua de signos o comunicación total. Warrick (2002) los define como “las posible formas de intercambiar información usando el cuerpo, en vez de algún tipo de ayuda o herramienta.”(pp.23-24).

Esta categoría se revela ventajosa en tanto no requiere que el usuario cargue con dispositivos, sino que aprenda a utilizar el propio cuerpo para la expresión, no obstante esta misma ventaja supone un desventaja para aquellas personas que cuentan con limitaciones motrices y dificultades de memoria visual y kinestésica.

La comunicación alternativa en sus distintas categorías, requiere de la presencia de símbolos que constituyen las representaciones del vocabulario a emplear. Entre estos símbolos se destacan con mayor incidencia, según Torres (2001):

- Objetos manipulables
- Fotos e imágenes
- Pictogramas
- Ortografía
- Mímica natural
- Signos manuales

La selección de los distintos símbolos depende de las características de los usuarios y el sistema que este requiera. No obstante se debe tomar en cuenta que “para posibilitar la comunicación es importante que la ayuda reúna elementos de diferentes disciplinas que han de considerar el diseño (durabilidad, transporte, tamaño...), aspectos lingüísticos (conceptos que deben aparecer, organización por categorías semánticas...), aspectos de socialización, funcionalidad, psicológicos, etc.” (Pérez, 2014, p.14) Para ello, se requiere del trabajo cooperativo de profesionales en Educación Especial, terapia de lenguaje, terapia ocupacional y la familia de la persona usuaria.

Ahora bien, la comunicación es una actividad constante en las relaciones humanas, en este sentido, el acceso al diálogo debe estar latente en todo momento y reservarse solo para espacios de terapia, o momentos académicos. En esta línea Albuérne y Pino (2013) afirman que “el proceso de implantación del sistema aumentativo y alternativo de comunicación podría calificarse de exitoso y eficaz si permite a la persona usuaria ser competente comunicativamente en todas las facetas de su vida y acceder a entornos nuevos.” (p.35) Atendiendo a esta consideración, es importante tener en cuenta que algunas estrategias necesarias para alcanzar la eficacia en el uso de la comunicación alternativa son trabajar cooperativamente y favorecer entorno agradables que motiven la estimulación de actos comunicativos.

Dentro de este marco, Albuérne y Pino (2013) afirman que es necesario “mantener una relación adecuada y de confianza con la familia y la persona usuaria, informarles de cualquier circunstancia que les afecte y orientarles y apoyarles cuando sea necesario facilitará la aceptación, el uso y la generalización del sistema de comunicación”. (p.35) Cabe aclarar, que a mayor generalización, más posibilidades de interacción independiente tiene la persona.

No obstante, para que quienes emplean estos sistemas logren dominarlos oportunamente es imprescindible tomar en cuenta que “las interacciones comunicativas deben llevarse a cabo en un entorno agradable y realizarse de manera diaria, continua e intensiva” (Albuerne y Pino, 2013, p.35), del mismo modo que quienes emplean el lenguaje oral.

Por último, no se debe obviar que la persona usuaria, se encuentra inmersa en un contexto social donde las personas que participan deben también familiarizarse y respetar el uso de sistemas de comunicación alternativa, en virtud de que estos sean efectivos. Para ello, Albuerne y Pino (2013), explica que “es necesario facilitar la práctica constante del sistema para el afianzamiento y la interiorización del mismo, motivando la participación en actividades y la riqueza del contexto comunicativo en el que la persona esté inmersa” (p.35). Lo anterior, tanto para beneficio de la persona como para favorecer la construcción de una sociedad inclusiva.

3.2.3.1. Sistemas de comunicación alternativa

La comunicación alternativa, como se ha detallado, es toda reacción gestual, uso de imágenes u objetos con fines comunicativos sin recurrir al habla. Incluye además toda estrategia, sistema o técnica que sirva para emitir y recibir un mensaje que no sea oral.

Los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa, por su parte, se distinguen de acuerdo con Torres (2001) por “dos notas esenciales: 1) son conjuntos organizados de elementos no-vocales para comunicar y 2) no surgen espontáneamente, sino que se adquieren mediante aprendizaje formal.” (p.26) Lo anterior implica que hay investigadores que han organizado la información de un sistema específico de comunicación, que para su aplicación requiere de una formación previa del docente sobre las publicaciones en dicha materia. Acerca de estos sistemas García (2015), explica que “se basan en símbolos gráficos que representan desde los objetos concretos a los conceptos abstractos (Picsyms, Pic, Mosman, Rebus, PCS, Bliss).” (p.63). Dichos símbolos se organizan en diversas formas según se haya establecido en el sistema y

el niño se comunica señalando el símbolo adecuado. La forma de selección se adapta a sus posibilidades motoras y puede hacerlo de forma directa señalando

con su mano, cabeza, etc., de forma codificada, estableciendo un código para que el interlocutor localice el símbolo, o por sistema de barrido. (García, 2015, p.63)

Algunos de los sistemas de comunicación alternativa útiles para el estudiantado pueden ser:

Sistema de Símbolos visuales para la Comunicación (SPC): que consiste en la organización de distintos tableros utilizando las imágenes pictográficas que diseñó la autora Jhonson. Estas imágenes pictográficas se clasifican por clave color según las categorías de vocabulario que la persona emplee. Entre estas categorías la autora propuso descriptivos, sociales, sustantivos, personas, colores, verbos y preposiciones. La organización de los tableros y las claves de color pretenden beneficiar a usuarios con necesidades de apoyo visual para agilizar la construcción de diálogos. A continuación, se presenta una tabla que detalla la codificación de colores en cada categoría.

Tabla 3.

Codificación de colores y categorías del Sistema de SPC.

CATEGORÍA	COLOR	CONTENIDO
Gente	Amarillo	Se colocan las personas a las que pueda referirse la persona usuaria y se incluyen pronombre personales. (Johnson, 1995)
Verbos	Verdes	Acciones que pueden o no presentarse con su respectiva conjugación.
Descriptivos	Azules	Esta categoría incluye tanto adjetivos como adverbios. (Johnson, 1995)
Sustantivos	Anaranjados	Esta categoría incluye todos los sustantivos, a excepción de los alimentos y el ocio que se agrupan de modo separado. (Johnson, 1995)
Miseláneos	Blanco	Se incluyen artículos, conjunciones, preposiciones, conceptos de uso temporal, colores, letras del abecedario, números y otros conceptos de tipo abstracto. (Johnson, 1995)
Social	Social	Palabras más utilizadas durante las interacciones sociales, puede contener frases de cortesía, disculpas, expresiones de disgusto y otras de uso personal. (Johnson, 1995)

Tomado y adaptado de Johnson, M (1995). *The Picture Communication Symbols Guide*.

Cabe aclarar que los símbolos que se disponen fueron los diseñados por la autora y que los mismos deben ser utilizados siempre, de modo que sean “lo más universales posible para que puedan ser comprendidos por diferentes tipos de personas en diferentes idiomas o lenguas”. (Castillo, 2015, p.17) Para ello, la autora comercializa su programa “*Boardmaker*”, en el que pueden descargarse dichos símbolos.

De acuerdo con Castillo (2015), este sistema “en un principio tenía unos 300 símbolos básicos que eran unas herramientas útiles para comunicarse. Con el paso del tiempo se han ido creando más símbolos para, en la actualidad, contar con alrededor de 3000 símbolos”. (p.17), explica la autora que “actualmente es uno de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación más utilizado” (p.17).

Jhonson (1985) describe a su población meta afirmando que “Los PCS son apropiados para las personas a las que un nivel simple de lenguaje expresivo les resulta aceptable. Por lo general esto involucra un vocabulario limitado y una estructura de oraciones cortas.” (p.1). Ella dirige su sistema a personas con trastornos de la comunicación y baja visión, es por ello que los símbolos pictográficos que diseña cuentan con trazos fuertes y esquemáticos. Al respecto Jhonson (1985) señala que “Los PCS han sido dibujados teniendo en consideración a las personas con impedimentos visuales. Sin embargo, muchos problemas visuales pueden continuar haciendo ardua la patera de ver o diferenciar los símbolos.” (p.1) De este modo, las personas que cuenten con un nivel de visión poco funcional no son candidatos para utilizar este sistema.

Otra característica importante de esta propuesta es hacer uso de la motivación para fomentar el uso de los tableros en el estudiantado. Jhonson (1985) explica que “Una comunicación exitosa en cualquier modo que se haya empleado, le demostrará al individuo cuan útil y divertida puede ser la comunicación” (p.3). En las etapas iniciales el disfrute tiene que ser parte de la dinámica de construcción de aprendizajes en para que la comunicación sea exitosa.

Sistema bimodal: El sistema bimodal consiste según Alcantud y Soto (2003) en “expresar un mismo significado o concepto mediante dos sistemas o códigos independientes: el acústico, dirigido a la audición, y el manual, dirigido a la vista”.

(p.111) En este sentido, las personas usuarias se apoyan de gestos para expresar aquello que oralmente no pueden expresar. Los signos manuales que se escogen dependen del lenguaje de signos de cada país. No se trata de hacer un uso perfecto del lenguaje de signos, sino de complementar el habla utilizando señas de palabras claves dentro del diálogo. Podría decirse entonces, que el bimodal es un sistema aumentativo. Además este sistema ha demostrado éxito cuando es empleado por personas con discapacidad intelectual, según Alcantud y Soto (2003) esto se justifica en tanto “la selección del vocabulario, que debe ser muy básico y responder a las necesidades inmediatas del sujeto para interactuar con su entorno.” (p.117) Esta característica hace accesible su utilización para personas con necesidades de apoyo educativo.

Cabe agregar que al mismo tiempo que se va estimulando la producción de gestos en el este sistema, se trabaja paralelamente la terapia de lenguaje y ocupacional, con miras a aumentar la producción oral de la persona. Al respecto, Castillo (2015) afirma que “ambos métodos son totalmente compatibles y suelen denominarse lenguaje bimodal ya que consigue que el alumnado pueda ir aprendiendo el lenguaje oral a la vez que se comunica con sus iguales o con el profesorado mediante los sistemas aprendidos.” (p.7)

Como se ha mencionado en apartados anteriores, la comunicación alternativa, complementa el habla, estimulando su producción. Es decir, su presencia es rotundamente positiva cuando se presentan alteraciones en el desarrollo oral. En esta línea, Pérez (2014) afirma que

el objetivo esencial es evitar que el desfase inevitable entre la edad de un niño o niña y sus capacidades de usar el lenguaje oral perjudique su desarrollo; pudiendo recurrir a un sistema comunicativo que asegure una mejor integración social y afectiva, que permita adelantar los aprendizajes y que, al mismo tiempo acelere la aparición del lenguaje oral. (p.44)

De conformidad con lo anterior, la comunicación representa una herramienta de interacción. En esta línea, frenar el acceso a la comunicación de una persona, en virtud de

que desarrolle pronto su lenguaje oral, supone un óbice en su desarrollo, que le hace vivir a la rémora de lo que su lenguaje limitado le permita desarrollar en otras áreas de su vida. Pérez (2014), en este sentido, indica que “no podemos dejar que un niño se desarrolle sin la posibilidad de intervenir en su entorno y de expresar sus necesidades y afecto: si esto ocurre, lo estamos dejando en una situación real de indefensión”. (p.45) A tenor con dicha apreciación, se evidencia como el sistema bimodal, contrario a convertir el lenguaje oral en algo quimérico, lo potencia y robustece, mejorando así la calidad de vida de las personas usuarias.

Sistema de Comunicación por intercambio de imágenes (PECS, por sus siglas en inglés: Picture Exchange Communication System): de acuerdo con Kurtz (2008) este sistema “fue desarrollado en 1985 por Andy Bondy, un psicólogo clínico y Lori Frost, una terapeuta de lenguaje como parte de un programa de comprensión educativa que incorpora elementos de análisis conductual”. (p.98) De acuerdo con la autora PECS “Es un sistema especializado de comunicación alternativa y aumentativa diseñado para enseñar a niños y adultos con déficits severos de comunicación tales como autismo, para enseñarles a iniciar la comunicación.”(p.98) Este método se basa en el intercambio de imágenes para expresar deseos a partir de un programa conductual.

PECS, cuenta con un protocolo de entrenamiento, en el que las personas usuarias, desarrollan su competencia comunicativa. En esta línea Bondy y Frost (2002) expresan que

primero aprenden a aproximarse y a entregar la imagen de un objeto deseado a un receptor comunicativo para recibir a cambio ese objeto. De esta forma, el niño inicia un acto comunicativo en vista a un resultado concreto dentro de un contexto social. (p.47)

La investigación, sobre la cual, los autores Bondy y Frost (2002) desarrollan este sistema, considera diversas estrategias de enseñanza basadas en el análisis conductual. En consecuencia, se basa en el uso de reforzadores, y estrategias de corrección que miden y

controlan los avances en el uso del sistema.

El protocolo que ofrecen Bondy y Frost (2002)

sigue de forma paralela el desarrollo típico del lenguaje ya que primero enseña al niño “como” comunicarse o cuáles son las reglas básicas de la comunicación. Seguidamente, el niño aprende a comunicar mensajes específicos (...) aprenden a comunicarse primero con imágenes sueltas, pero luego aprenden a combinar esas imágenes para aprender una variedad de estructuras gramaticales, relaciones semánticas y funciones comunicativas.(p.47)

Así, la evolución en la comunicación, logra que las personas usuarias, reconozcan la importancia de utilizar la comunicación para interactuar, y además logren estructurarla de modo que sea efectiva en contextos cada vez más externos. Bondy y Frost (1994) citados por Alcántud y Soto (2003) explican las ventajas de este sistema en tanto “el intercambio de imagen por objeto es claramente intencional y rápidamente entendido, el usuario inicia la interacción, la comunicación es significativa y altamente motivadora, no requiere de materiales complejos ni costosos y puede utilizarse en cualquier entorno.”(p.222) De este modo los autores buscan responder a las habilidades y necesidades específicas de la población estudiantil para generar interés en el sistema y así éxito en la comunicación.

Kurtz (2008) explica además que “La lógica detrás de este programa es que muchos individuos con autismo prefieren aprender con medios visuales, de modo que el uso de imágenes para enseñar comunicación tiene sentido” (p.98). Para los autores de este sistema la información visual es atractiva y efectiva para generar aprendizajes y comunicación en el estudiantado.

El sistema se divide en seis fases principales. En las etapas iniciales, Castillo (2015), explica que “lo primero que requiere el programa es entregar unas imágenes de un elemento deseado al receptor lo que se traduce como una petición. Posteriormente se sigue enseñando discriminación de imágenes y el modo de colocarlas en forma de oración.” (p.14). Más adelante en etapas posteriores, “cuando ya se domina este sistema

se continúa enseñando al niño y al receptor a responder preguntas y comentar hechos.” (Castillo, 2015, p.14) Sirva la siguiente tabla para describir con mayor detalle las fases del sistema PECS

Tabla. 4

Fases del Sistema de comunicación por intercambio de imágenes.

FASE	APRENDIZAJE ESPERADO
Fase I: Aprender a comunicarse	“Los usuarios intercambian una imagen por el elemento o actividad que necesitan”. (Castillo, 2015, p.15)
Fase II: Distancia y persistencia	“A través de esa única imagen los usuarios aprenden a utilizarla en diferentes lugares y con diferentes personas.” (Castillo, 2015, p.15)
Fase III: Discriminación de imágenes	<p>“En esta fase los usuarios aprenden a discriminar entre dos o más imágenes para solicitar sus objetos o actividades favoritas”. (Castillo, 2015, p.15)</p> <p>“Utilizan una carpeta de anillas con velcro para colocar las imágenes o retirarlas cuando no se utilicen. Este tipo de carpeta se conoce con el nombre de libro de comunicación”. (Castillo, 2015, p.16)</p>
Fase IV: Estructura de la oración	“En esta fase los usuarios comienzan a construir oraciones simples. Se utiliza para ello un desplegable mediante la imagen que representa la palabra quiero para colocar a continuación el objeto o elemento que necesiten en el momento.” (Castillo, 2015, p.16)
Fase V: Extensión del lenguaje	El usuario aprende a incrementar las fases añadiendo otros elementos como adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones, artículos... (Castillo, 2015, p.16)
Fase VI: Responder a preguntas	“En esta fase los usuarios pueden responder a preguntas tales como ¿Qué quieres? A través de los desplegables que aprendieron a utilizar en la fase IV.” (Castillo, 2015, p.16)

Tomado y adaptado de Castillo, C. (2015). Aplicación de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación.

Finalmente, cabe mencionar que el sistema PECS, reconoce que

La habilidad de interactuar espontáneamente con otras personas con el fin de obtener un resultado particular es una habilidad que muchos de nosotros damos por sentado en nuestras vidas. Pero la incapacidad para hacerlo es quizá el obstáculo más significativo para que las personas con esas incapacidades vivan independientemente. (p.51)

En este sentido, el objetivo de las investigaciones que respaldan la creación de este sistema, consiste en generar oportunidades de comunicación espontánea y estimulante para las personas usuarias. Castillo (2015), reconoce dicha ventaja para las personas usuarias, y al respecto explica que

el intercambio de imagen por objeto es intencional, es decir, se realiza de manera espontánea y su objetivo es obtener información de modo inmediato por medio del receptor o enviar al receptor un mensaje de forma rápida. Al tratarse de una comunicación inmediata es altamente motivadora para el usuario y se puede utilizar en cualquier contexto. (p.14)

Así las cosas, la comunicación se convierte en una herramienta promotora de independencia y de inclusión social en las personas usuarias del sistema. Reconoce las habilidades del usuario y le permite tomar control de su propia interacción.

3.2.3.2. Personas usuarias de la comunicación alternativa

Las principales candidatas al uso de la comunicación alternativa, son aquellas personas que cuenten con dificultades en la expresión y comprensión del lenguaje. En los

centros de educación especial, existen muchas personas que por su condición de discapacidad cuentan con barreras fisiológicas y contextuales que las exponen a la exclusión social. En esta línea, Castillo (2015) explica que “el lenguaje oral puede estar afectado, tanto por problemas en el aprendizaje del mismo como por algún tipo de enfermedad que haya provocado su merma o desaparición parcial o completa.” (p.7)

Dichas situaciones, se pueden clasificar en dificultades centrales, entre las cuales se encuentran según Alcantud y Soto (2003) “todos aquellos problemas que son el resultado de una lesión en zonas focalizadas del cerebro (afasias) como aquellos que son el producto de un problema psicológico subyacente.” (p.43) y que incluyen según los autores, las afasias, el retraso del lenguaje, la deficiencia intelectual, el autismo y la parálisis cerebral. Otra dificultad posible es la relacionada con la producción. Al respecto, Alcantud y Soto (2003) la definen como “los problemas que pudieran existir en el proceso de codificación y transmisión de las unidades lingüísticas a través de las vías neuro-fisio-anatómicas” (p.46), entre las cuales los autores destacan la disfemia, las dificultades de la voz y las dificultades articulatorias.

Cabe aclarar que la Comunicación Alternativa, puede ser utilizada también por aquellas personas que están pasando por un proceso de rehabilitación en el área del lenguaje sin suponer un obstáculo en su mejoría. Al respecto, Pérez (2014), afirma que

no es incompatible sino complementaria a la rehabilitación del habla natural, y además puede ayudar al éxito de la misma cuando ésta es posible. No debe pues dudarse en introducirla a edades temprana, tan pronto como se observan dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, o poco después de que cualquier accidente o enfermedad haya provocado deterioro. (p.13)

En este sentido, las personas que requieran tanto de rehabilitación en el área del lenguaje, como de recursos absolutamente alternativos, deben iniciar con el uso de la comunicación alternativa desde su primera infancia.

Las personas usuarias de la comunicación alternativa, son entonces, aquellas que enfrenten barreras de comunicación, la cuales de acuerdo con Busto (2012) pueden clasificarse en las siguientes barreras fisiológicas que describe el autor:

la categoría motora o expresiva: (...) El estudio del lenguaje expresivo comprende las exploraciones de la articulación de los sonidos del habla, el lenguaje reflejado (repetitivo), la función nominativa del habla y el habla narrativa.

La categoría receptiva o impresiva: (...) El estudio del lenguaje receptivo comprende la investigación de la audición fonética, la comprensión de palabras, las frases simples y la comprensión de estructuras gramaticales lógicas. (p.33)

Ahora bien, las barreras fisiológicas que obstaculizan tanto la comprensión, como la expresión, que señala el autor, suelen estar ligadas a diagnósticos relacionados con condiciones de discapacidad. Al respecto, Castillo (2015), explica a continuación, las características comunicativas de dichas condiciones

- Parálisis cerebral : en la mayor parte de los casos el lenguaje oral se ve mermado y, en otros, no existe lenguaje oral.
- TEA (trastornos del espectro autista) : exista o no lenguaje oral, muchos niños con TEA necesitan de apoyo pictográfico para poder comunicarse correctamente con los demás.
- Enfermedades de origen neurológico (esclerosis, Parkinson, distrofias musculares...): En fases avanzadas de la enfermedad, es frecuente que surjan dificultades para producir correctamente el lenguaje oral.
- Accidentes cerebrovasculares : dependiendo donde se ausencia de lenguaje o

problemas para producirlo.

- Traumatismos craneoencefálicos : un golpe en la impidan la correcta producción del lenguaje (afasia) produzca la lesión, cabeza puede provocar el paciente puede presentar lesiones neurológicas que

- Discapacidad intelectual : dependiendo del grado de la discapacidad intelectual, es posible que el alumno necesite apoyo pictográfico para poder comunicarse adecuadamente.

- Multidiscapacidad (sordociegos, por ejemplo) (p. 7)

Podría decirse entonces que las personas con barreras de la comunicación, pueden mostrar dificultades para expresar el mensaje, como en casos de personas con parálisis cerebral, pero con una intención y deseo intacto de comunicar. En este caso, sus habilidades cognitivas son de gran apoyo para aprender a emplear estrategias alternativas de modo oportuno. Por otra parte, están quienes tienen habilidades expresivas, pero no comprenden el sentido de la comunicación, por lo que su intención comunicativa es ausente. En este grupo de personas, es necesario potenciar la espontaneidad de la comunicación y la competencia comunicativa, dando sentido útil al uso del diálogo. Finalmente están quienes enfrentan barreras tanto para comprender como para emitir el lenguaje, en cuyo caso, es necesario tanto ofrecer el acceso a la comunicación, como darle un sentido de utilidad a la misma.

Dado que la población que enfrenta barreras de la comunicación, también las enfrenta consecuentemente en el aprendizaje, se encuentran entonces matriculados en los centros de educación especial. Aunado a ello, la mayor parte del estudiantado que no tiene acceso a la comunicación alternativa cuenta con discapacidades que a su vez repercuten en el desarrollo del lenguaje, y tal como lo mencionan los autores, cuentan con dificultades comprensivas, expresivas o ambas. Aunado a ello muchos evidencian limitaciones de movilidad que impiden el aprovechamiento de su motora fina y gruesa para comunicar con claridad ideas y pensamientos. No obstante la comunicación alternativa puede hacerse accesible considerando diseños oportunos para las

características específicas de cada usuario.

Cabe aclarar que en este apartado se ha realizado una descripción de la población usuaria de la comunicación alternativa, caracterizando las barreras endógenas de la misma. Es decir, se ha limitado la explicación, a valorar las barreras que enfrentan las personas en condición de discapacidad, mas no las barreras de la demás población. En este sentido, es necesario aclarar que el éxito o el fracaso de un diálogo es responsabilidad de todas las personas implicadas. De modo que justificar el uso de la comunicación alternativa comprometiendo únicamente a quien vive una condición de discapacidad, sería una visión laxativa de las barreras. En virtud de ampliar dicha perspectiva, se desarrolla en el siguiente apartado, una descripción más detallada de las barreras de la comunicación desde una filosofía inclusiva.

3.2.3.3. Comunicación: barreras y valores implicados

La comunicación, es la base de la interacción, constituye un acto social constante de intercambio y reconocimiento del otro. De acuerdo con Albuérne y Pino (2014) “es hacer al otro partícipe de lo que uno tiene, quiere o siente. Expresando emociones, necesidades o pensamientos, compartimos información e interaccionamos socialmente.” (p.8)

Comunicar, por tanto, es un acto elemental en la construcción de aprendizajes, no puede haber educación en silencio, y por tanto no pueden haber procesos de carácter unidireccional entre los miembros del acto educativo.

Conviene mencionar, que a partir del paradigma de igualdad de oportunidades, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 2 sobre definiciones, amplía el concepto de comunicación explicando que

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los

medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (p.4)

Sobre esta propuesta, puede asegurarse que la comunicación sea vista de modo inclusivo y respetuoso a la diversidad. Lo anterior ha dado pie a una serie de reformas a nivel educativo con la búsqueda de respuestas a las distintas formas de comunicación del estudiantado. Cabe destacar, que dichos esfuerzos, han velado por una comunicación eficaz en los entornos escolares.

Albuerne y Pino (2014) describen los mensajes de una comunicación eficaz como: “Claros y sencillos, bien articulados, atractivos, estimulantes y empáticos.” (p.10) Asimismo, las autoras afirman que “para que una comunicación sea efectiva, las personas interlocutoras deben también, escuchar con atención, evitar información irrelevante, usar la retroalimentación de ser necesario y dejar los prejuicios de lado.” (p.10)

Lo anterior implica un sentido de empatía y respeto entre las personas implicadas en el diálogo. Para ello, es necesario comprender claramente el medio utilizado y las formas de acceso a la CAA.

La empatía comprende un valor indispensable para que se logre una comunicación eficaz. Moreno (2011), por su parte, define la empatía como “la capacidad de recibir y comprender las vivencias de otras personas, especialmente los estados de ánimo. Es decir, una persona empática es capaz de ponerse en el lugar del otro.” (p.35) La autora, ofrece también algunos consejos para practicar la empatía en los procesos comunicativos, al respecto, recomienda, “escuchar atentamente, mostrar interés por el mensaje y tratar de captar correctamente lo que se quiere decir” (p.36) Así mismo, describe como obstáculos para la empatía, “sentir compasión o quitar importancia a lo que cuenta el emisor.”(p.37)

En esta línea, el comportamiento cultural, asume un papel muy importante en la eficacia de la comunicación. Es indispensable que la sociedad de la que somos partícipes, profese una actitud altruista y respetuosa hacia las personas en condición de

discapacidad. Que la compasión deje de ser un elemento disuasorio para la igualdad y la comunicación sea validada sin importar su forma.

El éxito en los procesos comunicativos, depende también de la eliminación de barreras de comunicación que afecten la recepción y el contenido del mensaje. Al respecto, Moreno (2011) expone que dichas barreras “son obstáculos del proceso comunicativo, que pueden anular la comunicación, filtrar, excluir parte de ella o darle un significado incorrecto, lo cual afecta a la nitidez del mensaje y a la validez del contenido.” (p.25)

Por tanto, las barreras constituyen elementos propios de la persona o externos a ella, que obstaculicen la eficacia de la comunicación. En este sentido Albuérne y Pino (2013) explican que algunos de esos factores, pueden deberse a causas del ambiente, como el ruido por ejemplo, que causan inferencias debido al entorno. Por otro lado las autoras indican que también existen causas verbales, de acuerdo a las formas de hablar de las personas. También mencionan sobre barreras psicológicas, según las características personales de cada quien, semánticas, alusivo al nivel de comprensión del lenguaje por parte de las personas implicadas, y fisiológicas, producto de limitaciones del funcionamiento corporal.

Para ampliar la descripción de las barreras, se ilustran los conceptos de Moreno (2011) por medio de la tabla a continuación,

Tabla 5.

Barreras de comunicación

BARRERAS DESCRIPCIÓN

Semánticas	“Se producen cuando no se comprenden bien los símbolos, al idioma o el vocabulario utilizado.” (Moreno, 2011, p.25)
Físicas o ambientales	“Son interferencias que hay en el ambiente y bloquean la comunicación. Por ejemplo, el ruido de una moto cuando se llama desde una cabina (...) varias personas hablando a la vez en un debate, etc.” (Moreno, 2011, p.25)
Psicológicas	“Hacen referencia a los estados emocionales que están presentes en el momento de la comunicación, a los prejuicios que puedan tener tanto el emisor como el receptor, a una falta de autocontrol, actitudes negativas, etc.” (Moreno, 2011, p.25)
Fisiológicas	Constituyen “Deficiencias, disfunciones y otras limitaciones funcionales de las personas, que le impiden emitir o recibir los mensajes con claridad.” (Albuérne y Pino, 2013, p.9)

Tomado y adaptado de Moreno (2011). Técnicas de comunicación con personas dependientes en instituciones. Y de Albuérne, S y Pino, M. (2013). Apoyo a la comunicación.

Conviene aclarar que una persona en condición de discapacidad puede presentar barreras comunicativas debido a uno o más de los factores antes expuestos. Es por ello, que la comunicación alternativa y aumentativa, representa una vía óptima de acceso a la participación social. Dicho recurso, ofrece los ajustes necesarios para la eliminación de barreras, dando a la persona usuaria, una alternativa oportuna para expresarse de forma distinta a la oral.

3.2.3.4. Vínculo de la Comunicación alternativa y la educación inclusiva

La población en diversidad de un contexto homogenizante como el actual, ha logrado abrir caminos de acceso a la igualdad de oportunidades, en la constante lucha por validar sus derechos. Es imperioso, por tanto, que esta lucha prevalezca, y se alce la voz por quienes no puedan hacerlo. Comunicarse es el inicio de la libertad, mientras que privar a alguien de su expresión, es tan opresivo como anular su participación social.

La comunicación alternativa es el medio que emplean las personas con barreras de la comunicación oral para expresar ideas y sentimientos. Al respecto, Albuérne y Pino (2013), exponen que

El término comunicación alternativa hace referencia a todos aquellos recursos que empleamos para reemplazar al habla cuando está ausente o no es comprensible.

Para una persona que carece de la habilidad de comunicarse mediante el habla, la escritura, los signos manuales o los signos gráficos son sistemas alternativos de comunicación. (p.17)

La comunicación, pese a la discapacidad, debe ajustarse tanto como sea necesario para generar oportunidades reales de interacción. Todas las personas tienen algo que expresar y pueden comunicarse en tanto se cuente con los medios, la atención y el respeto de las y los interlocutores implicados. Díaz (2004), al respecto expone que “Siempre que haya un adulto dispuesto a escuchar, un niño con independencia de sus características, por encima de su diagnóstico y superando el silencio, se estará comunicando” (p.26).

Sirva la postura anterior para introducir el objetivo del presente artículo, el cual pretende determinar la vinculación entre la comunicación alternativa y aumentativa con la inclusión social de las personas en condición de discapacidad.

Los servicios educativos que atienden al estudiantado con barreras de la comunicación, se enfrentan a constantes desafíos para mediar aprendizajes. Es necesario por tanto, generar espacios reflexivos que promuevan el acceso de la comunicación

alternativa como un elemento indispensable en la igualdad de oportunidades y así mismo, en la inclusión educativa.

El presente artículo, busca realizar una investigación bibliográfica que determine la relación que se da entre los supuestos teóricos sobre procesos inclusivos y su vinculación con la comunicación alternativa. Para ello se muestra la revisión realizada en torno a la legislación que ampara la igualdad de oportunidades, los paradigmas actuales que respaldan la atención de personas con discapacidad y la teoría relacionada con la comunicación alternativa. Posteriormente se efectúan comparaciones que contrasten dichas tesis para finalmente desplegar los principales resultados obtenidos de su revisión.

3.2.3.5. De la comunicación alternativa a la participación inclusiva

La inclusión supone una participación activa de todas las personas, en igualdad de oportunidades, y dentro de un contexto abierto a realizar los ajustes que sean necesarios para asegurar la eliminación de barreras excluyentes. Dicha participación, versa en una filosofía global, sensible y solidaria, en la que todas las personas implicadas, asuman el deber cooperativo de preocuparse por la otredad. “La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.” (Saleh,2005, p.16) En este sentido, la inclusión implica un respeto absoluto por la diversidad, donde la responsabilidad de romper barreras sociales y arquitectónicas, le compete a toda la población. Lo anterior supone un sentido profundo de solidaridad, al respecto, Saleh, L (2005), agrega que “la inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.” (p.16)

La inclusión, como ideología colectiva, requiere del punto de vista de todas las personas implicadas. Tal es el caso de quienes que se comunican alternativamente, mientras tengan acceso al diálogo, vivirán el derecho a la inclusión. Sin embargo, en tanto no cuenten con recursos de comunicación alternativa, experimentarán barreras excluyentes y discriminatorias, imposibilitando su participación activa en la sociedad. En tal caso, asumen una posición de escuchas, sujetos a opiniones y decisiones ajenas.

Echeita (2007), en esta línea, explica que

La inclusión tiene que ver con la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos y alumnas. (...)“participación” hace referencia a la calidad de sus experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tiene que incorporar la opinión de los propios aprendices. (p.14)

Es conveniente mencionar, que la presente investigación, se refiere a una inclusión en el marco social, no únicamente en el espacio escolar. Esto considerando que las personas usuarias de CAA, pueden o no formar parte de un proceso educativo formal. Sin embargo, su participación en la comunidad, (el supermercado, las instituciones, los espacios recreativos, etc.) debe facilitar la convivencia, favorecer la empatía y ser libre de barreras. Es decir, ser inclusiva, en todos los sentidos, y para ello, se hace indispensable que a las personas usuarias de CAA se les valide su forma de comunicación, y en consecuencia, sus opiniones y sentimientos.

La comunicación alternativa y aumentativa, es sin duda una puerta a la inclusión, y así también a la libertad.

3.2.3.6. Legislación al respecto

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, expresa en su artículo 14 sobre accesibilidad, que los estados se comprometen a “promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información.” (p.11) En este sentido, el compromiso asume que las personas que utilizan CAA, deberán contar con un acceso oportuno a la información, ajustándola cuanto sea necesario para su interpretación. Sería necesario entonces, que las instituciones de salud, los centros de transporte público, y las escuelas, (por mencionar algunas unidades comunales) tengan el conocimiento y la disposición de utilizar los tableros de CAA, lenguajes de señas y otros posibles recursos para poder intercambiar mensajes con toda la población.

Aunado a ello, la misma convención en su artículo 21, sobre “Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información” , propone

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan. (p.16)

Para ello, la Convención afirma que se compromete a

b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales. (p.17)

En el marco de lo anterior, el acceso a la CAA, constituye un derecho internacional, en el que toda la población asume la responsabilidad de cumplirlo. Pese a ello, aún hay un gran desconocimiento por parte de la sociedad, sobre dichos sistemas y su utilización.

A nivel nacional, hay normativas vigentes que también reconocen estos derechos. La Ley 7600, por su parte, en el artículo 50, sobre “Información accesible”, expone que “las instituciones públicas y privadas deberán garantizar que la información dirigida al público sea accesible a todas las personas, según sus necesidades particulares.” (p.19) En este sentido, se comprende la CAA como una necesidad particular con la que cuentan las personas usuarias, y que por tanto, debe estar al acceso constante de las mismas en todo contexto, incluyendo por supuesto, los centros escolares.

A nivel educativo, específicamente, la Ley 7600, en su capítulo I, artículo 16, sobre “Acceso a la educación”, asegura que “las personas con discapacidad participarán en los servicios educativos que favorezcan mejor su condición y desarrollo, con los servicios de

apoyo requeridos; no podrán ser excluidos de ninguna actividad.” (p.12)

A la luz de lo anterior, y entendiendo la educación como pilar del desarrollo social, se considera que la escuela es un espacio dialógico, en el que los miembros deben poder comunicarse e interactuar constantemente en la construcción de aprendizajes. Por tanto, es excluyente, que se limite la participación del estudiantado a una actividad académica, por causa de barreras comunicativas. Esto en el entendido de que es una responsabilidad social, ofrecerles sistemas de CAA a quienes así lo requieran.

Sendas son las normativas propuestas en función de fomentar la igualdad de oportunidades, no obstante, las personas con barreras de la comunicación, viven constantes actos de exclusión por la dificultad que viven para expresar sus sentimientos. Ante tal disyuntiva, la sociedad se mantiene inactiva. La CAA es un recurso que solo alcanza a cubrir a unas cuantas personas no oralistas, pero queda descubierta y silenciada, una gran población en condición de discapacidad.

Ante la sociedad, que no conoce sobre la existencia de la CAA, dicha población pasa desapercibida y se atribuye su falta de participación, a la discapacidad que les caracteriza. La legislación, en este sentido deja de protegerles e ignora que estas personas podrían comunicarse activamente con recursos accesibles ellas.

3.2.3.7. Los alcances de la comunicación alternativa y aumentativa en la inclusión social

Se ha mencionado antes, que la comunicación alternativa y aumentativa, permite a las personas que no se comunican a través del habla, enviar y recibir mensajes de forma exitosa. Al respecto, Pérez (2014) explica que “los Sistemas de Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad.” (p.11)

La CAA incluye el uso de recursos de alta tecnología como computadoras, tabletas, comunicadores con salida de voz y otros dispositivos electrónicos. Asimismo incluye

también el uso de recursos de baja tecnología como tableros con imágenes fotográficas, pictográficas, dibujos esquemáticos, objetos concretos, figuras miniatura, palabras o letras. Es decir, la CAA, se apoya de cualquier recurso externo al individuo en el que el mismo pueda señalar sus intereses y construir frases funcionales para la expresión. En este sentido la CAA, viene a constituir la llave de acceso a la interacción para aquellas personas que se enfrenten a barreras de la comunicación. En la misma línea, Pérez (2014) expone que

La comunicación y el lenguaje son esenciales para todo ser humano, para relacionarse con los demás, para aprender, para disfrutar y para participar en la sociedad y hoy en día, gracias a estos sistemas, no deben verse frenados a causa de las dificultades en el lenguaje oral. Por esta razón, todas las personas, ya sean niños, jóvenes, adultos o ancianos, que por cualquier causa no han adquirido o han perdido un nivel de habla suficiente para comunicarse de forma satisfactoria, necesitan usar un SAAC. (p.11)

Tal como se señala en el apartado anterior, el aprendizaje y las relaciones sociales dependen íntimamente del acceso a la comunicación. Sobre dicho aspecto, se considera excluyente la presencia de una persona en un proceso educativo sin contar con acceso a la comunicación. Pese a ello, son múltiples los casos de estudiantes presentes en las aulas, enfrentando barreras comunicativas, a quienes no se les valida su participación. Es imperioso por tanto, empoderar al profesorado para que asuma el deber de ofrecer estrategias inclusivas de CAA a quienes así lo requieran. Martín y Moreno (2015) en el marco dicha necesidad, exponen que

Ambos sistemas, aumentativos y alternativos, permiten que las personas con dificultades de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás, manifestando sus opiniones, sentimientos y la toma de decisiones personales para

afrontar y controlar su propia vida. En definitiva, poder participar en la sociedad en igualdad de derechos y oportunidades. (p.125)

Se concluye entonces, que la igualdad de oportunidades, deja de ser una realidad en tanto no existan medios accesibles y oportunos para la comunicación de las personas en condición de discapacidad. La falta de comunicación es un acto opresivo que las somete a apearse a opiniones y decisiones ajenas. Ante dicha disyuntiva, la comunicación alternativa ya no puede ser vista como una innovación educativa, atractiva y útil para algunas personas, por el contrario, debe hacerse valer como un derecho humano inalienable, conocido y practicado por toda la ciudadanía.

Ahora bien, tanto en los centros educativos, como en otras esferas sociales de nuestro país, es común encontrar a personas en condición de discapacidad, que enfrentan barreras de la comunicación y aún no cuentan con recursos accesibles para eliminarlas. Asimismo, se divulga un discurso inclusivo, acuñado por normativas legales en las que se defiende la igualdad de oportunidades y el acceso oportuno a la participación social de todas las personas. Pese a ello, la mayor parte de la población no conoce los sistemas de comunicación alternativa y por tanto no los puede hacer parte de su cotidianeidad. En este marco, las personas con barreras de la comunicación, pasan desapercibidas mientras su participación es anulada y sus derechos atropellados.

Algunos autores como Torres, S (2006) exponen una perspectiva optimista con respecto a la evolución de la CAA. El autor, esta línea sugiere que

en los últimos 30 años se ha avanzado en la CA más que en los 20 siglos anteriores; estos años han sido ricos en sistemas de CA, gracias a varios factores: las tecnologías de la comunicación y la información, que día a día se han ido haciendo más accesibles y amigables; los cambios políticos que han participado en una escuela democrática e igualitaria; los movimientos ciudadanos contra el fanatismo, la marginación social y la igualdad de oportunidades; corrientes

psicopedagógicas en pro de una escuela inclusiva donde todos tengan lo necesario para su desarrollo humano, cognitivo y social y puedan disfrutar de su derecho a aprender, (...) (p.17)

Además de Torres, otros autores como Rosell (1998), atribuyen a la inclusión la ruptura de barreras comunicativas, al respecto, él señala que

Los alumnos que usan comunicación aumentativa y han convivido desde los primeros cursos escolares con los compañeros de la escuela ordinaria suelen presentar un alto grado de participación. Los demás alumnos y profesores del centro han tenido oportunidad de conocer y adaptarse paulatinamente a un sistema de comunicación diferente y con unas características particulares. (pp.127-128)

Pese a las innegables mejoras, en la participación social de la ciudadanía en condición de discapacidad. Muchas personas aún se encuentran en el silencio por falta de acceso a la CAA. En este sentido, la revisión documental coincide en que tanto el paradigma inclusivo, la búsqueda de igualdad de oportunidades, las normativas en relación con los derechos de las personas en condición de discapacidad y las investigaciones relativas a la comunicación alternativa, promueven el acceso a la CAA de forma oportuna y pretenden hacerlo valer. No obstante, aún se muestran muchos rostros de desconocimiento cuando se habla de CAA. La población en general no la conoce ni la aplica en la medida en la que debería ser aplicada para asegurar una igualdad real. Por tanto se concluye que queda mucho camino por recorrer para que el acceso a la comunicación sea un derecho global. Quedan además muchas personas en el silencio que deben contar con el apoyo de docentes, terapeutas y otras disciplinas relacionadas para acceder a la CAA. Aunado a ello es necesario educar a la población, promocionar la comunicación alternativa y empoderar a la sociedad en su utilización.

3.2.3.8. Comunicación, inclusión e igualdad: Triada inseparable

Una persona sin acceso a la comunicación no puede participar del diálogo social. El profesorado que reconoce la importancia de la comunicación en su estudiantado, es también quien informa desconocer acerca de las estrategias pedagógicas para favorecerla. En este sentido, las personas con discapacidad que tienen derecho a la comunicación, no están en la posibilidad de gozar de dicha garantía.

Esto implica que hay un sesgo entre la teoría en defensa de la igualdad y el acceso real que tienen las personas con trastornos de la comunicación para acceder a la inclusión.

Es necesario aquilatar el rol del equipo docente en la búsqueda de la inclusión y la participación activa del estudiantado en condición de discapacidad. Lo anterior a sabiendas de que la inclusión puede darse siempre y cuando hayan canales de comunicación accesibles para todas las personas implicadas.

Es un deber imperioso, también del profesorado, validar la CAA a nivel social, y así reconocer ante la comunidad, que la legislación que promueve la igualdad de oportunidades, tiene implícito el tema de la comunicación. De este modo, la sociedad sabría que todas las personas pueden comunicarse y que la llave para que lo logren es la oportunidad. En este sentido, la CAA sería entendida como un derecho inalienable para personas no oralistas, y en consecuencia, sus opiniones y sentimientos serían validados en el colectivo. Asimismo las personas usuarias de CAA, deben conocer la legislación que las ampara y hacer valer su derecho a la inclusión, justa y solidaria.

Las barreras fisiológicas, psicológicas y verbales de la comunicación, pueden disminuirse significativamente con los recursos oportunos de CAA. No obstante, se requiere de un cambio actitudinal y cultural para promover los valores de empatía, altruismo y respeto hacia la otredad, en función de eliminar la aciaga exclusión social a la que están expuestas las personas con barreras de la comunicación. Para ello, es necesario suscitar cambios en el imaginario colectivo sobre las capacidad de las personas en condición de discapacidad y empoderar a la ciudadanía en el uso de la CAA. Finalmente se hace imperioso comprender que la CAA, es un compromiso social más que individual, y que le

compete a todas las personas involucrarse en su uso para que realmente se alcancen procesos de igualdad. No podría hablarse de inclusión si hay presentes barreras de la comunicación, y no podría hablarse de igualdad de oportunidades, hasta que todas las personas en una sociedad, se unan para derribar dichas barreras.

3.2.4. Teoría de aprendizaje constructivista

Actualmente la mediación de aprendizajes en la escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica, se enmarca bajo la teoría constructivista. Así mismo esta teoría se promueve para ser implementada en las aulas de educación especial costarricenses.

Según Coll et al.(1999) “para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendamos aprender.”(p.16) Este aprendizaje, por tanto se construye bajo la experiencia del estudiantado con realidades que permitan la integración de los conocimientos previos. Los autores detallan que “cuando se da este proceso, decimos que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que objetivamente existe.” (p.17) El aprendizaje significativo, por tanto se entiende como un contenido que se incorpora al mapa mental personal y se aplica funcionalmente ajustándose al contexto.

El constructivismo tiene sus orígenes en la teoría psicogenética de Piaget. El mismo expone que el nivel de desarrollo de una persona define como esta va a reaccionar a un estímulo para asimilarlo y acomodarlo como un nuevo aprendizaje. Piaget (1978) citado por Méndez (2006) expone que “Las estructuras de la inteligencia no son el resultado ni de la herencia ni del ambiente, sino del intercambio activo que el niño tiene con su entorno.” (p.13) Claro está que para que haya un intercambio con el medio social, incluyendo al docente, es elemental la comunicación entre las partes, intuyendo así que al existir barreras de comunicación, existen también barreras de aprendizaje.

Piaget (1973) citado por Méndez (2006) refuerza lo anterior al expresar que

El educador debe considerar dentro de una concepción constructivista, que el niño

elabora sus conocimientos en una interacción dinámica con el ambiente que lo rodea. En la escuela esto significa que debemos ir más allá de las ayudas audiovisuales o de la práctica de ejercicios manuales. (p.15)

Ahora bien, pese a que la cita se refiere a niños o niñas, es bien sabido que todas las personas también construyen sus aprendizajes frente a la interacción con las experiencias de aprendizaje, que les permiten repensar y modificar sus ideas preestablecidas. Para ello, es indispensable estar en constante comunicación tanto con los miembros del proceso de aprendizaje como con el contexto mismo. Así las cosas, en aquellas personas que enfrentan barreras de la comunicación, es indispensable hacer accesibles los recursos alternativos en aras de construir conocimientos.

Por otra parte, con respecto a las personas participantes del proyecto de investigación, las mismas parten de los conocimientos previos que tengan sobre la comunicación alternativa y elaboran nuevas construcciones tanto en la interacción con sus pares, como en las acciones prácticas con el estudiantado. Posteriormente, en los espacios de reflexión evalúan sus acciones y determinan valores positivos y negativos en aras de mejorar la comunicación de su estudiantado. En este sentido, se reconoce que las personas participantes emplean el constructivismo en compañía de la mediadora a lo largo de todo el proceso investigativo.

Soler (2006) afirma que “el constructivismo es la creencia de que los estudiantes son los protagonistas en su proceso de aprendizaje, al construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias.” (p.29) En esta línea, la idea de basarse en las experiencias de comunicación alternativa de cada participante, supone que los contenidos del curso mimetizan con sus necesidades y así se construyan aprendizajes aplicables y significativos.

A tenor con estas apreciaciones, el intercambio personal que se da en la construcción de aprendizajes, robustece los contenidos y mejora la calidad de relaciones entre las personas participantes. Tovar (2001) al respecto, afirma que en el marco del constructivismo, “el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con

otros.” (p.77) Soler (2006), en este sentido agrega que “el constructivismo se centra en la creación y modificación activa de pensamientos, ideas y modelos acerca de los fenómenos” (p.29) y afirma que “el aprendizaje está influenciado por el contexto sociocultural en que está inmerso” (p.29). Por tanto, las personas que comparten un contexto social, logran construir aprendizajes que enriquecen su sentido de pertenencia, su identidad cultural y su sentido de cooperación, otorgando así mayor significancia a sus aprendizajes.

Por otra parte, el constructivismo se contrapone al objetivismo en el que el conocimiento está ya elaborado y solo basta con que el aprendiz lo almacene. Tovar (2001), en esta línea, explica que “desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.” (p.76) Por el contrario, el proceso de construcción depende según Tovar (2001) “de los conocimientos previos o representaciones que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.” (p.49), así como de “la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto” (p.49). Es decir, que tanto la interacción de la persona con el medio, con las experiencias de aprendizaje y con las personas involucradas, así como la motivación del aprendiz, constituyen elementos vitales para que el aprendizaje sea significativo.

Con respecto a la comunicación alternativa, hay muchas corrientes de acción que se imitan de institución a institución con la justificante de que un sistema servirá en sus mismas condiciones con diversos estudiantes, siempre y cuando compartan un diagnóstico. Tal postura, segregante e invisibilizante de las características personales del estudiantado, hace que quienes la siguen apliquen el mismo sistema de comunicación, reproduciendo los tamaños, tipos de símbolos e incluso el mismo léxico en personas de contextos totalmente diferentes. Dichas acciones, sin duda, hacen que tanto el estudiantado como las personas profesionales que intervienen, se enfrenten al fracaso en materia de comunicación. Estos fracasos traen consecuencias importantes relacionadas con la desmotivación y la pérdida de interés que invita a nuevos fracasos en intentos posteriores. En este marco, se sostiene que si se utiliza el constructivismo como corriente pedagógica, los sistemas y estrategias que el equipo diseña, responden directamente a su

contexto atendiendo las necesidades inmediatas de forma más oportuna. Al respecto, Soler (2006) afirma que contrario a seguir corrientes repetitivas de modo objetivista, en el constructivismo “somos nosotros los que imponemos al mundo real que experimentamos, un significado que permanece anclado en la experiencia misma” (p.30).

Por tanto es por medio del constructivismo que se rompe con mitos y prácticas imitativas que limitan el éxito en el aprendizaje real sobre la comunicación alternativa. Es decir, la presente investigación, supone que es solo por medio del constructivismo que se logran desarrollar aprendizajes que calen en la realidad escolar y lícitas incuestionables mejoras en la práctica de la comunicación alternativa.

Por otra parte, el constructivismo se vincula con la investigación- acción, en varios sentidos. En el planteamiento del problema, el constructivismo se articula con el interés de la investigación por mejorar la construcción de aprendizajes del profesorado en torno a la comunicación alternativa. En este sentido, el constructivismo comparte la filosofía de la investigación de velar por una mejora en la equidad social que se edifica por medio de la significancia que los participantes den al proceso educativo. En este sentido, Tovar (2001) afirma que “a partir de los escritos vygoskianos, sin existir un planteamiento explícito en relación al problema de las metas educativas, podría argumentarse que la educación debe promover el desarrollo socio-cultural e integral del alumno. (p.66)” Por tanto, la investigación coincide con el interés de mejorar la participación sociocultural del alumnado que enfrenta barreras de la comunicación, en tanto el profesorado participante, logre edificar estrategias oportunas para derribar dichas barreras.

Otra forma en que el constructivismo contribuye con la investigación, es en la etapa de la elaboración de la acción. En dicho momento, las personas participantes, deben resolver los problemas detectados por medio de prácticas que diseñen de modo cooperativo, a la luz de las hipótesis que plantean en su interacción con el conocimiento que construyan grupalmente. En este marco, Soler (2006) reconoce que “el aprendizaje es un proceso activo en el cual se construye el significado de lo que se conoce sobre la base de la experiencia del aprendiz renovada de manera progresiva”. (p.31) Por tanto, la comprobación de dichas hipótesis supone un espacio para repensar y construir nuevos significados en torno a la comunicación alternativa.

En la etapa de reflexión de la investigación-acción, se evalúan los actos emprendidos de modo grupal, y se valoran los cambios positivos y negativos que se generaron por medio de dicha construcción. Es decir, se evalúan las acciones en función de proponer mejoras. En esta línea, el constructivismo reconoce que

La evaluación del aprendizaje debe estar integrada con la tarea misma de aprender. Se verifican los resultados del aprendizaje cuando se muestra cómo el aporte de cada aprendiz colabora a ampliar el campo específico investigado por la comunidad de aprendizaje respectiva. (Merril, 1991, citado por Soler, 2006, p.31)

A este respecto, la reflexión de la investigación, infiere un acto cooperativo, en el que cada miembro del equipo investigador propugna mejoras en torno a las acciones emitidas y edifica así, la construcción de aprendizajes sobre la comunicación alternativa.

Ahora bien, las acciones y reflexiones que el profesorado practique con su estudiantado con barreras de la comunicación, deben también enmarcarse en el constructivismo. Lo anterior en tanto que la comunicación de su estudiantado, es vital en los procesos de aprendizaje. En esta línea, Tovar (2001) afirma que

para Vygotsky los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales. Ambos están vinculados desde el primer día de vida del niño, en tanto que éste es participante de un contexto sociocultural y existen los “otros”(los padres, los compañeros, la escuela, etc.) quienes interactúan con él para transmitirle la cultura, los productos culturales y son copartícipes de su aculturación. (p.66)

A tenor con estas apreciaciones, favorecer la comunicación, es un elemento indispensable para que la persona pueda participar de su contexto e interactuar con quienes lo integren.

Es decir, no puede potenciarse el desarrollo en aquellas personas que estén privadas de interactuar con su contexto, por tanto, quienes estén atrapados en el silencio, verán vetada su posibilidad de desarrollar aprendizajes y edificar su identidad como miembros activos de la sociedad.

Tovar (2001), este marco expone que el aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo, es decir, son codependientes. En este sentido el autor afirma que “no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo, como tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.” (p.67) Ahora bien, esto supone un efecto en cadena, pues no puede haber aprendizaje sin comunicación, como bien lo señala el autor, “el aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber” (Tovar, 2001, p.78), conflicto mismo, que se construye en interacción social o personal pero a la luz del lenguaje que le permita debatir y construir ideas.

Se comprende entonces para la presente investigación que, es necesario crear espacios motivadores, de discusión y reflexión en el estudiantado para que el aprendizaje se construya en un espacio favorable y significativo. Además que la construcción de aprendizajes es un proceso social que implica indiscutiblemente la comunicación entre las partes; comunicación que debe ser provista por el centro educativo para garantizar un espacio de aprendizaje que responda al paradigma de igualdad de oportunidades.

Con respecto al constructivismo para el profesorado participante, la investigación pretende estimular los conocimientos previos que las personas tengan sobre la comunicación alternativa y promover nuevo conocimiento por medio de las disertaciones y experiencias prácticas que ellas mismas diseñen en interacción con el medio. Una vez elaborado este proceso de asimilación, se invita al profesorado a aplicar los conocimientos de modo práctico con su estudiantado y así desarrollar un aprendizaje por medio de la experiencia. Una vez hecho esto se alcanza el nivel de acomodación del aprendizaje propuesto en el constructivismo.

3.2.5. Formación universitaria

En la constante reconstrucción en la que la Educación Especial está inmersa, los cambios que viven los diversos actores educativos no siempre se armonizan. En este

sentido, podría decirse que la formación universitaria y la práctica educativa de la Educación Especial, están en un constante reajuste para coincidir en paradigmas y prácticas. De cara a lo anterior, la formación universitaria aboga por formar a personas respetuosas de la diversidad que defiendan la filosofía inclusiva y promuevan la solidaridad y la cooperación como entes de aprendizaje social. Por otro lado, las prácticas segregantes y normalizadoras persistentes constituyen un alto desafío para las Universidades latinoamericanas.

Al respecto Parrilla (1997) explica “la nueva educación especial, como una contracultura que pretende introducir valores, conocimientos y prácticas en las escuelas en contra de los planteamientos más tradicionales.” (p.40) Ahora bien, la autora agrega que la Educación Especial

(...) en la formación de sus profesionales, no significa que se omita (en el sentido de no reconocerse o negarse) la existencia de un modelo tradicional de la educación especial, con el que precisamente choca y se enfrenta la nueva educación especial.” (p.41)

Por el contrario, es importante considerar la existencia de dicha situación y comprender como esta “da sentido a muchas de las dificultades y problemas actuales” (p.41). De ese modo, el profesorado en formación estará preparado para enfrentar y propiciar cambios en virtud de su comprensión sobre el contexto laboral en que estará inmerso.

En definitiva, el objetivo común de los países de Latinoamérica en materia educativa, es promover una formación que responda a la nueva percepción de diversidad. En esta línea, Sánchez (2012) sostiene que

Los países de habla hispana nos sumamos a las propuestas internacionales para impulsar y consolidar una variedad de temas que nos llevan a diseñar y desarrollar

propuestas en torno a lo que hoy nos ocupa: La atención a la diversidad a través de un currículum flexible y coherente con la sociedad democrática.” (Sánchez, 2012, p.150)

Costa Rica se une a tan pródiga tarea y busca enriquecer la postura de la celebración de la diversidad, en la base de una formación universitaria desarrollada en el marco de la filosofía inclusiva. A tenor de dicha perspectiva, puede asegurarse que las Universidades Estatales costarricenses, coinciden con Sánchez (2012) quien plantea que “al ser un compromiso de todos, la Educación Inclusiva implica a todos los actores de la tarea educativa, lo cual representa la oportunidad para avanzar en los contextos y en los procesos educativos bajo esta filosofía educativa”. (p.153) De este modo, los planes de estudio y la organización curricular se han formulado a la luz de dicho objetivo, no obstante en la actualidad costarricense, donde ya se ha descrito que convergen diversas modalidades de atención educativa para la población en condición de discapacidad, la formación universitaria supone un gran desafío. Ante la confluencia de una práctica segregante, integradora e inclusiva, como se detalló en apartados anteriores, la filosofía inclusiva que distingue las corrientes de pensamiento en la nación, encuentra grandes dificultades para penetrar en las aulas universitarias y perpetuar sus principios en la práctica pedagógica.

A la luz de estas apreciaciones, Parrilla (1997) afirma que

Mientras la educación especial tradicional potencia y desarrolla estrategias específicas para los distintos tipos de déficits de sus alumnos, la nueva educación especial está más preocupada en situar sus esfuerzos en el diseño y desarrollo de procesos educativos abiertos, flexibles, con capacidad de respuesta ante las necesidades que se generan en situaciones de diversidad educativa. (p.43)

En concordancia con dichas posturas, la presente investigación, aborda la comunicación alternativa y aumentativa desde una perspectiva inclusiva, a sabiendas de que en el

momento actual los centros educativos participantes, no son inclusivos, por el contrario, constituyen entornos segregantes de la educación. No obstante, se reconoce que la ausencia de sistemas de comunicación en el estudiantado hacen que su inclusión educativa sea una meta quimérica. Mientras que entre mayor posibilidad de participación social tenga el estudiantado, gracias al acceso a la comunicación, mayores oportunidades tendrá, de trascender de estos entornos segregantes a la educación inclusiva. Esto es atendiendo las barreras de la comunicación y analizando las estrategias que mejor se adapten a las capacidades del estudiantado, en vez de justificar el uso de los sistemas a la luz del diagnóstico clínico, como se ha hecho en propuestas previas.

Aunado a ello, la investigación da un alto valor a la práctica educativa como parte imprescindible en el proceso formativo. En esta línea, se media la construcción de aprendizajes con el grupo docente, por una parte en espacios de discusión académica, y por otra en sus contextos reales de desarrollo profesional. En tales espacios, las personas participantes, desarrollan estrategias innovadoras a la luz de sus construcciones de aprendizaje y analizan posteriormente sus resultados de modo cooperativo.

Herrera y Lorenzo (2009) en virtud de lo anterior afirman que la formación

(...) debe guiar, orientar y facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado mediante la puesta en práctica de ambientes y situaciones de aprendizaje dinámicos, constructivos y significativos, para lo cual la innovación docente es una pieza clave que no puede quedarse en el plano de lo teórico o conceptual sino convertirse en una realidad dentro y fuera de las aulas de los centros universitarios. (p.85)

Desde este punto de vista, la formación universitaria, adquiere su carácter constructivista en la medida en que permite que los conocimientos incipientes, se consoliden en su contraste con la realidad práctica. Dicho esto, las actividades prácticas constituyen “una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese

aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan.” (Vaillant, 2007, p.209).

Se determina entonces, que la formación que permite estas experiencias prácticas y constructivas, potencia la integralidad profesional, necesaria en un momento de transformación educativa, como el que vive Latinoamérica. Al respecto Ibarrola (2009) afirma que las transformaciones políticas de la formación profesional implican que hoy en día “la concepción y contenido de la formación profesional se basan en las competencias laborales (saber, saber hacer, saber ser) y en una formación integral que será el apoyo y complemento de una nueva educación (...)” (p.120)

El ser docente, implica un compromiso social de alta valía. “educar y formar como tarea docente es abrir caminos a nuestros estudiantes. Caminos intelectuales y morales. Ayudarles a superar las limitaciones y fronteras que, con frecuencia, les impone su origen familiar y social”(Zabalza y Zabalza, 2012, p.154). Lo anterior implica que la docencia, con tal de ofrecer resultados oportunos, debe trascender el quehacer relacionado con la mera transmisión de conocimientos, y emprender el reto de formar ciudadanos y ciudadanas con valores éticos y capacidad crítica; que sientan que encuentran en la universidad un espacio cálido y enriquecedor tanto para su crecimiento académico, como para su formación personal.

De cara a dicho compromiso, la selección de estrategias oportunas que atiendan tanto las necesidades del estudiantado como sus intereses, constituye uno de los mayores desafíos de la acción docente.

Feo (2010), por su parte expone que

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el

proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p.122)

Atendiendo dichas características, la selección de estrategias implica involucrarse profundamente con el estudiantado, conocer sus intereses, sus necesidades y sus formas de acceder al conocimiento. Si bien, estas consideraciones pueden sonar ambiciosas, el periodo lectivo constituye un momento oportuno para fomentar espacios dialógicos que propicien tal cercanía. Con ello, no se pretende juzgar la docencia como una tarea sencilla, todo lo contrario, implica un desafío que requiere de compromiso y pasión por la educación, más que por la disciplina misma.

Asimismo, en la actualidad a la luz de las reformas sociales que se acrecientan, la formación de educadores, supone una tarea compleja. Sin duda, la acción docente en la enseñanza superior, debe empatarse con dichos cambios y promover mejoras en su disciplina. Zalbaza y Zalbaza (2012), en este sentido, señalan que, “hemos de cambiar nosotros mismos (que también somos profesores) y hemos de colaborar en el cambio de la manera en que formamos a quienes han de ejercer tareas de docencia en el sistema educativo” (p.98).

En el marco del anterior desafío, se hace imprescindible optar por innovaciones educativas en el diseño de estrategias, esto por cuanto una innovación es “un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes” (Carbonell, 2005, p.11). En consideración con lo anterior, cabe mencionar que el diseño de innovaciones educativas, implica un alto sentido de cooperación, trabajo en equipo y solidaridad en el entorno educativo. Asimismo, responden a las necesidades del estudiantado, por tanto deben ser personalizadas y valoradas en función de su eficacia. Al respecto, Carbonell (2005), explica que “toda innovación debe ir acompañada de asesoramiento, reflexión, investigación, formación y evaluación (p.19)”. Resulta claro, por tanto, que “no hay innovación si no hay un fuerte compromiso en el diálogo, en la negociación y en los

objetivos y decisiones compartidas (Carbonell, 2005, p.20)”, para lo cual las personas implicadas deben sentir ánimo y deseo de participar.

Se tiene pues, que la innovación requiere de la motivación de las personas implicadas, en este sentido, ante la ausencia de interés y pasión por parte del estudiantado, la innovación acabaría en un fin baldío. La investigación, por tanto, constituye una herramienta atractiva que incita a los miembros del proceso educativo, a involucrarse cooperativamente en la construcción de aprendizajes, que si además, se da través de estrategias innovadoras, alcanzaría una mayor eficacia a nivel educativo.

En esta línea, las personas participantes del presente estudio, se involucran como protagonistas en la construcción de la investigación-acción, que busca dar respuesta a las necesidades de comunicación alternativa de su estudiantado, por medio de estrategias innovadoras que se diseñen en el marco de su interacción.

Al respecto Ramos (2005) afirma que la investigación “ofrece al alumnado un conjunto rico de situaciones y experiencias significativas y relevantes para intercambiar y confrontar sus ideas, hipótesis y opiniones sobre el mundo, así como la oportunidad de reflexionar sobre las acciones realizadas y los resultados obtenidos”(p.35). Ante dicha acción, el profesorado hace una valoración introspectiva de su práctica profesional, mejorando así no solo su desempeño, pero también su integridad. Al respecto, Latorre (2003) expone que “la investigación en el aula, en este sentido, es una investigación personal, que implica una forma de autodesarrollo profesional”(p.17).

En virtud de lo anterior, comprendiendo la innovación como cambios en la práctica educativa que suscitan mejoras y se generan por medio del diálogo, entonces, la investigación-acción constituye un elemento indispensable en la evaluación de dichas prácticas. Con ella se logra, entre otras cosas, determinar si las estrategias propuestas son o no innovaciones educativas. Cabe mencionar en este sentido, que “las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales que deben comprobarse en la práctica, en un contexto de responsabilidad colegial ante el conjunto del profesorado”(Elliot, 2000, p.23). Considerando que el proyecto, se desarrolla por medio del trabajo cooperativo, la

investigación-acción supone una herramienta óptima de estudio: determina por medio de la reflexión, la relación entre la teoría que se genera en la formación y la práctica que se desarrolla en las aulas.

Cabe mencionar que la investigación-acción, se ha tomado en consideración para el presente estudio por su impacto trascendental, no solo en la formación universitaria, sino también en la cultura educativa global. Elliot (2000), al respecto señala que

El movimiento de investigación-acción en educación constituye tanto una señal de la tendencia a la transformación existente en la cultura universitaria de los encargados de la formación profesional de las instituciones de enseñanza superior, como de la transformación de la cultura profesional de los docentes. (p.66)

En este sentido, la formación del profesorado, consiste en promover la investigación-acción dentro del aula, de forma estructurada y consiente, de modo que se convierta en una práctica cotidiana en mejora del quehacer docente y en consecuencia; de las condiciones sociales del contexto.

Específicamente en el área de la Educación Especial, Parrilla (1997), propugna la necesidad de vincular el pensamiento, la acción y la reflexión en aras de responder a las nuevas demandas de la disciplina. En esta línea, el autor expone que

En definitiva, no interesa sólo que los profesionales de la educación especial tengan un conocimiento erudito y aséptico de la misma. No interesa sólo que conozcan sus grandes plataformas de análisis. No interesa sólo que sepan cómo la educación especial ha desembocado en la actual situación de diversidad educativa. Interesa, sobre todo, que los profesionales de la educación especial se impliquen y colaboren en el análisis y estudio de la misma desde una perspectiva crítica, que conozcan y puedan analizar los referentes conceptuales y operativos de la

situación actual y que sepan actuar y operar coherentemente en la reconstrucción de la misma. Y esto sólo puede hacerse desde propuestas formativas integradoras de teoría y práctica, de pensamiento y acción. (p.58)

Así pues, la reflexión que se esgrime del binomio teoría-práctica, constituye un elemento de formación profesional de alta valía, pero que surge de la experiencia y la discusión conjunta. No podría pensarse por el contrario, que la mera reflexión podría cambiar el rumbo de la educación especial, si no se enmarca en el resultado de una interacción entre el pensamiento y la acción.

En este sentido, Parrilla (1997) reconoce que

Negamos el conocimiento teórico cuando proponemos un conocimiento basado únicamente en la práctica y la reflexión sobre la misma (¿para qué un conocimiento teórico si el conocimiento se construye en la práctica?). Y damos un salto epistemológico injustificable cuando creemos que la reflexión por sí misma sirve para cambiar las prácticas. (p.60)

Por tanto, la relación entre conocimiento, pensamiento, acción y reflexión que sugiere la investigación-acción, supone una herramienta constructivista importante para la formación crítica del profesorado. Impulsa cambios necesarios en América Latina, sobre todo en la era de la transformación de la Educación Especial. En esta línea, conviene mencionar la preocupación de Vaillant (2007), quien determina que

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los alumnos y para mejorar la calidad de la educación. Importan en definitiva como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento (...) la sociedad necesita buenos maestros y profesores, cuya práctica profesional cumpla los

estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender. (p.221)

En este marco, la formación de profesionales en Educación Especial, debe estar orientada a garantizar los derechos de participación del estudiantado a la luz de la apología inclusiva. No obstante, para alcanzar esta ambiciosa meta, es imprescindible que la formación previa y continua del profesorado, propugne la investigación constructiva como eje elemental para favorecer un aprendizaje crítico y transformador.

3.2.5.1. Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica

En busca de la formación de profesionales en educación que velen por la promoción del desarrollo humano, durante los años 70s nace la Escuela de Orientación y Educación Especial. Dicha escuela define su misión con la siguiente argumentación

Somos una Unidad Académica que mediante la Docencia, la Investigación y la Acción Social con excelencia, forma profesionales en Orientación y Educación Especial y contribuye en la formación de profesionales de otras áreas de la educación capaces de propiciar con liderazgo, ética y equidad el desarrollo de las personas en su contexto. Recuperado el 18 de agosto, 2014 en línea:

<http://eoe.ucr.ac.cr/quiénes-somos/misión.html>

Bajo esta misión la escuela se compromete a fomentar en su estudiantado el compromiso de establecer estrategias equitativas para la población estudiantil según su contexto. Es para ello indispensable hacer accesible la comunicación alternativa para quienes así lo requieran.

La escuela además se distingue por la práctica de una serie de valores que publica como parte de su compromiso, entre ellos expone

- Respeto a la diversidad
- Integridad
- Responsabilidad Social
- Excelencia
- Innovación
- Equidad

Todos estos valores han de ejercer como realidades heredadas de la formación, en las docentes costarricenses que egresan de la Escuela de Orientación y Educación Especial. Para presenciar su practicidad es necesario ver como evidencia, una población estudiantil partícipe, integra y exitosa en la construcción de aprendizajes. Es necesario además presenciar la participación activa de todas las personas bajo el marco del intercambio social pacífico.

Conviene mencionar que lo anterior no sería posible, sin antes hacer accesible y justa la comunicación en todas las personas participantes de la educación especial costarricense.

3.2.5.1. Compromiso con la comunidad

La formación universitaria debe velar por dar una respuesta óptima a las necesidades de la comunidad a través del profesorado que prepara. Al respecto, Zabalza y Zabalza (2012) señalan que “El compromiso social de los docentes tiene que ver, también con la presencia pública de las escuelas y del profesorado. El primero de esos compromisos sociales es la inserción en el entorno. Estar en y vivir en el entorno tiene una dimensión física y geográfica y otra cultural.”(p.156) Es decir, que en tanto más se involucre el profesorado de la facultad de educación con las instituciones educativas nacionales, mayor y mejor será el impacto social en dicho contexto. Responsabilidad además, ineludible para cumplir con una labor docente responsable. Zabalza y Zabalza (2012) sostienen que

La distancia física y cultural (...) acaba convirtiéndose, además, en distancia cultural. Y así resulta menos viable una “fusión“ entre currículo escolar y el medio ambiente. La educación se aparta de la cultura local, se hace más

académica, más restrictiva en cuanto a los estímulos y desafíos que niños y profesores elaboran. Acaba configurándose en las instituciones escolares un “dentro“ y un “fuera“, distantes y escasamente complementarios. En esas condiciones cuesta más concebir el territorio como “sistema formativo integrado. (p.157)

Por lo tanto para velar por una formación integral del profesorado y cumplir con el objetivo de la escuela de orientación y educación especial de promover la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades, se hace indispensable mantener activa la investigación acción en las aulas costarricenses. Lo anterior en el marco de relaciones cercanas de diálogo y análisis acerca de procesos de aprendizaje en el estudiantado costarricense.

3.3. Estado de la cuestión

Sendos han sido los esfuerzos realizados tanto a nivel nacional como internacional para formar al profesorado de Educación Especial en aspectos relacionados con la comunicación alternativa. Claro está que la solides de su conocimiento afectará directamente el éxito en la comunicación del estudiantado. No obstante, las investigaciones encontradas al respecto son pocas. A continuación se describen acciones tanto internacionales como nacionales que detallan el proceder en dicha formación.

3.3.1. Nivel internacional

En España Crespo y Latorre (2001) realizaron una investigación acerca del Seminario de Centros Específicos de Educación Especial de Aragón que se llevó a cabo entre los años 1999 y 2000. Las autoras señalan que “posterior a que un grupo de profesionales en audición y lenguaje asisten a las I Jornadas de Comunicación Alternativa en Victoria, se toma la decisión de realizar un seminario autonómico coordinado por el Centro de Profesores y Recursos.” (p.139) En el seminario participan 2 instituciones educativas privadas y 5 públicas de la ciudad de Aragón, Crespo y Latorre (2001)

explican que “el objetivo prioritario fue el de trabajar la comunicación alternativa y la enseñanza de la misma a los sujetos con graves dificultades motrices en la articulación u otro tipo de déficit para la utilización del lenguaje oral.” (p.139).

Al valorar las jornadas las autoras encuentran cambios importantes vinculados con la atención que recibe la población con trastornos de la comunicación. Entre ellos destacan la posibilidad de aumentar en estas personas, el acceso a sistemas alternativos y aumentativos, producto de la formación docente. Al discutir las acciones realizadas de esta investigación, las autoras Crespo, y Latorre (2001) reconocen que

Las jornadas de comunicación tuvieron gran éxito y se comprobó la preocupación de muchos profesionales por formarse en este tema. Las ponencias y comunicaciones fueron prácticas porque estaban basadas en experiencias reales de los profesores y sus alumnos. La exposición de materiales fue didáctica y aportó ideas y sugerencias para realizar otros materiales nuevos. Sirvió de encuentro y foro de reflexión para todos los profesionales de la Educación Especial (p.147)

Los esfuerzos que evidencia esta investigación repercuten en la búsqueda de la inclusión de la población con barreras de la comunicación y por ende fomenta el respeto a la diversidad y goce de derechos humanos sin distinción.

En Colombia, el interés por aumentar el conocimiento acerca de la comunicación alternativa en beneficio de la población con barreras de la comunicación, es también una realidad Latente. Así lo evidencian los autores Ferreer, Salazar, y Vega (2001) en su investigación “Las concepciones y el uso de la comunicación aumentativa y alternativa en ambientes pedagógicos en algunas regiones de Colombia”. Ellos mencionan al respecto que su “investigación está orientada a caracterizar las concepciones y el uso de la Comunicación Aumentativa y Alternativa en Colombia con el fin de identificar, analizar e interpretar su aplicación en las prácticas pedagógicas en personas con necesidades especiales integradas a la escuela regular y especial.” (p.129) Para alcanzar este objetivo, los autores desarrollan una investigación de tipo exploratoria en la que recopilan relatos de padres, maestros y agentes sociales sobre la forma en la que se

comunican con personas con trastornos de la comunicación. Al analizar estos relatos los investigadores concluyen que se da

la existencia de un uso intuitivo de formas comunicativas alternas, dentro de las cuales la deíctica sobre objetos, imágenes y fotografías es la más recurrente. Ello no implica formación ni conocimiento teórico alguno en el campo de la comunicación alternativa, como tampoco una sólida fundamentación sobre el valor de la comunicación, el lenguaje y el pensamiento en los procesos pedagógicos. (p.134) (Ferreer et al. 2001)

Es claro que esta investigación analiza la necesidad de formación del personal docente y promete dar una respuesta en beneficio de la población con barreras de la comunicación. No obstante al estudiar el efecto de la comunicación alternativa sobre las personas usuarias, se descubre que el estudiantado con barreras de la comunicación está recibiendo respuesta a sus necesidades comunicativas de manera insuficiente, por medio de estrategias y métodos que no se fundamentan en la verdadera teoría de la comunicación alternativa y su acercamiento pedagógico. Evidencian los autores que el cambio que se da en el estudiantado es un acceso limitado al diálogo y por tanto poco inclusivo, producto de la carente formación del profesorado en el área de comunicación alternativa. Al respecto Ferreer et al. (2001) señalan que

Quienes más acceso tienen a la escuela son las personas con retardo mental y limitación auditiva; ellos usualmente utilizan las señas, pero no desde la perspectiva de un sistema organizado con el cual puedan expresar todo lo que internamente piensan y sienten, ya que están supeditados a lo que el profesor interpreta, mas no al establecimiento de una verdadera interlocución. (p.134)

Tanto la investigación del Seminario de Centros Específicos de Educación Especial de Aragón en España como en la de “Las concepciones y el uso de la comunicación aumentativa y alternativa en ambientes pedagógicos en Colombia”, se encuentra una alta necesidad de formación en el profesorado que labora con estudiantes con barreras de la comunicación. Aunado a ello, ambas investigaciones proponen un cambio significativo en el estudiantado a través de sus esfuerzos, sin embargo ninguna incluye dentro de su metodología una evaluación que determine certeramente la evolución que vive la población con trastornos de la comunicación a través de las investigaciones.

Por otra parte, en la Coruña, Barreiro (2011) desarrolla una investigación mixta para optar por el título de grado en Terapia Ocupacional, en el cual analiza la perspectiva de un grupo de terapeutas y otros profesionales afines, sobre las barreras de la comunicación en los procesos terapéuticos.

En dicha investigación, la autora determina desde el paradigma cualitativo que

los profesionales del ámbito educativo, encuentran dificultades de comunicación en el proceso terapéutico, tanto en la evaluación como en la intervención. (p.6)

Esta situación hace que busquen estrategias para dar solución a las dificultades de comunicación de sus usuarios; por tanto, utilizan los Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación (SAAC) en su práctica diaria. (Barreiro, 2011, p.6)

En esta línea, la autora concluye que las barreras de la comunicación, representan un obstáculo significativo en el proceso terapéutico del estudiantado, y a pesar de que las personas profesionales se esfuerzan por ofrecer sistemas de comunicación alternativa, “la generalización y funcionalidad de estos sistemas en la sociedad, se ve dificultada por la falta de formación y concienciación social” (p.6)

En Colombia, por su parte, González (2014), elabora un trabajo de investigación

de tipo cualitativo descriptivo titulado “Diseño de aula de comunicación”. En dicho estudio, ella pretende “Diseñar una Sala de Comunicación Aumentativa y Alternativa que permita mejorar los niveles de comunicación de las personas con discapacidad Sensorial y cognitiva que asiste a la Fundación “FUNSOR”. ”(González, 2014, p.17) Dentro de sus objetivos específicos González (2014) se propone “Establecer las estrategias comunicativas y/o pedagógicas que se pueden implementar para mejorar los procesos comunicativos de la población con discapacidad” (p.17).

La población beneficiada en la investigación de González (2014), consistió en aquellos habitantes de la ciudad de Girardot-Cundinamarca, que presentaran una condición de discapacidad cognitiva, auditiva y visual, y asistieran a la Fundación FUNSOR. En total participaron 20 personas.

A través de su investigación, la autora reconoce que el personal de la institución desconoce de modo notable cuales son las herramientas que podrían utilizar para mejorar la comunicación de la población estudiantil. Así mismo, la mayor parte del personal, tampoco identifica lo que comprende una sala de Comunicación Alternativa, según la autora.

Como parte de las proyecciones que la autora plantea en el resultado de su estudio, se determina que “para la Fundación resulta de gran importancia la innovación permanente y continua mediante el desarrollo de programas y talleres que respondan a las necesidades individuales y colectivas de los beneficiarios.” (p.54)

En esta línea, se reconoce que de modo coincidente, en las investigaciones de González (2014) y Barreiro (2011), que la población que labora en las instituciones que asisten a las personas con barreras de la comunicación, requieren de estrategias de formación con el fin de responder oportunamente a las necesidades colectivas de los beneficiarios. Así mismo se destaca que el éxito en la formación de dichos profesionales, repercute significativamente en la superación de las barreras comunicativas.

Ahora bien, las contingencias en todas las investigaciones mencionadas, trascienden las barreras geográficas. En este sentido, vale la pena que surjan nuevas investigaciones que orienten las acciones adecuadas de formación sobre Comunicación Alternativa, según las necesidades específicas del grupo profesional.

3.3.2. A nivel costarricense

La inclusión social y el respeto a la diversidad son ejes elementales del paradigma de igualdad de oportunidades que sigue Costa Rica en la rama de Educación Especial. Con el fin de guardar fidelidad con este paradigma es indispensable que todas las personas que asisten a centros educativos nacionales tengan acceso a la participación activa por medio de la comunicación. Las personas que enfrentan barreras de la comunicación cuentan con limitaciones significativas para acceder a la inclusión y así también a la igualdad de condiciones.

Para abordar esta problemática diferentes instituciones públicas han investigado y realizado capacitaciones vinculadas con la comunicación alternativa al profesorado que labora con estudiantes que muestren trastornos de la comunicación. A continuación se exponen en orden cronológico los esfuerzos de capacitación que se han desarrollado.

La Dirección de Desarrollo Curricular del Departamento de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública costarricense, recopila información esencial para esclarecer la historia de las capacitaciones sobre la comunicación alternativa en Costa Rica, articulada desde este Ministerio. La información obtenida al respecto se redacta en el documento llamado Orientaciones para el abordaje de los Sistemas de Comunicación Alternativa. En dicho texto, Jiménez y Ramírez (2012) afirman que “En el año 1988 se cuenta con la visita del Dr. Lewis Jackson, quien imparte la primera capacitación sobre el tema de: Comunicación no verbal (información recopilada por la profesora Ana Lucía Ávila)”.(p.19).

Aunado a ello, este departamento en conjunto con el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva realizan en el año 1989 el “Simposio Centroamericano y del Caribe sobre Integración del niño y del adolescente con necesidades especiales”. En esa actividad según señalan Jiménez y Ramírez (2012) “El profesor Gerardo Solano Sibaja, Terapeuta del lenguaje, participa con la ponencia: “Sistemas Alternativos de comunicación, una forma de trabajo en el Instituto Andrea Jiménez”, en la cual se expone la utilización de tablas de comunicación en la población que presenta retraso mental.” (p.19).

Finalmente de acuerdo con Jiménez y Ramírez (2012) se realiza la “ejecución de un Simposio de Comunicación Alternativa, en el mes de octubre del año 2008. En coordinación con el Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), se concreta la realización de este simposio de carácter internacional, contando con la participación de ponentes de amplia trayectoria en la temática, a saber, Lucía Díaz, Águeda Brotons de España, Alejandra Gil y Bernardita Cárdenas de Argentina. (p.22)

La Universidad de Costa Rica desde la Sección de Orientación de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación, también ha participado en la formación en temas vinculados con la comunicación alternativa. La Universidad de Costa Rica ha articulado estos esfuerzos en beneficio tanto de la población estudiantil como de la población docente que labora con personas con trastornos de la comunicación. Inicialmente la Universidad incluye en su plan de estudios un curso permanente de comunicación alternativa en el año 2003, el mismo fue impartido por la profesora Ana Cristina Echeverría y diseñado por el personal docente de la Sección. Este curso se dictó por primera vez en el año 2006 y continúa impartándose anualmente. A partir del año 2011 se abren tres ramas de licenciatura para las cuales se incluyen tres cursos más de comunicación alternativa en la Universidad, uno dispuesto para atender las necesidades de la población con trastornos emocionales y de conducta, otro orientado a la población con discapacidad múltiple y un último curso en beneficio de la población con discapacidad intelectual. La elaboración de estos nuevos programas de curso y su ejecución amplían significativamente la gama de conocimientos acerca de la comunicación en el estudiantado de la carrera de Educación Especial, no obstante no hay registros del impacto que estos actos ejercieron sobre el estudiantado con trastornos de la comunicación de este país.

Cabe aclarar que algunas Universidades privadas costarricenses han realizado la incorporación de la temática de Comunicación alternativa en su formación, no obstante no hay registros de los beneficios que esas hayan brindado a la población estudiantil costarricense.

En el año 2010 se oferta en la Universidad de Costa Rica un curso de “Comunicación Alternativa, Estrategias Inclusivas”, producto de un proyecto de la

vicerectoría de acción social. En el curso participan alrededor de 100 docentes que laboran con población con trastornos de la comunicación. En la evaluación del curso se evidencia una alta necesidad de formación teórica en el estudiantado por lo que se desarrolla un nuevo proyecto desde la vicerectoría dando como resultado un nuevo curso llamado “Comunicación Alternativa, Aspectos Teóricos”. En este nuevo curso que inicia en el año 2012 en el que participan alrededor de 100 personas nuevamente. La población participante procede de todas las provincias de Costa Rica y expresan un alto interés en que la Universidad oferte nuevos cursos que complementen los aprendizajes adquiridos. Actualmente en el año 2014 la Universidad ha dado continuidad a los dos cursos y se plantea realizar nuevos proyectos que hagan que prevalezca la formación en comunicación alternativa, con miras a fomentar la inclusión educativa y la justicia social.

En Costa Rica se evidencian entonces importantes actos formativos en torno a la Comunicación Alternativa, todos ellos diseñados con la clara intención de velar por una mayor inclusión social de la población con trastornos de la comunicación. No obstante no se registra ninguna investigación que valore la realidad que vive la población que requiere de comunicación alternativa para acceder a la igualdad de oportunidades.

CAPÍTULO II

4. Diseño de la investigación

4.1. Objetivos

4.1.1. Objetivo General:

1. Determinar las necesidades de aprendizaje que tiene el personal docente de los centros de educación especial del país para brindar estrategias de comunicación alternativa al estudiantado con barreras de la comunicación.

4.1.2. Objetivos específicos:

- 1.1. Diagnosticar las necesidades de los docentes participantes y su estudiantado en relación con la comunicación alternativa y aumentativa.
- 1.2. Diseñar acciones docentes para beneficiar la participación de las personas con barreras de la comunicación.
- 1.3. Evaluar las acciones de mejora en el equipo docente para mejorar la inclusión social del estudiantado con barreras de la comunicación.

4.2. Justificación

La presente investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción crítica.

Según explican Hernández, Fernández y Baptista (2006) “el enfoque cualitativo no es lineal, sino iterativo o recurrente, las supuestas etapas en realidad son acciones para adentrarnos más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente.” (p.523) Para que esta dinámica se cumpla, el investigador debe involucrarse y comprender el fenómeno de estudio en todas sus dimensiones. Para entender mejor la relación sujeto-objeto Gurdían (2007) explica que “ambos componentes están interrelacionados. Tiene una relación influida por factores subjetivos y un fuerte compromiso para el cambio.” (p.110) En este sentido la investigadora está vinculada con la realidad y busca transformarla a través de su estudio.

La investigación se respalda en el enfoque cualitativo considerando que este ofrece la posibilidad de tener un contacto activo de la investigadora y las personas

participantes con el fin de obtener una perspectiva interna con datos reales que complementen la profundidad de las conclusiones finales.

Dado que la investigadora participa como mediadora de los cursos comunicación alternativa y aumentativa, está implicada en el proceso de estudio y su actuación permite que pueda explicar y transformar la realidad del problema investigativo.

Vale mencionar que la investigación cuenta con validez interna dado su origen cualitativo, lo anterior en tanto no pretende hacer generalizaciones sino, focalizar su impacto al contexto de estudio. Noreña y otros (2012) afirman que “existe validez cuando hay un cuidado exhaustivo del proceso metodológico, de modo que la investigación se hace creíble. (p.267) . Para profundizar en la veracidad del trabajo realizado, a continuación se detallan los criterios de rigor con los que cumple la investigación.

4.2.1. Criterios de rigor

Con respecto al rigor con que cuenta el estudio, se determina que al ser una investigación cualitativa, el presente proyecto cumple con los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Cabe aclarar que el tamaño de la muestra no es significativa. En esta línea, la muestra seleccionada es no probabilística e intencional, de modo que el cambio generado por la investigación es localizado en el espacio y momento específico en que se realizó, dando impacto únicamente al contexto propio en que se desarrolla.

Por su parte “la credibilidad se logra, cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como “verdaderos” por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Gurdián, 2007, p.243). De cara a lo anterior, la credibilidad se cumple en el proceso investigativo, en tanto que las personas participantes constituyen un rol protagónico en la investigación. En este sentido, los y las docentes del estudio participan activamente como observadores constantes y como entes promotores de cambios y reflexiones. Se

determina entonces, que las personas participantes constatan los hallazgos, observan de forma constante los fenómenos y participan activamente de la emisión de conclusiones.

Por otra parte Gurdián (2007) expone que “La credibilidad se puede alcanzar porque las investigadoras y los investigadores, para confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares, deben volver a las y los participantes durante la recolección y análisis de la información” (p.245). Ante tal determinación, la investigadora cumple con el criterio de credibilidad cuando realiza observaciones a posteriori, evaluando si los cambios propuestos han perpetuado en el tiempo o si es necesario realizar nuevos ajustes.

El segundo criterio de rigor es la confirmabilidad, misma que se define como “la habilidad de otro/otra investigador(a) de seguir la pista de lo que la investigadora o el investigador original hicieron. (Gurdián, 2007, p.245)”, para ello, es necesario que se garantice la veracidad de las descripciones de quienes formaron parte del estudio con el fin de que se den a conocer tanto las limitaciones como los alcances de la persona investigadora. Noreña y otros (2012) al respecto explican que

El investigador cualitativo tiene el compromiso ético de informar a los responsables de los sitios donde realizará su trabajo de campo y dentro del protocolo presentado al comité de investigación, qué actuaciones profesionales mantendrá durante la investigación. Sí deja claro el papel que desempeñará durante las observaciones y en las interacciones con los participantes del estudio.
(p.268)

De cara a lo anterior, cabe aclarar que para garantizar la confirmabilidad de esta investigación, el proyecto además de recibir los insumos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la tutoría, estuvo inscrito en el Instituto de Investigaciones en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica, entidad en la que se presentaron los consentimientos informados de todas las personas participantes con explicaciones detalladas de su participación. Aunado a ello, se realizaron transcripciones textuales de las entrevistas y observaciones las cuales se incorporaron al programa Atlas

ti. donde se elaboraron paquetes de copia para ser consultadas en su totalidad por quién así lo desee. Velando también por la confirmabilidad, los resultados obtenidos por los instrumentos fueron contrastados con la literatura respetando la citación de fuentes y dichos resultados fueron revisados por otros investigadores, tanto en la UNED como en el INIE.

Por otra parte, la transferibilidad, que constituye el último criterio de rigor, “se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones” (Gurdián, 2007, p.245) Noreña y otros (2012), explican al respecto que

por su complejidad, la estabilidad de los datos no está asegurada, como tampoco es posible la replicabilidad exacta de un estudio realizado bajo este paradigma debido a la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador. Sin embargo, a pesar de la variabilidad de los datos, el investigador debe procurar una relativa estabilidad en la información que recoge y analiza sin perder de vista que por la naturaleza de la investigación cualitativa siempre tendrá un cierto grado de inestabilidad. (p.268)

Para lograr este objetivo, se realizó una triangulación tanto de métodos; donde se contrastan los datos obtenidos por diversas fuentes de recolección que se describirán más adelante en este texto; como de investigadores considerando que en una investigación-acción, las personas participantes asumen un rol protagónico en dicha tarea. Aunado a ello, la transferibilidad se da por medio de una descripción detallada tanto de la recogida de datos como de su interpretación. Finalmente se vela por la transferibilidad haciendo una caracterización exhaustiva del contexto comprobando convergencias y divergencias entre dos instituciones de Educación Especial, que se describen en el apartado siguiente.

4.3. Metodología

4.3.1. Investigación-acción frente a la Comunicación Alternativa

La investigadora pretende orientar a las y los docentes para mejorar la implementación de sistemas de comunicación alternativa en el estudiantado. Inicialmente el grupo participante debe plantear un problema que defina las necesidades de formación que tiene el profesorado en el tema de la comunicación alternativa para llevarla a la práctica efectivamente. Una vez desarrollado el problema, el equipo docente y la investigadora desarrollan una hipótesis sobre la cual se basa el accionar de la investigación. Teniendo dicha información como punto de partida se lleva a cabo una serie de talleres con el fin de desarrollar una construcción de conocimientos con disertaciones y estrategias pedagógicas. Al finalizar cada sesión el equipo docente participante proponen una acción para mejorar su práctica profesional con base en lo discutido ese día.

En este sentido se concluye que el estudio se posiciona en un diseño de investigación acción, al respecto, Latorre (2003) expone que

La investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas. De esta forma, la investigación acción se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad institucional. (p.8)

Bajo esta perspectiva, la presente investigación educativa pretende mejorar la calidad de la formación, analizando el efecto que los cursos de la Universidad de Costa Rica han tenido sobre la población estudiantil en el área específica de la comunicación alternativa.

Kemis (1984) mencionado por Latorre (2003) define la investigación acción como

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c)

las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo. (p.24)

El estudio tiene como foco analizar el quehacer educativo de los centros de enseñanza especial de Costa Rica con respecto a la práctica de la comunicación alternativa. Comprender la efectividad de la misma al hacerla efectiva en los centros de educación especial del país; y determinar si el estudiantado con trastornos de la comunicación cuenta con una participación social más activa en efecto de este esfuerzo.

Reconocer y autoevaluar las acciones docentes por medio de la reflexión conjunta y la construcción de conocimientos, permitirá a las personas participantes modificar su accionar y mejora la realidad inmediata en la que están inmersas.

Latorre (2003) explica que dicho efecto se respalda en la investigación acción dado que esta busca “generar conocimiento y comprensión de la práctica educativa para así transformarla o mejorarla con la participación activa del investigador.”(p.27)

Aunado a esto, el estudio presente se ubica en la investigación acción de modalidad crítica, caracterizada, según Latorre (2003) de la siguiente manera

está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización y práctica social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad. (p.31)

El presente estudio se ubica en la modalidad crítica al respaldo de que la investigadora interviene en la realidad educativa con el fin de reflexionar sobre las necesidades de formación del profesorado en términos de comunicación alternativa. Así mismo los orienta a trabajar en conjunto para mejorar la práctica profesional.

El fin último de la investigación es velar por el respeto a la igualdad de oportunidades del estudiantado con trastornos de la comunicación y hacer valer la inclusión social, paradigma sobre el cual se respalda la carrera de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.

El proceso de investigación-acción según Sandín (2003) mencionado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) compone de cuatro ciclos que de acuerdo con el autor son:

- Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo.
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar un plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual se conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (p.708)

En ese sentido el presente proyecto divide su proceso metodológico en cuatro momentos propios del Modelo Elliot de investigación-acción descritos a continuación:

Esquema del proceso investigativo y cronológico de la investigación acción

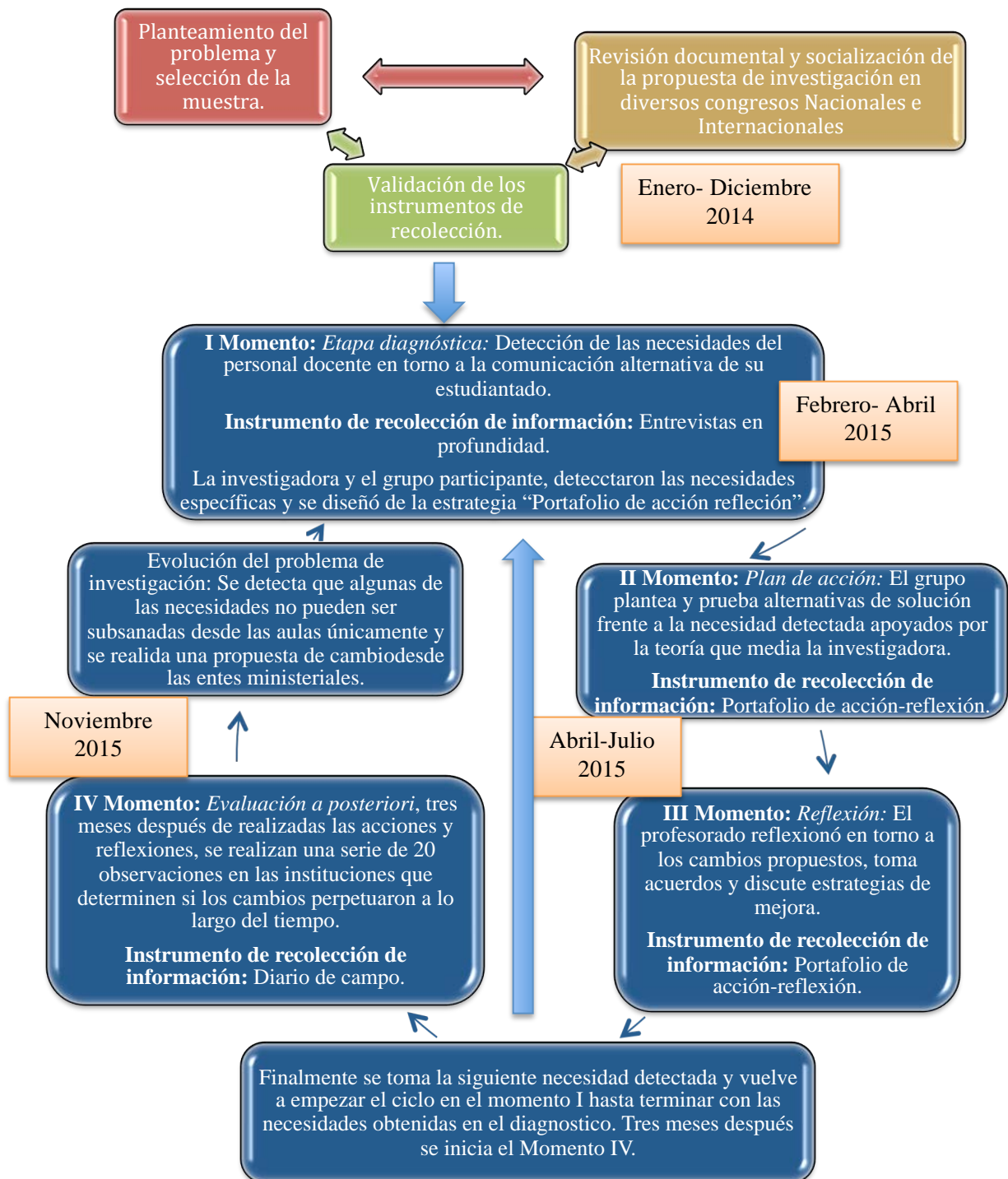


Figura 2. Esquema de las etapas emprendidas en la investigación-acción. Elaborado por la investigadora.

4.3.2. Primer momento: Formulación del problema e hipótesis de acción

La primera etapa consiste en “Identificar y diagnosticar en determinadas situaciones los problemas que surgen ante las tentativas para implantar eficazmente los enfoques de investigación (...)” (Elliot, 2010, p.136).

Al respecto la investigadora invita al profesorado a discutir la realidad acerca del acceso a sistemas de comunicación alternativa que tiene su estudiantado y su funcionalidad. Una vez establecido un punto de partida sobre esta situación, se les invita a plantear las necesidades de formación o recursos que tienen para ofrecer mejores oportunidades de comunicación a su estudiantado.

Para este fin se utilizarán diversos instrumentos tanto de tipo cualitativo que describen y explican la situación actual de la comunicación alternativa en las personas con barreras de la comunicación que han sido o son estudiantes del profesorado participante de la investigación. Una vez descrita la información es necesario desarrollar una hipótesis que exponga la situación deseable desde la perspectiva de la investigadora como sujeto activo. Con el fin de realizar la recolección de información en esta primera etapa se propone la aplicación de técnicas tales como la entrevista enfocada, la observación participante por medio del diario de campo y la revisión documental.

Al respecto de la entrevista, Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionan que “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Esta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (...) a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.” (p.597). Esto permite que las personas participantes expresen información valiosa acerca del tema de investigación, facilitándoles una mayor apertura libres de la influencia del investigador. La información obtenida a través de estos instrumentos brinda una perspectiva más profunda y amplia del problema orientando conclusiones más acertadas sobre el mismo.

En este sentido se pretende desarrollar una entrevista enfocada que oriente a las personas participantes a comprender la situación actual de su estudiantado y además, expresar las necesidades del profesorado para ofrecer comunicación alternativa al estudiantado con barreras de la comunicación. De este modo la entrevista logra ofrecer

información que aporte en la definición del problema y, en conjunto con otras técnicas de recolección inicial, derive información para la formulación de categorías de análisis.

A continuación se muestra la propuesta de entrevista enfocada que se dirige al profesorado:

Entrevista Enfocada	
Objetivo: La presente entrevista tiene como finalidad analizar las necesidades de aprendizaje que tiene el personal docente de los centros de educación especial del país para brindar estrategias de comunicación alternativa al estudiantado con barreras de la comunicación.	
Dado que usted es docente de educación especial y tiene a su cargo estudiantes con barreras de la comunicación, su aporte es importante para la investigación. La información que usted ofrezca será únicamente utilizada para fines investigativos en pro de la mejora en la práctica profesional de la educación especial y en función de beneficiar la inclusión social del estudiantado en condición de discapacidad.	
Instrucciones: Escuche atentamente cada pregunta que se le realice a continuación y responda según su experiencia docente.	
Centro educativo: _____ Departamento: _____ Nivel: _____ Edades: _____	
Número de estudiantes: _____ Número de estudiantes con barreras de la comunicación: _____	
Fecha de observación: _____ Profesora participante: _____ Entrevistadora: _____	
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____	
Preguntas:	
1. ¿Cuántos de sus estudiantes con barreras de la comunicación cuentan con sistemas o estrategias de comunicación alternativa y aumentativa?	
2. ¿Cuántos de sus estudiantes no cuentan con ningún tipo de acceso a la comunicación alternativa?	
3. ¿Considera que el estudiantado usuario de comunicación alternativa logra comunicarse según sus capacidades?	
4. ¿Cuáles son las limitaciones que impiden el máximo aprovechamiento de la comunicación alternativa en su estudiantado?	
5. ¿Cuáles recursos para atender la comunicación alternativa le ofrece el sistema educativo en el que labora?	
6. ¿Cuáles necesidades tiene usted como docente para favorecer la comunicación alternativa en su estudiantado?	
7. ¿Cuáles propuestas podría ofrecer para mejorar el acceso a la comunicación alternativa en el estudiantado?	
8. ¿Cuál apoyo recibe usted de la institución educativa para atender las necesidades comunicativas de su estudiantado?	
9. ¿Cuáles sugerencias puede ofrecer para que el acceso a la comunicación alternativa sea una realidad para el estudiantado?	

Figura 3. Entrevista enfocada para diagnóstico inicial. Elaborado por la investigadora.

4.3.3. Segundo momento: Desarrollo del plan de acción

El segundo momento consiste en “desarrollar y comprobar hipótesis prácticas acerca de cómo pueden resolverse los problemas de la enseñanza previamente identificados e identificar en que medida pueden ser aplicados de forma general” (Elliot, 2010, p.136). A partir del planteamiento establecido en la primera etapa se desarrolla una acción estratégica para alcanzar una mejora en la realidad educativa. Tal como menciona Latorre (2003) “el plan de acción es una acción estratégica que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica; el plan de acción es el elemento crucial de toda investigación-acción.”(p.45)

En este estudio la acción será propuesta por el profesorado durante talleres abarcando las categorías de análisis y necesidades que surjan de la primera recolección de información. La investigadora les orientará para proponer los temas que necesiten desarrollar en los grupos de discusión y las acciones que llevarán a cabo para mejorar su quehacer educativo en torno a la comunicación alternativa.

Tanto durante las entrevistas como en los grupos de discusión, emergen categorías de análisis que serán tomadas en cuenta para el desarrollo de la investigación, y para proponer nuevos temas a desarrollar por los grupos de discusión. A partir de la discusión conjunta se destacan las acciones que serán llevadas a cabo para mejorar el quehacer educativo del profesorado en torno a la comunicación alternativa.

Con esta técnica se pretende alcanzar aprendizajes de forma grupal, respetando los principios de la teoría educativa constructivista.

El constructivismo se respalda en la construcción de conocimiento a través de la interacción social y situada en el contexto. Al respecto Cobb y Bowers (1999) mencionados por Schunk (2012), afirman que “el constructivismo resalta la interacción de las personas y las situaciones en la adquisición y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos.”(p.231) Sobre este supuesto, los grupos focales constituyen una acción que desarrolle aprendizajes en el equipo docente por medio del intercambio y la reflexión, de las y los docentes participantes. Este proceso quiere mejorar la efectividad con que la comunicación alternativa se dirija al estudiantado con trastornos de la comunicación, y así favorecer a su inclusión social.

De acuerdo con Maykut y Morehouse (1999) mencionados por Latorre (2003) “entendemos por grupo de discusión una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, en un ambiente permisivo, no directivo. Una conversación en grupo con un propósito.” (p.75) Partiendo de dicha definición y a la luz de una acción constructivista. Se detalla a continuación el guión propuesto para el grupo de discusión.

Fecha: _____	Hora de inicio: _____	Hora de finalización: _____
Número de sesión: _____	Mediadora: _____	
Número de participantes: _____		
Agenda de sesión de grupo focal: Entrevista a profundidad		
1. Recepción de las personas participante		
2. Bienvenida		
3. Firma de aprobación individual para la grabación de la entrevista.		
4. Presentaciones grupales		
5. Desarrollo de preguntas:		
a) ¿Por qué decidieron participar de este grupo focal?		
b) ¿Cómo puede la comunicación alternativa beneficiar la inclusión social de su estudiantado?		
c) ¿Cuáles aplicaciones de comunicación alternativa son las más comunes en su práctica profesional?		
d) ¿Cuáles limitaciones hay en el espacio educativo nacional para trabajar la comunicación alternativa con el estudiantado con discapacidad y barreras de la comunicación?		
e) ¿Cuales fortalezas tiene usted como docente que beneficien la aplicación de comunicación alternativa y aumentativa en su práctica profesional?		
f) ¿Cuáles limitaciones propias considera que interfieren con la aplicación de comunicación alternativa en su práctica profesional?		
g) Discutir propuestas de acción para mejorar la práctica profesional en busca de una mayor inclusión social.		
6. Cierre de sesión:		
• Resumen de los puntos discutidos		
• Invitación a la próxima sesión		
• Agradecimiento por la participación		
• Firma de nuevo sobre de acuerdo de confidencialidad		
• Despedida		

Figura 4. Entrevista a profundidad. Elaborado por la investigadora.

Se desarrollan en total 10 talleres para realizar los grupos de discusión. Cada taller se realiza semanalmente y consta de 4 horas.

4.3.3.1. Modalidad de talleres

Un taller se caracteriza porque “reemplaza el mero hablar recapitulativo/ repetitivo, por un hacer productivo en el que se aprende haciendo” (Ander-Egg, 1991, p.12).

Se ha seleccionado la modalidad de talleres para la presente investigación, considerando que el taller “permite integrar en un solo proceso, tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica” (Ander-Egg, 1991, p.19). Dichos procesos, conforman el eje elemental de la investigación acción en la que se ejerce la docencia, se investiga para realizar una propuesta de acción, y finalmente se ejecuta y reflexiona para conseguir resultados fiables.

Ander Egg (1991) al respecto señala que un taller se identifica por

La superación de la clase magistral y del protagonismo del docente, por la formación a través de la acción/ reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes del taller, en el que predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. (p.12)

Por tanto, la modalidad de talleres, supone la mejor alternativa para promover la participación activa del en el marco de la investigación. Logrando así que sus propuestas y reflexiones sean impulsadas por la motivación y compromiso que siente hacia sus ideales. El autor señala en esta línea, que la participación de la investigadora como mediadora es de vital importancia. “La docente tiene una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica.”(p.17).

Uniendo ambos roles, el autor presume que

Se crean las condiciones pedagógicas y de organización para que los naturales protagonistas del proceso de educación (educadores y educandos), puedan decidir acerca de la marcha de dicho proceso por el trabajo autónomo y el desarrollo de la responsabilidad, a través del contacto directo y sistemático con situaciones-problemas relacionadas con el proyecto del taller. (Ander-Egg, 1991, p.17)

En este sentido, el equipo docente se reunirá semanalmente a proponer acciones para atender las necesidades específicas que se determinen por medio de la modalidad de talleres. En cada taller, la problemática será abordada tanto por la mediadora desde la capacitación, como por el equipo docente como parte activa del proceso investigativo. Ellos y ellas asumirán el protagonismo en los actos reflexivos y propositivos, con la intención de que se comprometan con la posibilidad de que su estudiantado tenga acceso oportuno a la comunicación.

4.3.4. Tercer momento: Reflexión y evaluación

Finalmente se llega al tercer momento en el que se deben “aclarar los objetivos, valores y principios implícitos en los enfoques de investigación/descubrimiento, mediante la reflexión sobre los valores implícitos en los problemas identificados.”(Elliot, 2010, p.136). Lo anterior se lleva a cabo por medio de la aplicación del instrumento de “Registro de Acción y Reflexión”. Dicho instrumento se entrega al equipo docente desde el inicio del proceso, para que registren las acciones y reflexionen en torno a ellas. Por tanto, en la práctica cotidiana se practica la acción-reflexión de todas las personas implicadas. Cada semana el equipo se vuelve a unir y discute en torno a las experiencias vividas con la propuesta y determina su eficacia en relación con cada categoría de análisis.

Sirva el siguiente anexo para ilustrar el Registro de Acción Reflexión:

Centro educativo _____ Docente participante _____		
Fecha de elaboración _____		
Departamento _____ Nivel educativo _____		
ACCIÓN Y REFLEXIÓN		
Necesidad detectada: _____		

Propuesta de acción	Crónica de ejecución	Reflexión

Figura 5. Registro de acción-reflexión. Elaborado por la investigadora.

Con el fin de analizar la información obtenida, es necesario focalizar los datos más relevantes y organizarlos por categorías de análisis para facilitar su interpretación. Cabe aclarar que estas categorías emergen tanto del accionar docente como de la recolección inicial de datos en el periodo de entrevista y observación. Se establecen entonces, categorías a priori a sabiendas de que estas pueden transformarse según la evolución de la investigación. Latorre, A (2003) al respecto señala que “Las categorías a posteriori emergen a medida que se examina la información, siguiendo un procedimiento

inductivo. (...) De este modo van surgiendo categorías que se van modificando, consolidando o desapareciendo en un proceso de depuración o redefinición. (p.86)

De manera que para realizar una matriz de contraste, es necesario obtener las categorías a posteriori que surjan de la acción a desarrollar. En esta línea, las categorías iniciales fueron:

- Necesidad de formación en aspectos teóricos de la comunicación alternativa
- Necesidad de formación en aspectos prácticos de la comunicación alternativa
- Necesidad de coordinación de los profesionales implicados

Una vez realizado el contraste de la información recolectada en las distintas técnicas, se procede a realizar una triangulación de los datos con el fin de realizar una reflexión que responda: ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje que tienen los y las docentes educación especial en los centros educativos de enseñanza especial para favorecer la comunicación alternativa y aumentativa en su estudiantado?.

Para realizar dicha triangulación, se emprende una concatenación de la información

Finalmente se elabora una propuesta que mejore la realidad educativa de la población participante en la presente investigación acción.

4.3.5. Cuarto momento: Evaluación expost-facto

Pasados tres meses, con el fin de que se consoliden los cambios, la investigadora vuelve al campo de estudio a realizar observaciones participativas con el fin de determinar si las propuestas han perpetuado o han sufrido algún cambio.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) la observación participativa “no es una mera contemplación (...) implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”. (p.587).

Esta inmersión en el contexto de estudio, permite generar un amplio panorama de análisis en el que la investigadora obtenga datos certeros que validen la el plan de acción y la reflexión del profesorado.

La observación en esta investigación se dirige tanto a las personas participantes como al estudiantado con barreras de la comunicación con el fin de analizar su proceso

inclusivo en relación con el acceso a la comunicación. Los contextos donde se pretende llevar a cabo es en los centros de educación especial en donde laboran las docentes participantes de la investigación, ejerciendo la práctica educativa con el estudiantado con trastornos de la comunicación.

En estos entornos la investigadora asume un rol de observadora participante, Gurdían (2003) afirma al respecto que “En la postura de participante como observador, el investigador es un miembro del grupo estudiado y el grupo es consiente de la actividad de investigación.” (p.196) En dicha posición la investigadora se comunica con las personas participantes y su estudiantado con el fin de observar el alcance de la práctica docente en la comunicación alternativa del estudiantado con discapacidad. Para registrar esta información, se utiliza un diario de campo semiestructurado. De acuerdo con Latorre (2003) “El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después” (p.61), de este modo se pretenden registrar las interpretaciones de la investigadora acerca del uso que las personas participantes han dado a la comunicación alternativa dentro de sus aulas. Con este propósito, se reflexiona y examina la experiencia desde la realidad práctica.

A continuación se detalla el formato del diario de campo a utilizar (anexo 2):

Anexo 2		
Centro educativo: _____ Departamento: _____ Nivel: _____		
Fecha de observación: _____ Profesora participante: _____ Observadora: _____		
Número de estudiantes: _____ Número de estudiantes con barreras de la comunicación: _____		
Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____ Área: _____		
ACTIVIDAD: _____		
DIARIO DE CAMPO		
<i>Oportunidades de comunicación</i>	<i>Estrategias inclusivas de comunicación y sistemas de comunicación alternativa presentes en la actividad</i>	<i>Barreras de participación</i>
<i>Aportes de la docente participante</i>		
<i>Otra información descriptiva</i>		

Figura 6. Diario de campo. Elaborado por la investigadora.

Finalmente en un este cuarto momento la investigadora realiza una revisión bibliográfica sobre los sistemas y estrategias de comunicación alternativa con la intención de complementar la descripción de la evaluación del proceso.

4.4. Triangulación

Con el fin de controlar la influencia de la subjetividad de la investigadora en el proceso de estudio, se ha recurrido a diversas técnicas de triangulación. Inicialmente se realiza la triangulación de datos, Gurdíán, A (2007) al respecto explica que "se utiliza una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información" (p.242), dichas fuentes en la primera etapa de triangulación consisten en las entrevistas a profundidad y enfocadas que determinan las necesidades del los grupos

participantes. Mismas que corresponden a lo que requiere el equipo docente para favorecer la comunicación alternativa de su estudiantado.

Aunado a ello se realizará una concatenación de diversas fuentes de información por medio de la triangulación de métodos, la cual “consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado.” (Gurdián, 2007, p.242). En esta línea se realiza un contraste entre las opiniones plasmadas en los libros de acción-reflexión en relación con lo que ambas instituciones sugieren y la revisión bibliográfica al respecto. Finalmente se realiza un análisis ex post-facto por medio de los datos recolectados en la observación. Al respecto Pérez y otros (2012) expresan que “Una situación claramente diferente del experimento es aquella en que el investigador se plantea la prueba de su hipótesis cuando los fenómenos a que se refiere han ocurrido ya.” (p.182) En este sentido se compara la información obtenida en las observaciones en contraste con las propuestas y reflexiones realizadas por el profesorado en etapas anteriores, tres meses previo a la observación.

Con el fin de realizar un análisis profundo de los datos obtenidos en la recolección, se utiliza el programa Atlas.ti, el mismo “ayuda a descubrir los fenómenos complejos que se encuentran ocultos en los datos cualitativos, ofrece un potente e intuitivo ambiente para la copia con la complejidad heredada de las tareas y datos, y mantiene el interés de los datos bajo el análisis” (Pérez y otros, 2012, p. 525). En este marco, el programa facilita la organización y recopilación de los datos, favoreciendo el criterio de confirmabilidad y asegurando una comprensión general del trabajo para las y los lectores por medio de redes semánticas.

Cabe aclarar que para analizar el contenido de los datos recolectados, con el programa Atlas. ti, se realiza una codificación abierta de dichos datos recolectados. Al respecto Flick (2007) expone que

la codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos. Con este fin, primero se desenmarañan los datos. Se clasifican las expresiones por sus unidades de significado (palabras individuales, secuencias

breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” (códigos)”(p.193).

En los siguientes apartados, se mostrarán los resultados obtenidos en cada etapa, explicando los conceptos relativos a cada categoría y su consiguiente triangulación, todo ello a través de las técnicas previamente expuestas.

CAPÍTULO III

5. Resultados

5.1. Etapa diagnóstica

El primer objetivo específico de la investigación pretendió diagnosticar las necesidades de los docentes participantes y su estudiantado en relación con la comunicación alternativa y aumentativa. Lo anterior fue aprehendido a través de la primera etapa del diseño de investigación. Elliot (2010) expone que el primer momento de la investigación acción, se basa en “identificar las situaciones problemáticas”(p.136), para ello, la docente investigadora realizó entrevistas enfocadas y a profundidad durante el desarrollo del primer taller. En dichas entrevistas se consultó al profesorado, *¿Cuáles limitaciones hay en el espacio educativo nacional para trabajar la comunicación alternativa con el estudiantado con discapacidad?* y *¿Cuáles son algunas propuestas de acción en torno a la comunicación alternativa, para mejorar la práctica profesional en busca de una mayor inclusión social?* A partir de la discusión que se generó ante tales cuestionamientos, emergen dos categorías principales: barreras y necesidades. Las barreras, constituyeron toda limitación que frena el trabajo oportuno del profesorado en la promoción de la comunicación alternativa. De ellas, surgen además tres subcategorías de análisis que consisten en barreras ligadas al estudiantado, al contexto y al sistema institucional.

Con respecto a las necesidades, se desprenden 6 subcategorías que cubren los contenidos teórico prácticos que la población debe abordar para mejorar su desempeño docente en torno a la comunicación alternativa. Dichas subcategorías encierran, estrategias inclusivas, estrategias de alta tecnología, evaluación para la selección de un sistema de comunicación alternativa, sistematización de los procedimientos realizados y trabajo cooperativo.

Sirva el siguiente esquema para ilustrar la red de categorías y subcategorías que se desprenden del análisis de la información obtenida en la entrevista a profundidad, del primer taller, durante la etapa diagnóstica.

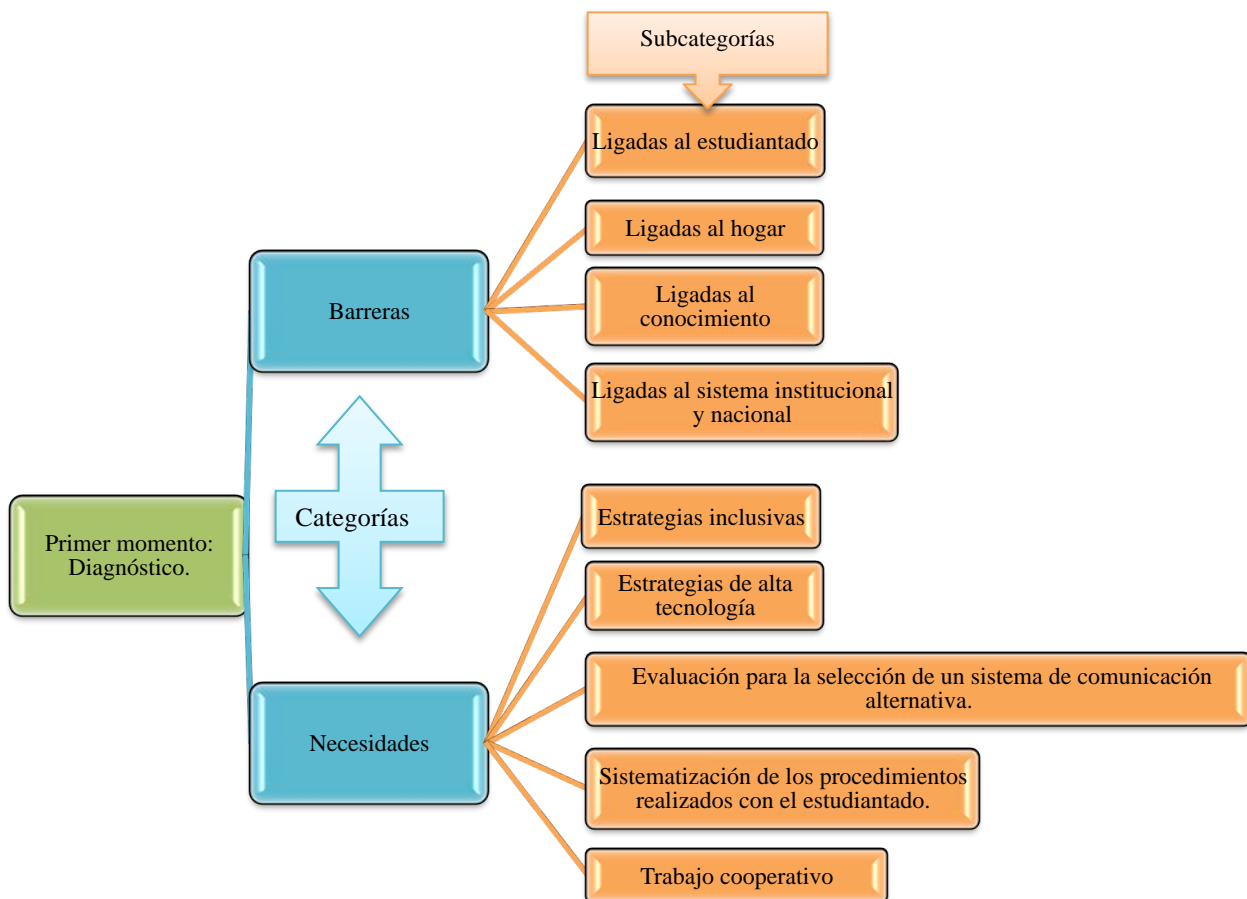


Figura 7. Red de categorías y subcategorías de la fase diagnóstica de la investigación-acción. Elaborado por la investigadora.

5.1.1. Necesidades de aprendizaje

A continuación se muestra una red que incluye las opiniones de las personas participantes acerca de las necesidades de aprendizaje detectadas. Mismas que justifican la demanda de mejorar cada una de las unidades temáticas desprendidas del presente análisis.

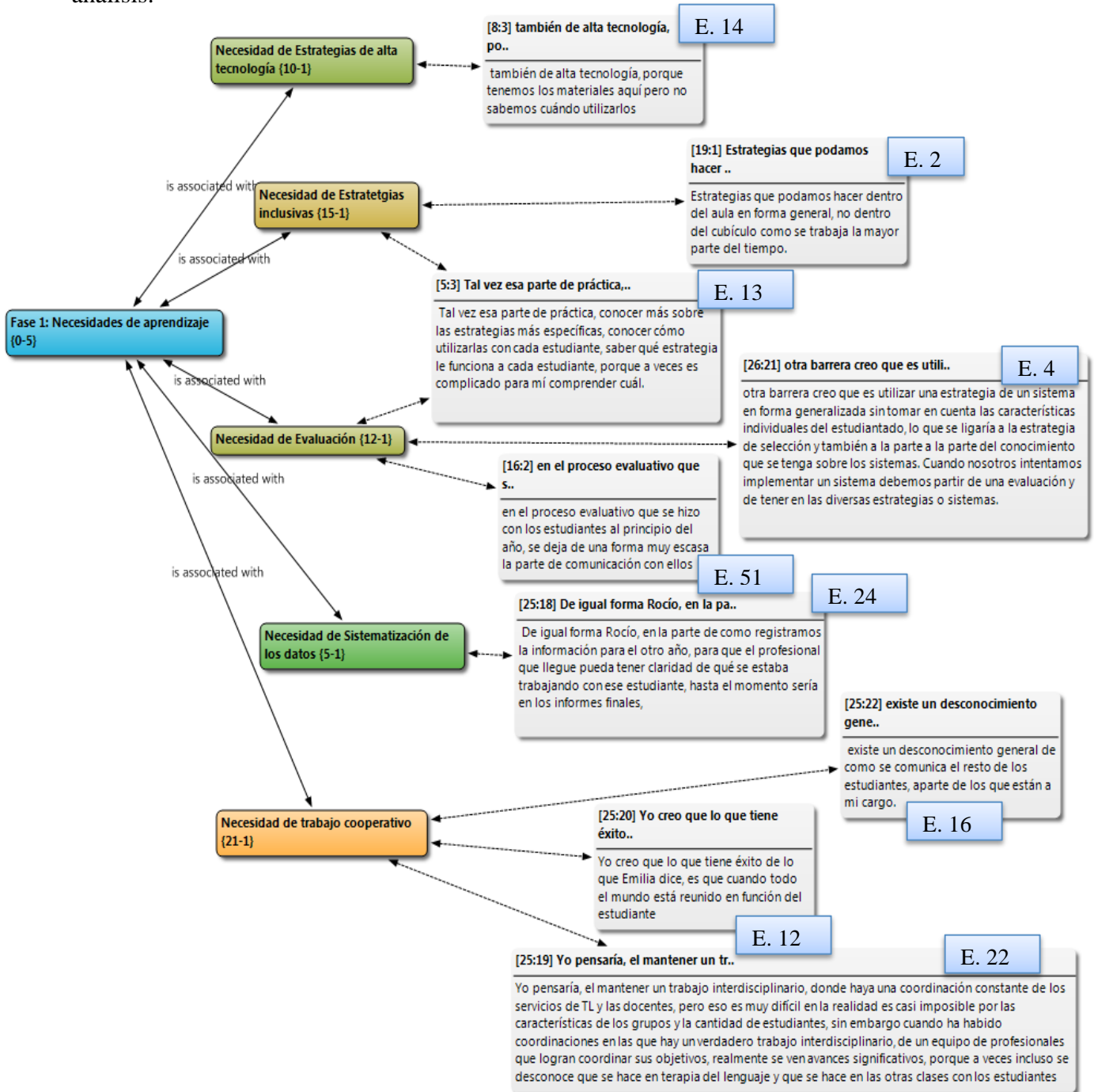


Figura 8. Red de necesidades de aprendizaje del personal participante. Elaborado por la investigadora.

Para tener una amplia comprensión de las opiniones emitidas, es preciso analizar una a una las necesidades manifestadas. A continuación se tomará un espacio del documento para exponer cada una y contextualizar brevemente su significancia a nivel costarricense.

5.1.1.1. Necesidad de estrategias de alta tecnología

Cada día la tecnología asume un mayor impacto en la independencia y la mejora en la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad. Sin duda sus aportes constantes y crecientes han significado un apoyo importante para familias, individuos y docentes vinculados con tal población. No obstante, para hacer un uso funcional de los dispositivos de alta tecnología, es imperioso contar con el dominio en el manejo del aparato, y con recursos económicos que permitan tanto su adquisición como su manutención. Por otra parte, Costa Rica es un país subdesarrollado en el que la discapacidad se asocia directamente a la falta de recursos económicos. En este sentido, la mayoría de las personas que asisten a centros de Educación Especial, se encuentran en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Aunado a ello, los seguros nacionales no contemplan la adquisición ni manutención de tecnologías como parte de sus servicios, por lo que si alguien requiere de dichos dispositivos, debe adquirirlos por su cuenta. Cabe aclarar que algunas instituciones educativas han logrado adquirir recursos como comunicadores con salida de voz y tabletas para el uso de su estudiantado. Lo anterior es útil para realizar evaluaciones o para que los y las estudiantes aprendan a utilizarlos, sin embargo, por la insuficiente cantidad de dispositivos, deben compartir los recursos entre varias personas, y claro está que la comunicación no puede ser compartida, una analogía para ejemplificarlo sería que quienes se comuniquen oralmente compartan su boca y cuerdas bucales con otras personas, o que dejen la boca en la escuela el fin de semana y la recojan de vuelta el lunes al llegar a la institución. Pese a lo iluso del ejemplo, ilustra un poco la limitante que se presenta en Costa Rica con respecto al uso de la tecnología, hay muy pocos dispositivos para la demanda existente, y como lo expresa la participante en la red (E.14), el personal de la institución carece de conocimientos para aprovechar los pocos recursos existentes en materia de comunicación.

5.1.1.2. Necesidad de estrategias inclusivas

Los Planes de Estudio de Educación Especial del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), al delimitar las acciones requeridas por área, establecen en materia de Comunicación lo siguiente: “Las necesidades del estudiante con necesidades importantes requieren de alternativas de comunicación para cada situación particular. (Aguilar y Bonilla, 2005, p.38)”. Pese a lo anterior algunas de las dinámicas que se desarrollan en las aulas, implican un dialogo unidireccional con el estudiantado. Es decir, la docente o el docente proponen una actividad, la desarrollan y se expresan constantemente durante el proceso, mas no reciben una retroalimentación de parte de su estudiantado, este se mantiene únicamente como receptor de información. Lo anterior, se debe muchas veces a la falta de estrategias inclusivas en materia de comunicación, que permitan que durante las actividades de clase existan oportunidades de expresión accesible para las personas que enfrentan barreras de la comunicación. En esta línea, las docentes participantes expresan; tal como se evidencia en la figura 8; que requieren de estrategias que permitan al estudiantado comunicarse en todo el proceso educativo, y además hacerlo con diversos interlocutores. Para ello, es necesario que cada docente realice un análisis de su propia práctica y aprenda a construir técnicas de comunicación en el margen de cada dinámica que se desarrolle. En este sentido las oportunidades de comunicación son constantes y la libertad de diálogo constituye una realidad en el aula; elemento básico en la construcción de aprendizajes. Por otra parte, la persona participante E.2, expresa en la entrevista, que requieren conocimiento no solo que respalde la construcción de la estrategia, sino la capacidad de aproximarla al estudiantado de forma oportuna a la misma, asegurando el éxito en su utilización. Aunado a ello requieren de conocimiento que respalde la capacidad de escoger la estrategia acorde a las características específicas de cada persona. En este sentido, se vincula la presente necesidad, a la de evaluación, en la que se construye la toma de decisiones para la intervención en Comunicación Alternativa de la forma más oportuna, acorde a cada individuo.

5.1.1.3. Necesidad de Evaluación

La evaluación del estudiantado al inicio y fin del ciclo escolar, es una disposición ministerial, al respecto el manual de Normas y Procedimientos para el manejo técnico Administrativo de los servicios educativos para estudiantes con diversas condiciones de discapacidad, expresa,

La evaluación y el diagnóstico deberán quedar establecidos en función de las habilidades que el estudiante posea y de las sugerencias en términos de su desarrollo potencial y de los recursos y apoyos requeridos para generar ese potencial en un posible plazo.” (Echeverría, A, 2005, p.45-46)

En esta línea, la evaluación es un procedimiento obligatorio para el personal docente, sin embargo, el MEP no establece los rubros específicos de evaluación, para ello, cada docente o institución, debe construir su propia unidad diagnóstica. En las instituciones participantes; tal como puede verse en la figura 8; la docente E.51, expone que el apartado de comunicación no les da información suficiente para poder intervenir oportunamente en esta materia. Expresa también la participante E.4, que en ocasiones las decisiones que se toman para trabajar la comunicación, dependen del conocimiento del docente más que de las características del estudiantado. Por esta razón las docentes tienden a ofrecer el mismo sistema de comunicación a personas con capacidades sumamente diversas, la causa radica en que es el sistema que conocen con mayor profundidad. Lo anterior preocupa en varios sentidos, primero, en que cuando una persona es obligada a utilizar un sistema que no se acopla a sus características, está destinada al fracaso, esto aumenta su frustración de no poder comunicarse funcionalmente y sin duda disminuye su motivación a probar otra estrategia. Por otra parte, preocupa que si los y las docentes han utilizado un mismo sistema sin considerar una evaluación completa de cada persona, carezcan de conocimientos sobre la diversidad de sistemas y piensen que han cumplido a cabalidad con la tarea de acercar la comunicación a su estudiantado. Es decir, que piensen que lo que han hecho es lo más

funcional que puede alcanzarse con su estudiantado, cuando en realidad han omitido otras estrategias con mayor posibilidad de éxito.

5.1.1.4. Necesidad de Sistematización de los datos

El MEP en sus distintos manuales de Normas y procedimientos para el Manejo Técnico Administrativo de los Servicios Educativos para el estudiantado en condición de discapacidad, establece una serie de documentos que deben elaborarse en la institución. Dichos escritos corresponden tanto a la programación periódica, como al manejo de expedientes. Entre otras cosas se solicitan perfiles de entrada y salida, así como informes iniciales y finales con recomendaciones apropiadas para cumplir con futuros objetivos. El área de comunicación y lenguaje debe estar contemplada en un apartado específico de dicha documentación, con las consideraciones que los y las profesionales crean pertinentes. No obstante, como lo evidencia la figura 8, la persona E.24, las participantes de la investigación, han expresado que la falta de unificación y la flexibilidad de dicho registro, dificulta la continuidad y la cooperación en el trabajo comunicativo con el estudiantado. Aunado a ello, la falta de unificación conceptual en materia de comunicación, entre compañeros y compañeras profesionales, hace que la información que se transmita en la documentación, no alcance a ser interpretada de la misma forma. En este sentido la carencia de sistematización, se liga directamente a la necesidad del equipo profesional de trabajar de modo cooperativo para un mismo fin.

5.1.1.5. Necesidad de trabajo cooperativo

La necesidad mayormente citada en las discusiones grupales, fue sin duda la de trabajar cooperativamente. En este sentido las y los participantes expusieron una alta deficiencia en su forma de comunicarse, de unificar objetivos y de proceder solidariamente para mejorar la comunicación de su estudiantado; tal como lo evidencian las personas E.20, E.16 y E.23, en la figura 8. Pese a ello, todos y todas dieron un valor significativo a la cooperación como medio para alcanzar el éxito en los procesos educativos. Las personas participantes, sostuvieron constantemente que la cooperación es necesaria, no obstante, utilizan términos diversos para aproximarse al tema. Entre ellos mencionan que es necesario trabajar de manera “interdisciplinaria” (véase el aporte de

E.23), por otro lado expresan que se debe de trabajar “colaborativamente” y finalmente hablan de la importancia de “coordinar al equipo”. Dichas manifestaciones, así como la evidente carencia de cooperación que las personas participantes expresan en la entrevista, demuestra un alto grado de confusión conceptual que deriva en una interpretación divergente de lo que implica cooperar. Tal situación obligó a abordar dicha temática como primer objetivo en los talleres de acción-reflexión. Más adelante se exponen las estrategias y resultados empleados en esta categoría.

5.1.2. Barreras que enfrenta el profesorado para fomentar la comunicación alternativa y aumentativa

Se determina que en relación con la comunicación, los datos obtenidos en la etapa diagnóstica, muestran que hay un sesgo entre el conocimiento teórico que se tiene en torno al tema, y la acceso real que el estudiantado con barreras de la comunicación tiene a la interacción social. Así mismo, el equipo profesional expone que cada necesidad se liga a diversas barreras que justifican su existencia. De modo que cuando se consulta al profesorado acerca de tales barreras que enfrentan, ellos y ellas exponen que hay condiciones vinculadas con el sistema institucional, el conocimiento y los hogares del estudiantado, que interfieren con el éxito en los procesos comunicativos. Sirva la siguiente red para evidenciar dichas posturas.

5.1.2.1. Barreras ligadas al conocimiento

El personal profesional que labora en las instituciones educativas, expresa contar con carencias formativas en el área de la comunicación alternativa, sirvan las citas de las personas E.22, E.15, E.44 y E.3 para evidenciar dicha postura. Al respecto, ellas y ellos señalan que es común que una persona que aprende sobre un sistema de comunicación, lo utilice con todo su estudiantado de forma homogénea esperando resultados similares. Esta situación, tal como lo señalan las personas participantes, se liga a la falta de conocimiento en torno a la diversidad de sistemas, y a la selección de los mismos por medio de un proceso formal de evaluación (véase la cita de E.3). En este sentido fue necesario unificar los conceptos relacionados con evaluación, selección y sistemas que el profesorado tenga y construir en equipo nuevas estrategias para la toma de decisiones.

Por otra parte, la persona E.22 afirma que cuentan con una baja incidencia en actualizaciones que debe mejorar para que su práctica profesional pueda consolidarse en materia de comunicación alternativa. En esta línea los talleres abastecen dicha necesidad y generan una mayor motivación por crear espacios de discusión grupal en torno al tema.

Cabe destacar que profesionales tales como terapeutas físicos, psicólogos, sociólogos y otras personas que laboran en las instituciones de Educación Especial en Costa Rica, no cuentan con formación alguna en el área de la comunicación alternativa. En este sentido ven limitadas sus posibles intervenciones. Muchas veces, consideran que las expresiones corporales del estudiantado son la única posibilidad que tienen de expresión y no conciben que ellas y ellos puedan aportar algo desde su área de experticia para mejorar dicha comunicación.

Pese a que Costa Rica ha luchado por consolidar un modelo social de la discapacidad, que busca la inclusión y el respeto a la diversidad como pilares esenciales en el proceso de participación. Aún prevalecen actitudes y manifestaciones civiles que abogan por paradigmas lastimosos, excluyentes y desiguales. Al respecto Antezaña, (2014) explica que “El modelo social aspira a la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, desde la perspectiva de respeto y aceptación a las diferencias, las cuales deben ser valoradas positivamente y no meramente toleradas o aceptadas” (p.30). Las sinergias de este paradigma, sin duda prometen una participación solidaria y respetuosa, desde la cual la discapacidad es vista como una condición en la

persona, más que como una persona condicionada. No obstante, la participante E.15 del estudio, explica que tanto en el hogar como en la comunidad en que está inmerso su estudiantado, la perspectiva se asocia aún más al modelo de la prescindencia, en el que se excluye a la población con discapacidad de la sociedad, es decir se prescinde de su participación. Dicha postura, sostiene según Palacios, (2008), citado por Antezaña, (2014), que son retiradas de la sociedad,

ya sea través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para anormales y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratados como objeto de caridad y sujetos de asistencia. (pp.23-24)

Bajo esta perspectiva, se cubren interpretaciones dogmáticas de la discapacidad en las que se explica que quienes cuentan con una condición de discapacidad, son libres de pecado, ángeles y creaturas inocentes. “Se excluye a la persona con discapacidad, ya sea por temor o por rechazo, se “acepta” la discapacidad con resignación, por ser un designio o un castigo de Dios.” (Antezaña, 2014, p.24) Tales posturas generan un alto grado de resignación ante las limitaciones de la población con discapacidad, lo cual implica que las personas que viven este modelo, eviten altas expectativas de aprendizaje de dicha población. Ante esta situación, las familias y personas cuidadoras que defienden un modelo de la prescindencia no participan activamente de las acciones del personal del centro educativo, ni se comprometen a velar por una mayor participación de la población con discapacidad por medio de la comunicación alternativa.

5.1.2.2. Barreras ligadas al hogar

Con respecto al hogar, los modelos excluyentes antes mencionados, son comunes en hogares con baja escolaridad, mismos que son altamente habituales en las instituciones de Educación Especial en Costa Rica. La persona participante E.12, expone que las limitaciones de escolaridad de los padres y madres de familia, implican además barreras económicas y de aprendizaje que dificultan la continuidad de las labores profesionales

que inician en la institución. Así mismo, la participante E.10, expresa que en sendas ocasiones han percibido un bajo nivel de compromiso ante los procesos educativos, por parte de las familias. En el caso de quienes tienen familiares en tercer ciclo y niveles superiores de Educación Especial, por ejemplo, las participantes perciben un decaimiento en el nivel de involucramiento de familiares; tal como lo señala la persona E.52. Afirman que han sido defraudados tantas veces por los intentos fallidos en torno a la comunicación, que han decidido dejar de intentar.

Otras barreras que intervienen, se asocian también al conocimiento del profesorado, como se ha expuesto apartados anteriores. En este marco, si se seleccionaron sistemas que no respondían a las características del estudiantado, sino al conocimiento de la docente; por ejemplo; y eso se repitió por varios años, es probable que el fracaso en el proceso no dependiera del estudiantado. Una vez que las personas prueban diversos métodos y fracasan, esto puede disminuir la motivación, tanto del estudiantado, como de sus familias y así fomentar el sentimiento de derrota que sugieren las participantes. Al respecto, Albuérne y Pino (2013) explican que cuando las familias enfrentan la aceptación y comprensión de un diagnóstico de discapacidad en sus familias, es vital “ayudar a prevenir la aparición de problemas asociados a la discapacidad y que puedan afectar al resto de los miembros de la familia, intentando ofrecer respuestas adecuadas a las múltiples demandas y necesidades del usuario o usuaria de SAAC.”(p.113). En este sentido, “la intervención debe estar orientada a la familia y a la comunidad y no debe proponerse tan solo producir cambios en las habilidades comunicativas de las personas usuarias, sino también en las interlocutoras”. (Basil, 1997, citada por Albuérne y Pino, 2013, p.113). De cara a lo anterior, la cooperación constituye un valor elemental en el trabajo de la comunicación alternativa, los hogares más que ser vistos como barreras, requieren de orientación, apoyo y comprensión en miras a mejorar la participación social de sus familiares con barreras de la comunicación.

5.1.2.3. Barreras ligadas al sistema institucional

Con respecto al sistema institucional, cabe señalar que tanto los servicios de Terapia del Lenguaje como los de Educación Especial, tienen en sus respectivas

normativas la regulación de velar por la comunicación de su estudiantado, no obstante sus distintas determinaciones generan dificultades tal como se han planteado hoy en día.

El servicio de Terapia del Lenguaje, por su parte, en el Manual de Normas y Procedimientos para el manejo técnico-administrativo de los servicios de apoyo en Terapia del lenguaje, en relación con las Escuelas de Educación Especial de múltiples servicios (como lo es el Centro de Educación Especial de Heredia) expone lo siguiente: “Los terapeutas del lenguaje son nombrados en estos centros educativos con 40 lecciones para atender una población de 40 a 50 estudiantes.”(Bolaños y otras, 2005, p.28). Mientras que en las instituciones que únicamente atienden a estudiantes con discapacidad múltiple (tal como el Centro de Educación Especial y Atención Integral de Guadalupe), la misma normativa, señala que “los servicios de terapia del lenguaje ubicados en una escuela de educación especial de discapacidad múltiple cuentan con 40 lecciones para atender una matrícula de 36 a 40 estudiantes.”(Bolaños y otras, 2005, p.30)

La misma Normativa, con la intención de que las personas profesionales en Terapia del lenguaje abarquen diversas labores institucionales, sugiere la siguiente distribución horaria semanal,

- 2 lecciones para desarrollar el proyecto, el cual puede ser de prevención o de apoyo a la comunicación.
- 2 lecciones para laborar en evaluación o seguimiento de los estudiantes de la lista de espera activa.
- 1 lección para coordinación con los docentes del centro u otros profesionales y brindar orientación a la familia. (p.29)

Aunado a ello, dicha normativa, reconociendo la necesidad de apoyo que el equipo docente presenta ante la atención a la población con barreras de la comunicación, decreta lo siguiente:

este profesional debe hacer los ajustes requeridos en su horario para desplazarse a las aulas y apoyar a los docentes de la institución con respecto a métodos alternativos o aumentativos de comunicación y alimentación, para aquellos estudiantes que lo requieran por las características propias de su discapacidad. (p.29)

De cara a las múltiples demandas de la normativa y frente a la extensa población estudiantil que se debe cubrir en los servicios de terapia del lenguaje de ambas instituciones participantes, es comprensible la percepción que exponen las personas participantes E.48, E.49 y E.56, en tanto que consideran que el tiempo de atención directa no corresponde a la alta demanda administrativa y del estudiantado.

Por otra parte, los Planes de Estudio de Educación Especial del MEP, también instan al profesorado de Educación Especial a trabajar la Comunicación y el Lenguaje. Lo anterior incluye tanto los procesos verbales como los no verbales. Al respecto los Planes de Estudio de Educación Especial, sugieren lo siguiente

Es necesario promover el desarrollo de todos aquellos conceptos, habilidades y destrezas, que le permitan al estudiante interactuar eficientemente con las personas que lo rodean utilizando las formas de comunicación verbales y no verbales que su potencial le permita, de manera que aplique dichas habilidades y destrezas tanto a nivel expresivo como receptivo, tomando en cuenta los siguientes aspectos: vocabulario, articulación del lenguaje, entrenamiento auditivo, gestos, lenguaje de señas, el procedimiento para el uso de la tabla de comunicación y otros aditamentos de la comunicación ampliada. (Aguilar y Bonilla, 2005, p.38)

En esta línea, se evidencia el alto nivel de responsabilidad que asumen tanto las personas profesionales en Educación Especial, como aquellas en Terapia del lenguaje en lo relativo a la comunicación alternativa del estudiantado. Pese a ello, las necesidades de quienes enfrentan barreras de la comunicación, no han sido abastecidas en su totalidad.

Parece ser según las afirmaciones emitidas por las personas E.48 y E.49, que la total responsabilidad de hacer accesible la comunicación alternativa al estudiantado, ha recaído únicamente en los servicios de Terapia de Lenguaje, librando de compromiso y omitiendo esta tarea, de las labores docentes.

Conviene aclarar entonces, que aunque ambas normativas exigen el trabajo en la materia por parte del profesorado y de las personas profesionales en terapia del lenguaje; esto no exonera de responsabilidades a otros y otras profesionales y miembros de las instituciones educativas; pues ambas normativas, establecen la importancia de incorporar a la comunidad en los procesos comunicativos del estudiantado. En este marco la cooperación vuelve a cumplir un rol de vital importancia, pues si bien es cierto, las terapeutas de lenguaje tienen una alta demanda y poco tiempo, asimismo sus compañeras docentes cuentan con el espacio y tiempo para trabajar la comunicación con su estudiantado. De coordinar sus acciones el rol de quienes laboran en terapia del lenguaje podría aliviarse y convertirse en un acompañamiento del proceso, más que en asumir la total responsabilidad de la comunicación alternativa del estudiantado. No obstante para que eso sea una realidad, es necesario enfrentar la barrera de conocimiento expuesta en el primer apartado. En este sentido todas las barreras expuestas son co-dependientes en su resolución.

5.1.2.4. Barreras ligadas al estudiantado

Las personas participantes, E.61, E.51, E.19 y E.8, exponen que aspectos relacionados con la condición de discapacidad y de salud de su estudiantado, interfiere con los procesos comunicativos. Expresan que aunado a ello, hay un gran número de estudiantes con discapacidades concomitantes en ambas instituciones que dificultan su atención (véase E.8 y E.61). Exponen además que al contar con un grupo diverso de estudiantes con características variadas y necesidades específicas, cubrir sus necesidades comunicativas en un mismo momento constituye un gran desafío (véase E.19).

De cara a los aportes que hace el profesorado en esta línea, es innegable reconocer la dificultad que supone enfrentar un grupo de estudiantes con barreras de la comunicación que cuenten con una alta diversidad de características, respondiendo oportunamente a cada una y uno de ellos. No obstante, la condición de discapacidad; en tanto al nivel de gravedad; no tiene injerencia sobre la posibilidad de comunicación de una persona. Al respecto, Torres (2001) explica que “Al principio del desarrollo de los sistemas aumentativos de comunicación se establecían unos requisitos mínimos de capacidades para que las personas no vocales tuvieran acceso a programas de enseñanza de estrategias y técnicas de comunicación aumentativa.” (p.34) (...), explica el autor que “quizás se partía de la base de intentar adaptar las potencialidades de las personas a los sistemas conocidos.” (p.34), sin embargo tras sendas investigaciones, dicha postura ha variado positivamente. “En este sentido ha habido un importante avance conceptual: cualquier persona con dificultades graves para la comunicación vocal es candidato potencial a la comunicación aumentativa, sin requisitos previos.” (Torres, 2001, p.34)

Dado lo anterior, la condición de discapacidad o de salud no debe suponer un obstáculo en el alcance de la comunicación, por mínima que esta sea. Pero para cumplir esta meta, el equipo profesional debe empoderarse en la atención oportuna de diversas técnicas y estrategias que respondan a la diversidad de su estudiantado.

5.1.3. Perspectiva docente previo al proceso de investigación

Una vez delimitadas las necesidades y barreras con que cuenta el profesorado para promover la comunicación alternativa en su estudiantado, se indaga sobre una serie de aspectos relacionados a su perspectiva en la materia, previo al proceso investigativo. Para ello, se consulta a los grupos participantes, ¿Cuáles son las aplicaciones comunes de la comunicación alternativa que se practican en la institución?, ¿Qué les ha motivado a participar de la investigación?, ¿En qué sentido consideran que la Comunicación Alternativa es un medio de inclusión social? Y finalmente, ¿Cuáles sugerencias de mejora relativas al sistema ofrecen?.

A continuación se detallan los datos obtenidos en cada una de las preguntas con la red creada en el programa Atlas ti.

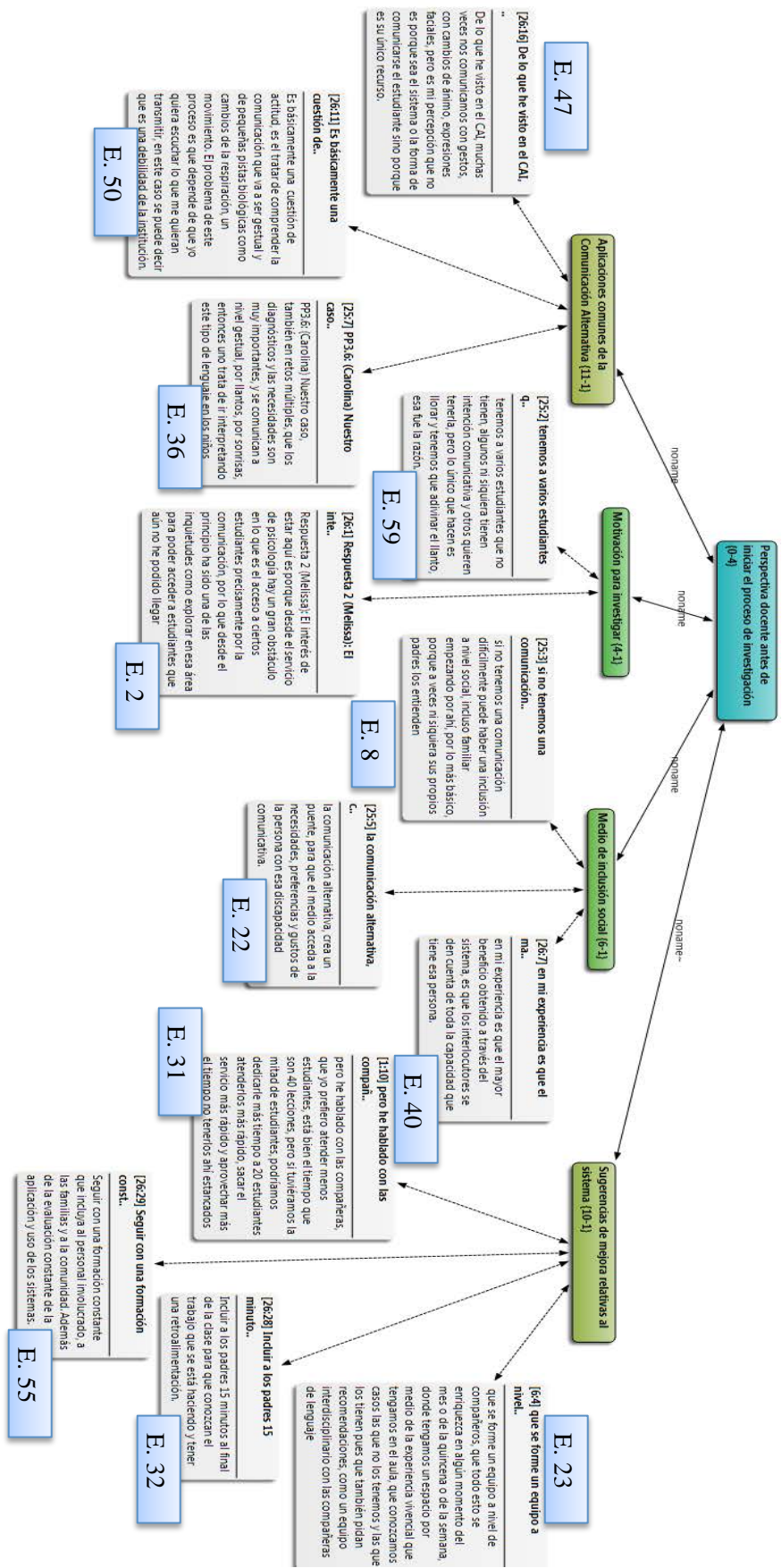


Figura 10. Perspectiva docente previo al proceso de investigación. Elaborado por la investigadora.

5.1.3.1. Aplicaciones más comunes

En cuanto a las aplicaciones más comunes que se han hecho en la institución, se encuentran informaciones uniformes entre las personas participantes. Una de las coincidencias en este sentido, consiste en el hecho de que atribuyen la interpretación de gestos y reacciones biológicas del estudiantado como una aplicación de la Comunicación Alternativa (véase aporte de las personas E.47, E.50 y E.36). En este sentido, cabe aclarar, que a pesar de que los gestos son sin duda, actos de comunicación alternativa, estos son generados por el usuario, de modo que eso indica que si los utiliza puede deberse a que no cuente con ninguna otra estrategia. En esta línea es necesario evitar la conformidad del equipo profesional en que suponen que interpretar gestos y respiración, abastece a cabalidad las necesidades comunicativas de su estudiantado.

5.1.3.2. Motivación para participar de la investigación

Con respecto a la motivación, se quiso determinar el impulso que llevó al equipo docente a querer investigar sobre el tema de comunicación alternativa y ser parte del proyecto de tesis. En este marco también se generaron muchas coincidencias entre las respuestas. Tal como puede evidenciarse en la red de la figura 10, las personas participantes exponen dos motivaciones principales. La primera, según sugiere E.59, tiene que ver con la alta demanda de estudiantes que desean comunicarse y que no tienen el acceso apropiado al diálogo, y la otra; aportada por la persona E.2; es la necesidad de profesionales que no cuentan con conocimientos en la materia y que desean acceder al diálogo con el estudiantado.

5.1.3.3. Comunicación alternativa como medio de inclusión social

Tal como se evidencia en la figura 10, la comunicación es vista por el profesorado como un eje elemental en la participación activa de las personas, tanto en sus hogares, como en círculos sociales de mayor distancia. Así mismo, las personas participantes reconocen que la comunicación alternativa es el medio principal que expone las capacidades de las personas por encima de sus limitaciones, tal como lo señala la persona E.40.

Aunado a ello, las personas E.8 y E.22, del equipo profesional expresan que la comunicación, es un medio que permite también a personas oralistas romper las barreras comunicativas y acceder al diálogo de las personas no vocales, favoreciendo así su participación en igualdad de condiciones.

5.1.3.4. Sugerencias de mejora relativas al sistema

En cuanto a las sugerencias que ofrecen los equipos profesionales, tal como puede verse en la figura 10, se propone reconsiderar la estructura de la normativa. Es decir, que las profesionales en terapia del lenguaje puedan atender menos estudiantes en el mismo tiempo de modo que se aproveche al máximo el periodo de clase (véase la afirmación de la persona E.31). Mejorando así un aspecto de las barreras del sistema, discutidas anteriormente. No obstante, es interesante reconocer que en ambas instituciones, las respuestas del personal de terapia del lenguaje, así como del resto de las disciplinas representadas, dejan entrever que la responsabilidad de establecer un sistema de comunicación, es de las terapeutas del lenguaje, y que el resto del personal debe velar por brindar apoyo. Cuando se ha visto en el apartado de barreras de la institución que la responsabilidad recae sobre toda la institución. Al respecto Torres (2001), expone que

En cuanto a la aplicación y uso de los sistemas de CA, éstos deben aplicarse como parte de un programa global de intervención, nunca como una asignatura o actividad independiente. La intervención logopédica no puede reducirse en ningún caso a enseñar un SCA como un fin en sí mismo, sino que éste debe ser un instrumento para la intervención cuyo objetivo principal será el desarrollo de estrategias comunicativas y lingüísticas. En este contexto los SCA serán un instrumento más del programa educativo general. (p.35)

En este sentido, no sería necesario un cambio en los tiempos de clase y las listas de estudiantes, sino en la distribución de las acciones encaminadas a mejorar la

comunicación del estudiantado, y sin duda una mejoría en la coordinación entre profesionales.

Por otra parte, la participante E.51, expone que la barrera de conocimiento, puede atenderse con capacitación constante, tomando en consideración a todas las personas vinculadas con el estudiantado. En esta misma línea, la persona E.52, sugiere espacios de tiempo al final de la lección para coordinar esfuerzos con las familias, atendiendo así una parte de las barreras relacionadas con el hogar. Las propuestas de las personas participantes, coinciden con las explicaciones que brinda Torres (2001); él al respecto, señala que

Los SAC deben estar contextualizados en la vida real del sujeto y de su entorno familiar y social para que sean realmente eficaces. Sin embargo, esta deseada generalización es muy escasa por muy distintas razones: falta de conexión entre la familia y el centro educativo; inadecuación de lo aprendido en el centro escolar con las necesidades de la vida diaria del sujeto; problemas de rechazo o vergüenza cuando se trata de usar el SAC en público; dificultades para aprender el sistema por razones de complejidad o tiempo. (p.35)

En este marco, la participante E.23, reconoce la necesidad de aumentar la coordinación entre todas las personas implicadas con el estudiantado, para acceder a mejoras significativas en la comunicación de los mismos. Se evidencia entonces, una alta valoración, a que el trabajo en equipo enriquece los resultados en materia de comunicación.

5.2. Plan de acción por categorías

La categorización de los datos obtenidos permite agrupar y ver con claridad las convergencias y divergencias encontradas en la cuantiosa información recolectada en el trabajo de campo. A continuación se muestran las categorías derivadas de las necesidades previamente explicadas.

5.2.1. Trabajo cooperativo

5.2.1.1. Necesidad manifiesta

Para efectos de la presente investigación la categoría de trabajo cooperativo, será definida como un trabajo realizado en un equipo transdisciplinario, guiado por la cooperación solidaria de todas las personas vinculadas con los y las usuarias de comunicación alternativa, donde se compartirán objetivos y valores afectivos hacia los logros de la persona.

En las instituciones donde se desarrolla la investigación, la primera necesidad que surge de modo más evidente, es la de un trabajo cooperativo. Misma que permita unir esfuerzos para brindar una atención oportuna y de calidad al estudiantado con barreras de la comunicación. El profesorado expresó en las entrevistas de manera repetitiva, que requerían del apoyo de los y las compañeras de diversas especialidades para tomar decisiones apropiadas en términos de comunicación alternativa. Sirvan como evidencia las posturas de las personas E.12, E.20, E.11 y E.22 de la figura 11 en el CEEH, y las de las personas E. 40, E.42, E. 59, E.31 y E.60 de la figura 12 en el CAI, ante tal manifestación.

Cuando se consulta al profesorado acerca de *¿Cuáles sugerencias podría ofrecer para que el acceso a la comunicación alternativa o aumentativa sea una realidad o haya una mejora?* 58 de las 61 personas entrevistadas, coinciden en mencionar que se deben dar mayores espacios de coordinación, más trabajo con padres y madres, acompañamiento entre disciplinas dentro del aula y oportunidades para compartir opiniones. Las anteriores características se encuentran vinculadas con el trabajo en equipo. Por tanto se distingue la cooperación como la necesidad más destacada en los grupos participantes, para poder atender la comunicación alternativa de su estudiantado. Sirvan las siguientes figuras, para ilustrar las evidencias que emanaron la imperiosa necesidad de contar con espacios de coordinación y trabajo en equipo.

Necesidad de trabajo cooperativo en el CEEH.

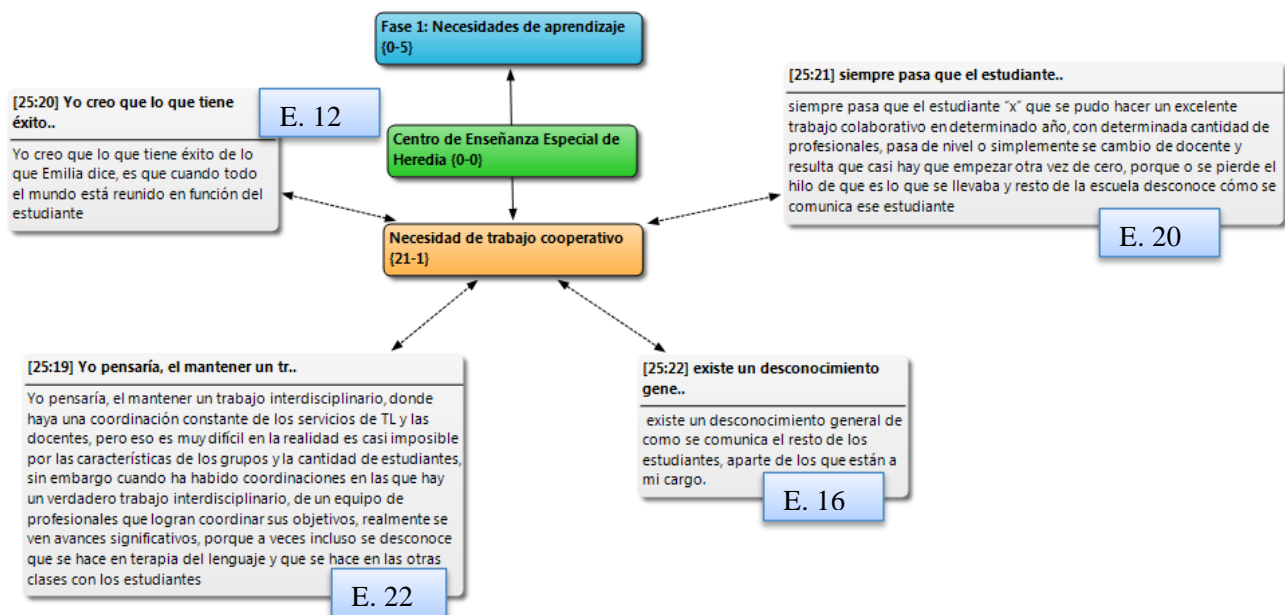


Figura 11. Necesidad de trabajo cooperativo en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

Necesidad de trabajo cooperativo en el CAI.

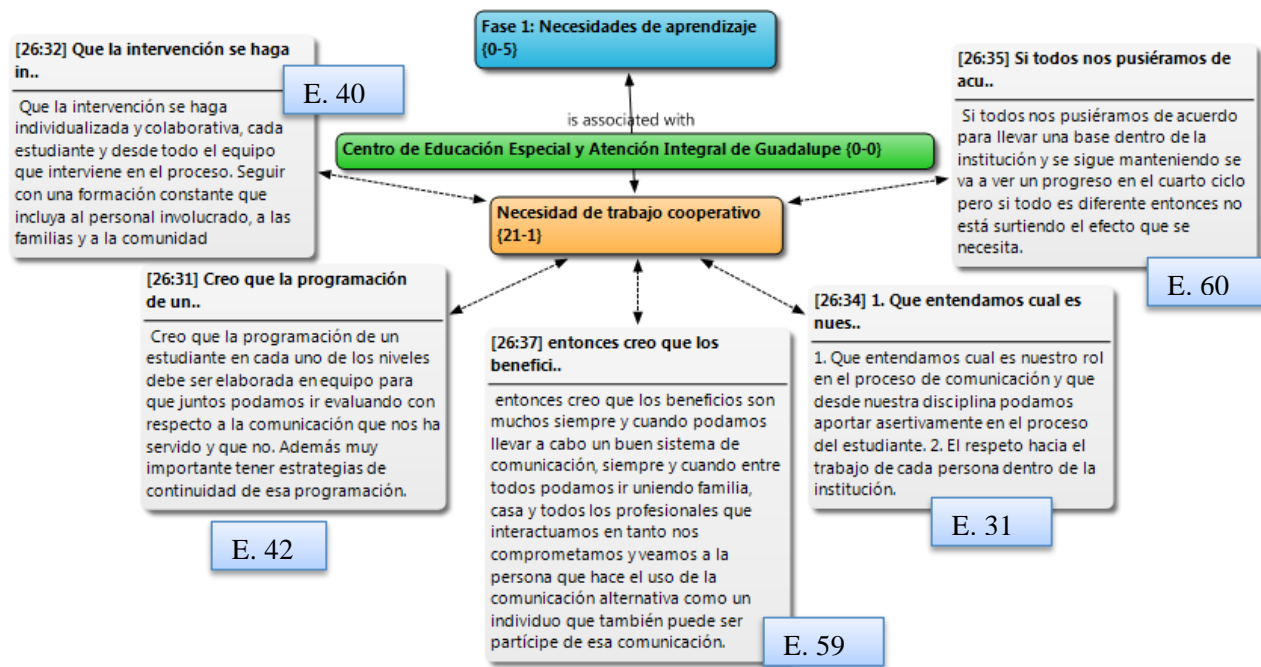


Figura 12. Necesidad de trabajo cooperativo en el CAI. Elaborado por la investigadora.

Las figuras 11 y 12, demuestran que ambos grupos participantes reconocen la importancia del trabajo en equipo como eje elemental en la atención de la comunicación alternativa con su estudiantado. La participante E.20 por ejemplo, señala que cuando se ha trabajado cooperativamente, los resultados son oportunos, no obstante, al pasar de nivel se perjudican las mejoras dado que se coacta la cooperación entre los miembros del equipo. La participante E. 22, por su parte, comenta que en ocasiones la docente y la terapeuta de un mismo estudiante, desconocen las acciones realizadas por cada una dichas profesionales. En este sentido se evidencia un alto grado de desunión en los actos pedagógicos.

Por otro lado, la participante E.40, atañe la importancia de capacitar de modo conjunto a la familia, el personal y la comunidad, de modo que consoliden aprendizajes semejantes en mejora del estudiantado.

Ahora bien, resulta interesante para efectos de la investigación conocer cual es la perspectiva que tienen los participantes sobre la cooperación. Así mismo es valioso reconocer que se han hecho intentos fallidos, al menos así se observa en el CEEH. Estas discusiones, logran generar espacios de reflexión que constituyen el primer paso para unificar sus acciones de modo cooperativo.

Las respuestas evidencian que en el CEEH (figura 11), así como en el CAI (figura 12) se lleva a cabo un trabajo multidisciplinario, el cual Campabadal (2001), define como

un conjunto de profesionales de diferentes disciplinas cuya función es prevenir, detectar, valorar y supervisar la problemática educativa del niño con necesidades educativas especiales, con el fin de asesorar y proporcionar recursos al docente de la escuela regular, para incrementar la eficacia de su trabajo con el alumno.
(p.171)

La autora expone, que en el enfoque multidisciplinario, se divide en partes la tarea, cada miembro del grupo ejerce una de ellas y finalmente las unen para cumplir un

objetivo. Desde esa perspectiva, cada disciplina se preocupa de sus propias acciones, desentendiéndose de la vinculación que puedan tener con las tareas del resto del equipo.

Las docentes participantes, afirman que a pesar de que se trabaja con un mismo estudiante, las personas implicadas, no conocen los objetivos de sus compañeros y compañeras (véase afirmaciones de las personas E.11, E.20, E. 22). Así mismo, indican que las familias tampoco saben cuales son las acciones específicas que el equipo emprende con el estudiantado. Dichas observaciones, emanan una clara manifestación de multidisciplinariedad que no alcanza a promover la comunicación alternativa de forma efectiva en el estudiantado.

Las entrevistas, desprenden también tres códigos esenciales que armonizan con los principios del trabajo cooperativo: el trabajo en equipo, la colaboración y la cooperación. Las personas participantes E.40, E.42, E.59, E.31, E.60 y E.22, exponen que necesitan unificar conceptos, objetivos y espacios de trabajo, además afirman que enriquecen su labor con la conversación y toma de decisiones conjunta. Todos los elementos mencionados, se enmarcan en el trabajo transdisciplinario y cooperativo.

Por tanto, posterior a la entrevista se desarrolla el taller con el profesorado, en el que se estudian los conceptos de transdisciplinariedad, trabajo en equipo y cooperación.

Se desarrollan actividades reflexivas en torno al tema y se discute ampliamente la posibilidad de convertir estos valores en realidades dentro de la institución. Consecutivamente las participantes elaboran su plan de acción para fomentar la cooperación en cada institución. A continuación se desarrollan las diversas acciones que se llevaron a cabo en pro del trabajo cooperativo, siempre considerando vencer las barreras analizadas en apartados anteriores.

5.2.1.2. De la epistemología a la acción

El análisis de los datos recogidos, promueve el diseño del taller de trabajo cooperativo en el que se realizan las siguientes actividades: en un primer momento, se hace una discusión grupal en torno a los conceptos de trabajo multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario disertado por la investigadora. Posterior a dicho análisis, el equipo realiza una actividad en la que decide cuales valores de convivencia

son los necesarios para promover un trabajo transdisciplinario en el centro. En la mencionada actividad, el equipo discute y elabora un mural en el que refleja y explica el significado de los valores que han propuesto. Finalmente, los y las docentes diseñan un plan acción que se apegue a las necesidades de su contexto y que fomente un trabajo cooperativo en la institución. En el caso del Centro de Educación Especial de Heredia, elaboran un instrumento de cooperación. Dicho instrumento, considera la participación de las especialidades de terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, educación especial y las personas familiares encargadas del estudiantado con barreras de la comunicación. Como puede notarse en la sucesiva figura 13, las participantes al redactar su “Propuesta de acción”, en el registro de acción-reflexión, deciden que el instrumento que elaboran, debe contar con un objetivo en común, pero aunado a ello, con espacios que permitan la participación de cada persona involucrada en el proceso (véase afirmación de la persona E.17 y E.14).

Plan de acción para el trabajo cooperativo, CEEH

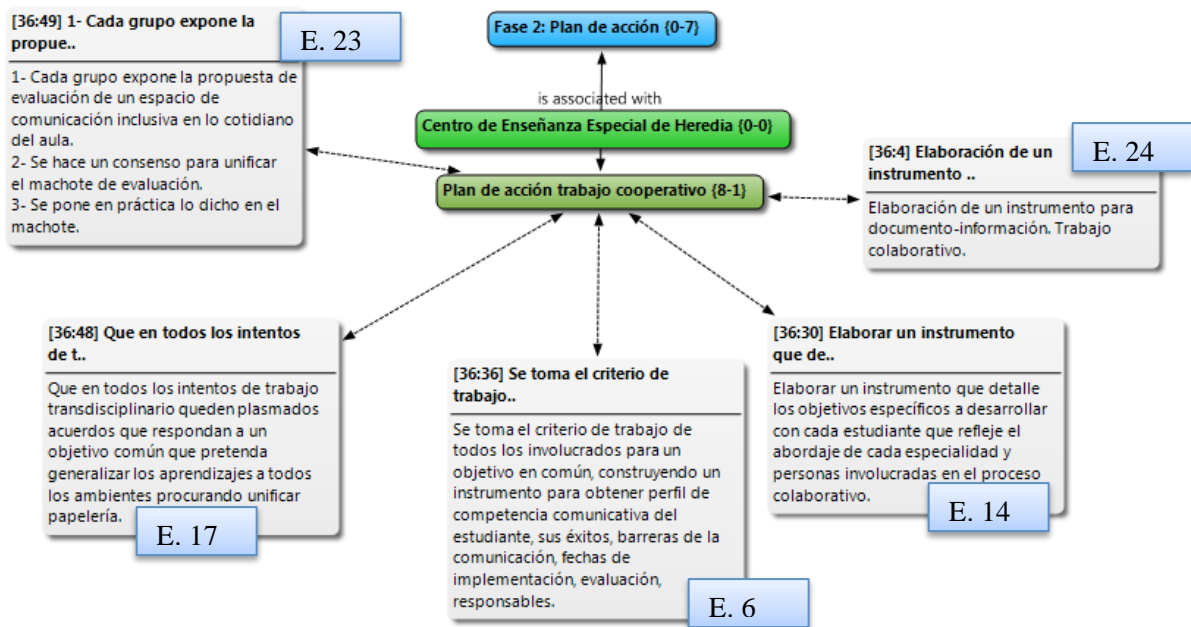


Figura 13. Plan de acción sobre trabajo cooperativo en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

A continuación se muestra el instrumento elaborado por el equipo docente. Mismo que han decidido llenar en equipo en reuniones trimestrales con todas las personas involucradas con el o la estudiante con barreras de la comunicación.

Propuesta de trabajo cooperativo		
<i>Elaborado por: Equipo docente del Centro de Enseñanza Especial de Heredia</i>		
Estudiante: _____		Fecha de elaboración: _____
Nivel educativo: _____		Grupo: _____
Logros del estudiante	Objetivo del equipo	Cronograma de actividades
Barreras de comunicación	Propuesta para eliminar las barreras	Fecha en la que se implementan los ajustes
Responsables del trabajo cooperativo	Evaluación	Fecha de evaluación

Figura 14. Instrumento de trabajo cooperativo elaborado por el equipo docente del CEEH, durante el proceso de investigación-acción. Tomado de los registros de la investigadora.

El documento diseñado, se elaboró luego de una semana en la que el equipo propuso y discutió acerca del formato que mejor se adaptara al trabajo institucional. Para ello se presentaron 5 distintos formatos elaborados y presentados por subgrupos de participantes. Una vez unificadas las consideraciones y revisada la teoría relacionada con cooperación y transdisciplinariedad, el equipo decidió elaborar un instrumento en el que se plasmaran los beneficios de cada propuesta. Para ello se consideró que todas las personas implicadas establecieran objetivos y acciones comunes en torno a la comunicación alternativa. En ese mismo documento, el profesorado, incluyó una columna de evaluación en la que se disponían a autoevaluar el efecto del trabajo cooperativo. Así mismo, decidieron iniciar con un apartado para establecer los logros del

estudiantado, con la intención de que la condición de discapacidad no orientara los procesos, sino que lo hicieran las capacidades de la persona. Colocaron también un espacio para plasmar las barreras que intervenían considerándolas como agentes externos al individuo, así mismo se dispusieron a establecer acciones para derribar dichas barreras comunicativas y establecieron un cronograma para comprometerse a dichas metas. Una vez finalizada la etapa de elaboración, el profesorado probó la eficacia de la estrategia durante dos semanas con el fin de determinar, si había una mayor acercamiento al trabajo cooperativo en la institución. Las personas participantes logran contar con espacios de diálogo y reflexión sobre las acciones comunicativas del estudiantado en condición de discapacidad que mejora no solo las acciones en dicha materia, sino que además acrecienta su aprendizaje en torno al tema.

Por otra parte el CAI realizó diversas propuestas para mejorar el trabajo cooperativo, luego de la reflexión y del taller desarrollado. A continuación se muestra la red que ilustra las propuestas que las participantes plasman en el registro de acción-reflexión. Específicamente en el apartado de Propuesta de acción.

Plan de acción para el trabajo cooperativo, CAI

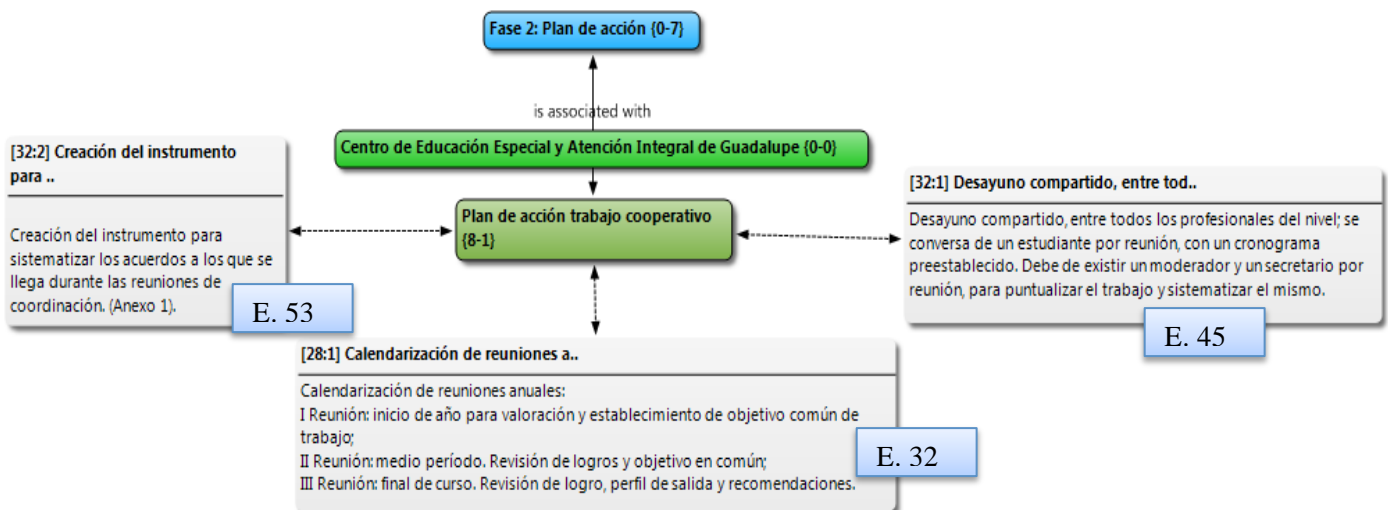


Figura 15. Plan de acción sobre trabajo cooperativo en el CAI. Elaborado por la investigadora.

A diferencia del CEEH, en esta institución hubo variadas sugerencias. En un inicio se quiso elaborar un instrumento, tal como puede verse reflejado en la figura 15, no obstante se intentó durante una semana y su desarrollo no tuvo éxito. Las causas se relacionaban con los pocos espacios de coordinación que impedía que se pusieran de acuerdo. Por otra parte, pensaron que unificar un machote, podría generar una estructura tal que limitara su diálogo y su necesaria camaradería en las reuniones de coordinación. Por esta razón quisieron dar una cuota de informalidad al proceso por medio de un desayuno compartido en reuniones calendarizadas con el fin de establecer objetivos comunes de trabajo que se registraran de modo libre por los participantes. Estos espacios generaron ambientes más relajados y propicios para el diálogo y el intercambio acerca del estudiantado alcanzando un mayor éxito en la toma de decisiones. De todos modos, decidieron unirse por niveles y en el nivel cuarto ciclo diseñaron un instrumento de reunión que se muestra a continuación.

Fecha:					
Estudiante:					
Objetivo común:	Aportes por cada disciplina				
	Terapia Física	Terapia Ocupacional	Educación Física	Artes Plásticas	Educación Especial
Fecha de control de logros:	Logros obtenidos				

Figura 16. Instrumento de trabajo cooperativo elaborado por el equipo docente del CEEH, durante el proceso de investigación-acción. Tomado de los registros de la investigadora.

El instrumento realizado por el sugbrupo de profesionales que laboran en el cuarto ciclo del CAI, incluye un apartado para establecer un objetivo común, respondiendo a los principios de la transdisciplinariedad. Del mismo modo, cuentan con un espacio en el que cada disciplina plasma sus aportes para el alcance de dicho objetivo y un espacio común para registrar los logros obtenidos. En este caso el machote es un instrumento estructurado que se centra en aspectos positivos de la acción profesional; los

objetivos, aportes y logros constituyen la esencia de la discusión que proponen. Lo anterior sugiere una visión inclusiva y respetuosa del estudiantado, en la que las limitaciones del sujeto pierden importancia frente a sus alcances.

5.2.1.3. Reflexión como eje de cambio

Luego de varias semanas ambos equipos vuelven a reunirse para reflexionar en torno a las acciones realizadas para mejorar el trabajo cooperativo. Las reflexiones las plasman en el registro de acción-reflexión, en el apartado de reflexión. En el caso específico del CEEH, las conclusiones a las que llega el equipo se ven reflejadas en la figura 17 que se ilustra a continuación.

Reflexiones sobre el trabajo cooperativo, CEEH

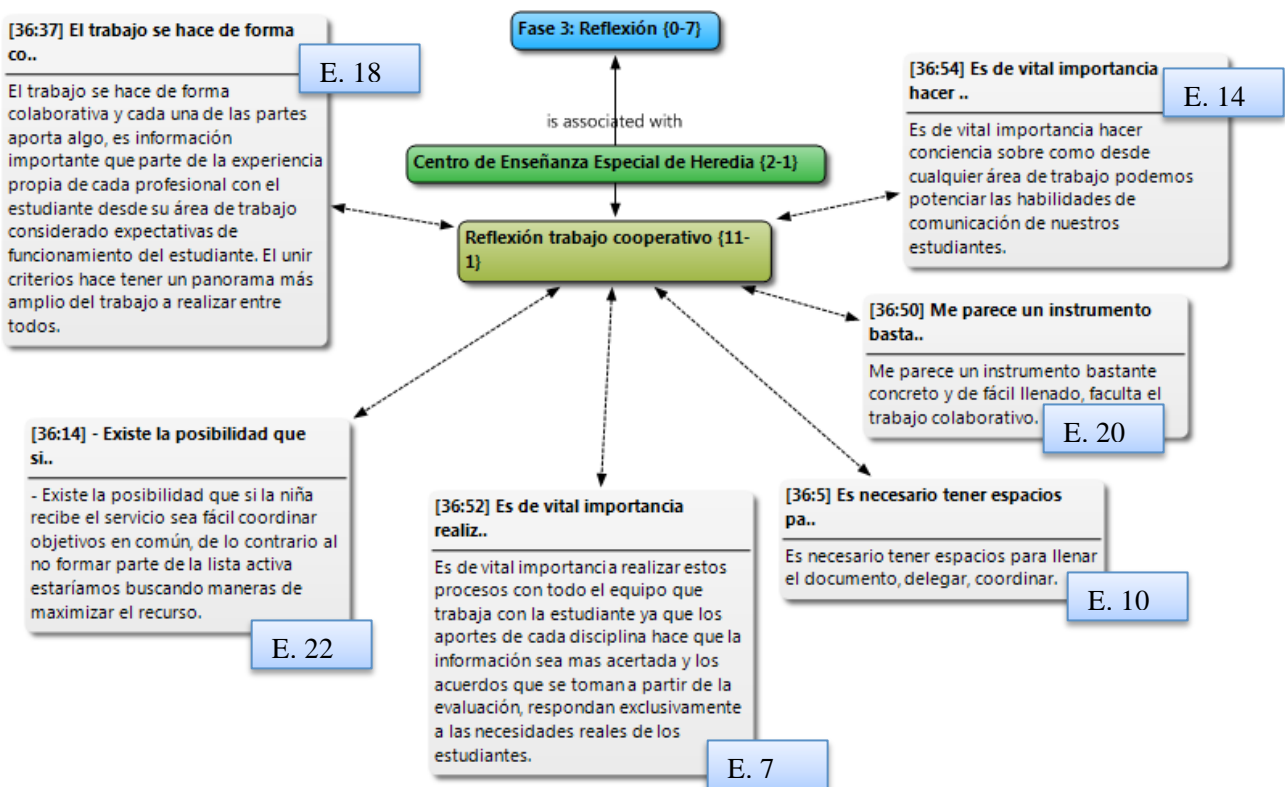


Figura 17. Reflexión en torno al trabajo cooperativo en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

Tal como lo muestran los registros del equipo, el uso del instrumento que se diseñó, logra mejorar las acciones de cooperación e identifica las fortalezas de cada área

disciplinar para la mejora en el acceso a la comunicación alternativa que como menciona la persona E. 20 facilita su ejecución y faculta el trabajo cooperativo. Aunado a ello, se comparten resultados de evaluación que hacen que todas las personas miembros del equipo tengan una mejor perspectiva de las capacidades de cada estudiante, así lo afirma E.7 al sugerir que en la camaradería del trabajo cooperativo se logra responder a las necesidades reales del estudiantado. Por otra parte, es interesante notar como las personas exponen que cuando una estudiante no cuenta con el servicio de terapia del lenguaje, el uso del instrumento es necesario para que se de apoyo al equipo restante, logrando así que la persona cuente con comunicación alternativa, pese a no estar en lista activa de dicho servicio (véase afirmación de E.22). Esta postura, difiere significativamente de la perspectiva inicial del equipo, en donde se creía que si no contaba con el servicio de terapia del lenguaje, no podría recibir acceso oportuno a la comunicación alternativa. Esta mejora, sin duda amplía el rango poblacional que enfrenta barreras de la comunicación y que ahora cuenta con recursos de comunicación alternativa a su alcance.

Finalmente, se determina que al aplicar el instrumento, el equipo se une a realizar una reflexión en torno a su accionar, y establecen que: A pesar de que no se han dilucidado las limitaciones relacionadas con la saturación del estudiantado y el poco tiempo accesible para la coordinación, el documento ha permitido un mayor acercamiento por parte del equipo profesional y las familias del estudiantado.

Luego de participar en el taller, el equipo docente, incluye tanto al equipo de profesionales del centro educativo como a los miembros del hogar, al referirse al trabajo cooperativo. De este modo, las limitaciones relacionadas con recursos económicos, tiempo y demanda laboral, han reducido su impacto, gracias a la cooperación entre las personas implicadas.

Así mismo, el ejercicio de llenar el instrumento, les ha permitido comunicarse más efectivamente y tomar decisiones unificadas en beneficio de la comunicación del estudiantado.

Por otra parte, el personal del CAI, se reunió también a reflexionar en torno a sus acciones y documentó su análisis en el registro de acción-reflexión. Sirva la siguiente red para ilustrar las reflexiones de dicho equipo profesional.

Reflexiones sobre el trabajo cooperativo, CAI

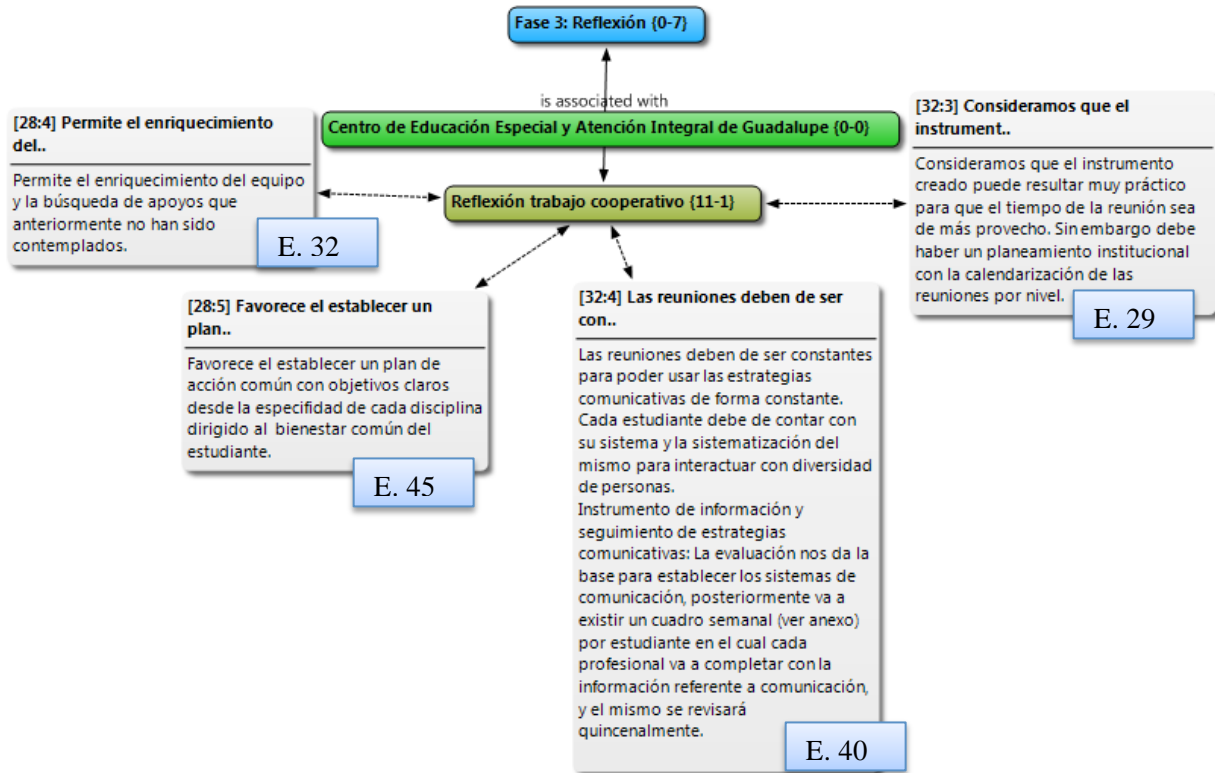


Figura 18. Reflexión en torno al trabajo cooperativo en el CAI. Elaborado por la investigadora.

Tal como en el CEEH, las personas participantes del CAI, coinciden en que las reuniones periódicas del equipo profesional, tienen un impacto positivo sobre la comunicación del estudiantado, así lo señala E.40 quien destaca que el control sistemático de las decisiones tomadas en equipo, favorece la emisión de acciones concretas y oportunas. Afirma E.29 también, que es necesario calendarizarlas y asumirlas firmemente como un compromiso institucional. Por otra parte las personas de cuarto ciclo que utilizaron el instrumento se muestran altamente satisfechas con los resultados, comentan sin embargo, que la evaluación completa por parte del equipo es necesaria para unificar acciones oportunas en beneficio del estudiantado. Tal observación coincide con la necesidad de evaluación que surge de la recolección de datos. Misma que será descrita a continuación.

5.2.2. Evaluación de la Comunicación Alternativa

5.2.2.1. Necesidad manifiesta

La categoría de evaluación de la Comunicación Alternativa, en el presente estudio, se comprende como: Aquellas acciones dirigidas a la búsqueda de soluciones de acceso para la comunicación alternativa de las personas no hablantes, partiendo de una valoración ecológica y contextual que integre a todo el equipo profesional, familiar y a la persona misma, por medio de la recolección de información proveniente de diversas fuentes, siendo estas pruebas estandarizadas y no estandarizadas, entrevistas, visitas e instrumentos de listados de habilidades elaborados acorde a cada contexto.

Al desarrollar una evaluación de modo cooperativo, las soluciones emanadas contemplan estrategias que se diseñen acorde a las características específicas de cada persona. Es decir, una buena evaluación, potencia acciones con mayor probabilidad de éxito, siempre y cuando se mantenga un control del proceso a lo largo de la ejecución de los actos pedagógicos.

En ambas instituciones las personas participantes, (véase E.6, E.9 en la figura 19 y E.57 y E.30 en la figura 20), afirman no contar con una organización ni documentación clara en los procedimientos de evaluación. Condición que ha perjudicado según señalan la toma de decisiones y así el éxito en las acciones comunicativas del estudiantado.

A continuación se presentan las figuras 19 y 20 que cuentan con las evidencias expresas en las entrevistas, sobre la alta necesidad que tienen las instituciones de mejorar las acciones evaluativas en la Comunicación Alternativa.

Necesidad de evaluación en el CEEH.

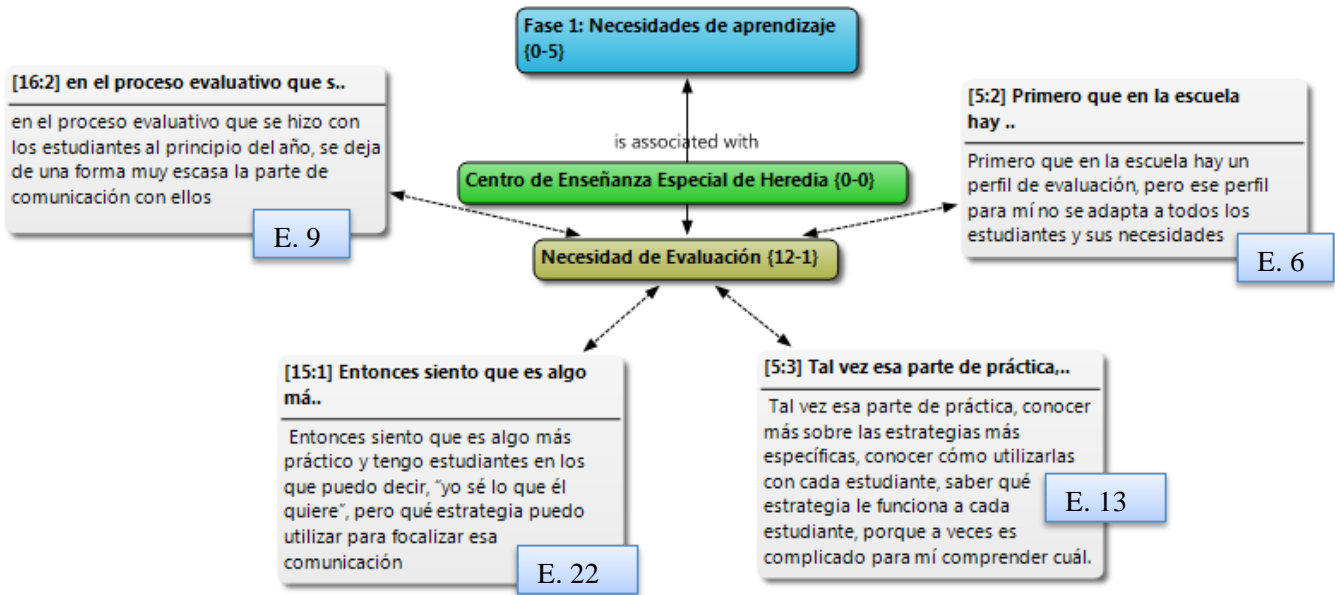


Figura 19. Necesidad de evaluación en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

Sobre este tema, se percibe como ventaja en el personal participante del CEEH, que han empleado perfiles de evaluación, lo cual significa que la cuestión se ha discutido y llevado a reflexión al menos por algunas de las personas participantes. No obstante, tal como señalan en sus aportes hay una gran dificultad en la interpretación y uso funcional de los datos desprendidos de la evaluación, tal como lo afirma E.6. Es decir, reconocen que la evaluación da alguna información insuficiente relativa a la comunicación, mas no cuentan con la información suficiente que oriente sus acciones para romper con las barreras comunicativas de su estudiantado. Las docentes en este sentido, parecieran esperar que la evaluación les indicara exactamente cual estrategia es oportuna según las características del estudiantado. No obstante es necesario que se empoderen de conocimiento en torno a las estrategias y sistemas, de manera tal que los datos que obtienen de la evaluación sean funcionales para el diseño oportuno de recursos comunicativos para su estudiantado.

A modo de síntesis en el CEEH, la percepción docente evidencia una alta necesidad de mejorar el documento de evaluación que han empleado hasta el momento y

además, aumentar el dominio que tienen sobre las estrategias y sistemas con el fin de dar un mejor uso a las datos analizados de la evaluación.

Necesidad de evaluación en el CAI.

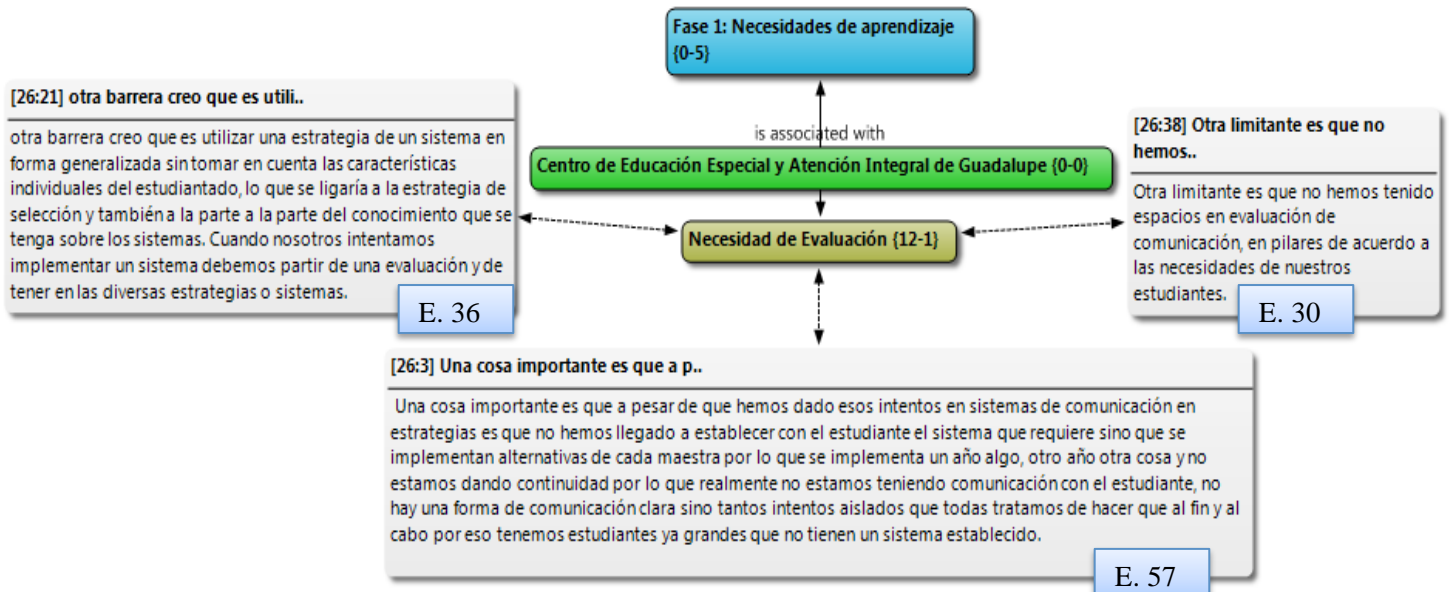


Figura 20. Necesidad de trabajo cooperativo en el CAI. Elaborado por la investigadora.

Por otra parte, en el CAI, coinciden con el CEEH, en la imperiosa necesidad de mejorar sus conocimientos en el diseño de estrategias con el fin de utilizar eficientemente los datos que desprende la evaluación. Aunado a ello, comentan que la falta de una evaluación común ha limitado el éxito de los procesos comunicativos. En este sentido es interesante considerar que cada año se realizan diversas estrategias según la interpretación que cada docente merezca a la evaluación; y que ante la carencia de una evaluación sólida y un trabajo cooperativo; las interpretaciones subjetivas de los datos desunifican las acciones en mejora de la comunicación. Sobre este tema la participante E.57, expresa que una clara evidencia de tal condición, es la cantidad de población estudiantil mayor de edad sin sistemas de comunicación establecidos.

Finalmente, se determina que tanto el CEEH, como el CAI, han de orientar su evaluación bajo los principios de una evaluación funcional, es decir, aquella que considere las situaciones prácticas del contexto inmediato del individuo. Así mismo que se interprete de modo cooperativo y que emita resultados funcionales.

5.2.2.2. De la epistemología a la acción

De cara a la necesidad de unificar conceptos en torno a la evaluación, se realiza un segundo taller sobre el tema de evaluación con los equipos docentes. En el taller, que se abordan conceptos como los de evaluación ecológica y funcional, uso oportuno de pruebas no estandarizadas y sobre todo la recogida de datos en temas tales como la comunicación de la persona

- En diferentes lugares (hogar, centro educativo, espacios abiertos, vehículos de transporte, espacios comerciales, etc.),
- En diferentes situaciones (aseo, juego, vestido, alimentación, manipulación, movilidad, etc.),
- A lo largo del tiempo (del día, de la semana, del año),
- En la interacción con diferentes personas (familiares, profesionales, compañeros, amigos, etc.),
- Contando con observaciones de distintos profesionales. (Torres, 2001, p.261)

Conjuntamente se consideran temas relacionados con la evaluación de habilidades sensoriales, visuales, auditivas, motrices y táctiles de la persona. Lo anterior con el fin de contar con una vasta gama de datos que permitan una interpretación funcional en el marco de la comunicación alternativa. Durante el taller, se mostró como esta información permite la toma de decisiones en asuntos tales como

- La elección de un sistema de comunicación con ayuda, sin ayuda o de ambos, o del método que facilite la comunicación,

- La forma de acceso (de identificación),
- El soporte comunicativo más adecuado (y las ayudas técnicas necesarias, si proceden),
- La selección del vocabulario,
- El proceso de intervención necesario para la enseñanza del sistema elegido.

(Torres, 2001, p.262)

Finalmente, en el taller de evaluación, se insta siempre al profesorado a continuar con la evaluación procesual, una vez seleccionado el sistema o estrategia oportuna para la persona usuaria. Lo anterior con miras a velar por la continuidad de las acciones de modo cooperativo.

Al finalizar el taller y participar de discusiones en torno al tema, ambos grupos participantes, se unen a discutir y diseñar estrategias de acción que prometan una mejora en materia de evaluación.

A continuación se despliegan las redes elaboradas en el programa Atlas ti. con los datos obtenidos de los registros de acción-reflexión, específicamente de la columna de “Plan de acción” bajo el tema de “Evaluación de la comunicación alternativa”

Plan de acción sobre la evaluación, CEEH.

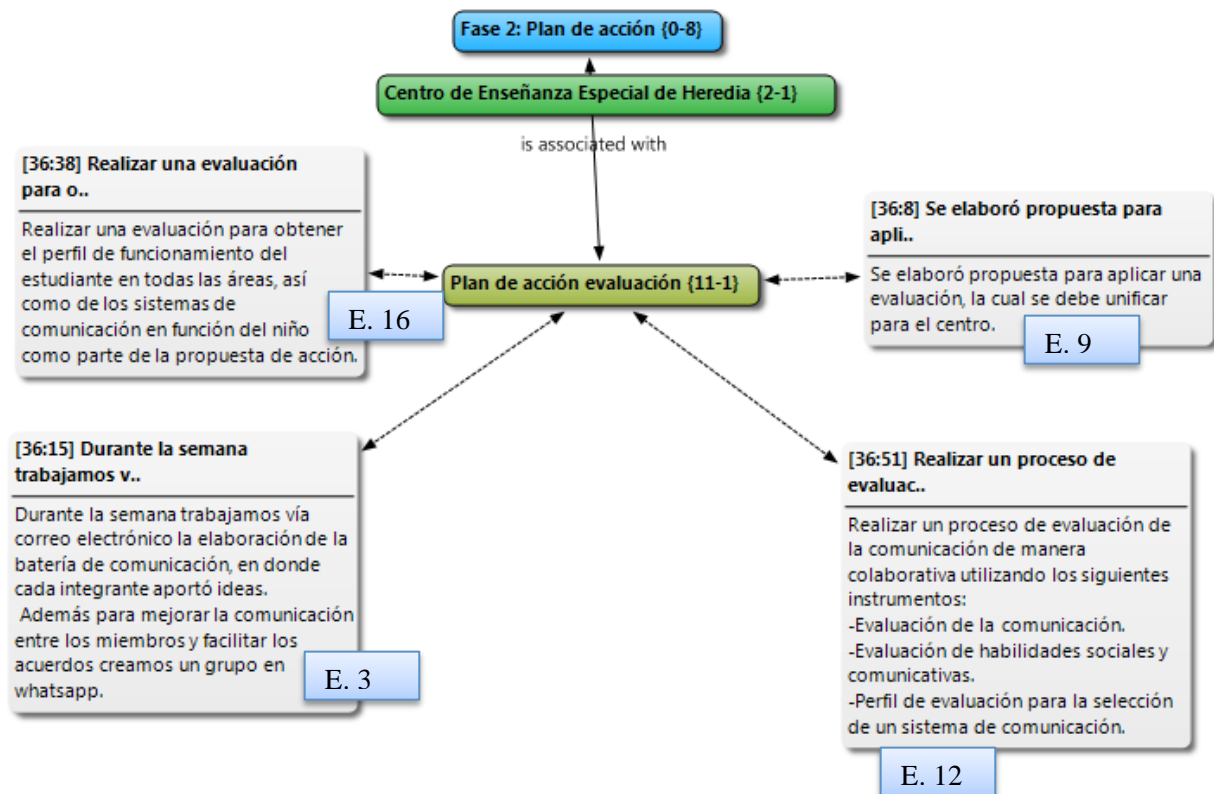


Figura 21. Plan de Acción sobre Evaluación CEEH. Elaborado por la investigadora.

En el caso del CEEH, el equipo decidió realizar una propuesta de evaluación desde cada nivel educativo, con el fin de unificar un documento para toda la institución (véase afirmaciones emitidas por E.16, E.9 y E.12). Lo anterior a la luz de acciones cooperativas para las que ya disponían de herramientas. Con este fin, se llevaron las propuestas al siguiente taller y se unificó un documento, así mismo, los equipos lo llevaron la práctica evaluando a un estudiante con barreras de la comunicación. Es interesante observar que tras el primer taller de trabajo cooperativo, el equipo incorporó las acciones solidarias a la propuesta de la siguiente temática. En otros términos, el equipo sugiere realizar una evaluación cooperativamente, e incluso realizan un grupo con el apoyo de recursos tecnológicos (tal como lo evidencia la persona E.3), interesadas en los aportes de todas las participantes. Tal práctica social, no era un común en los colectivos escolares participantes, previo a la reflexión que generó la presente investigación.

Plan de acción sobre la evaluación, CAI.

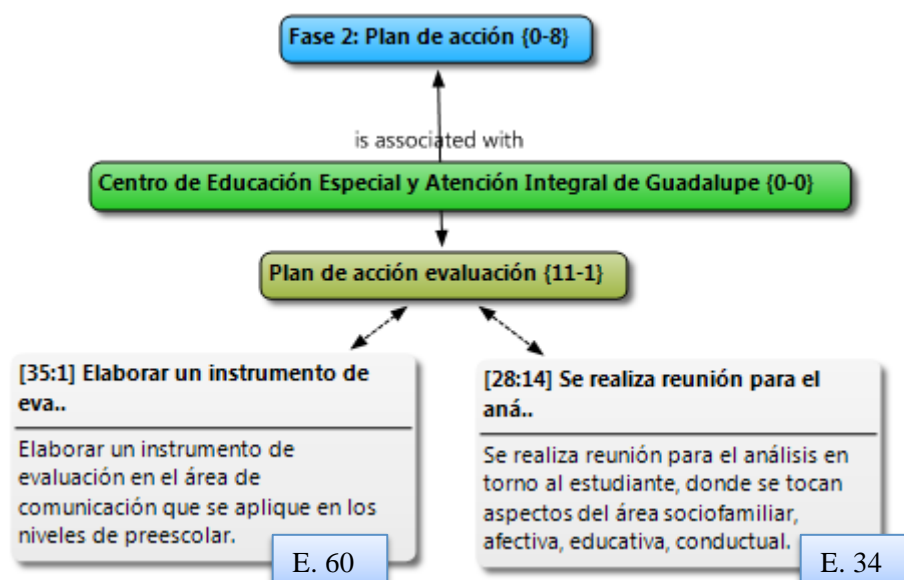


Figura 22. Plan de acción sobre evaluación en el CAI. Elaborado por la investigadora.

Con respecto a las propuestas elaboradas en el CAI, coinciden parcialmente con las desarrolladas en el CEEH. Lo anterior en tanto que en el CAI, también se reúnen por niveles y elaboran un instrumento de evaluación nuevo que considere los aspectos discutidos en el taller. No obstante, no pretenden unificar el documento para toda la institución, como si lo hizo el CEEH. Además, en las discusiones de grupo en las que intervienen profesionales de disciplinas tales como psicología, sociología y otras, se decide incluir en la evaluación aspectos relacionados al área emocional del estudiantado, tal como se evidencia en la figura 22 en el aporte de la persona E.34.

5.2.2.3. Reflexión como eje de cambio

Nuevamente pasan dos semanas antes de que los equipos vuelvan a conversar sobre el tema. Al reunirse nuevamente reflexionan en torno a las acciones emprendidas en el marco de la evaluación de la comunicación alternativa, y llevan su discusión a interesantes hallazgos. Tales reflexiones se registran en la columna de “Reflexión” del “Registro de acción-reflexión” que utilizan las personas participantes. A continuación se muestran dos figuras que reflejan las opiniones emitidas al respecto.

Reflexión sobre la evaluación, CEEH

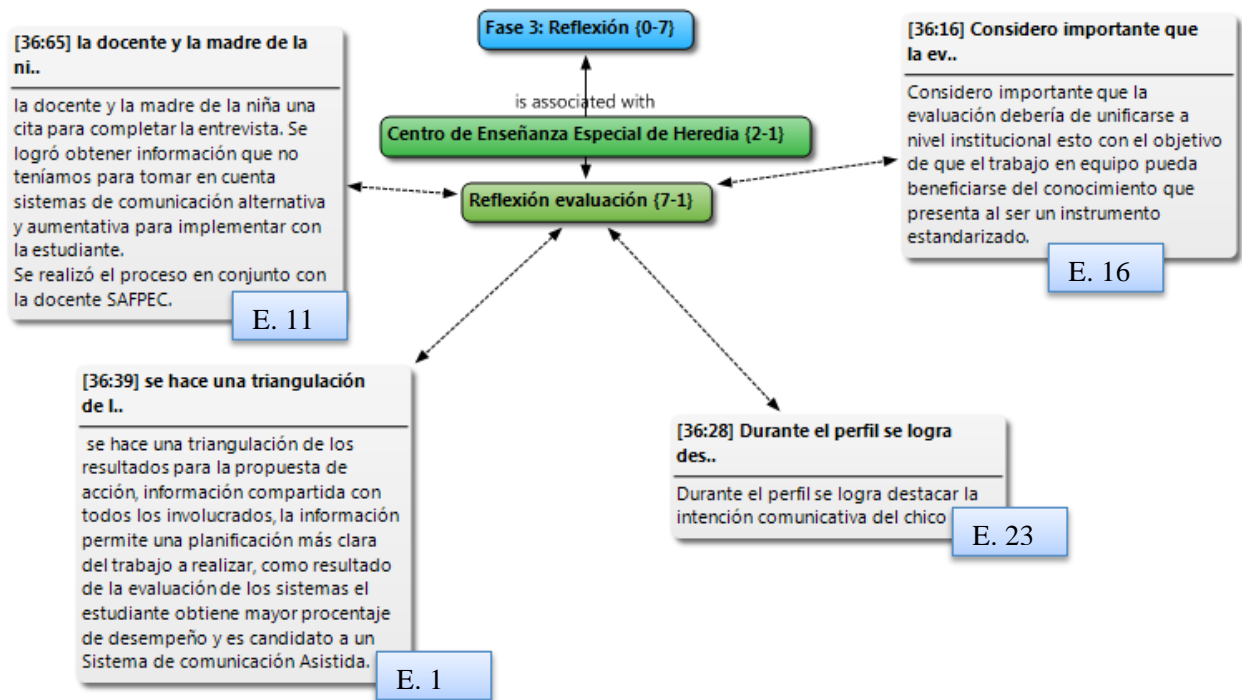


Figura 23. Reflexión sobre evaluación en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

En el marco de la evaluación, el equipo docente del CEEH, decidió realizar una evaluación con las características estudiadas y llevarla a la práctica. Al reflexionar en torno al tema obtienen grandes resultados. Entre ellos, puede mencionarse que logran motivar la intención comunicativa en un estudiante, es decir, obtienen el deseo de comunicación de una persona que previo a dicho ejercicio, nunca había mostrado la intención de hacerlo (véase afirmación de la persona E.23). Por otra parte, tal como se muestra en la figura 23, en la postura de E.1, logran identificar el sistema de comunicación ideal para uno de los estudiantes que enfrenta barreras de la comunicación y compartir los resultados de modo cooperativo con todas las personas participantes. Tal reflexión implica un beneficio significativo en la inclusión social del estudiante, y así mismo, una mejora en su independencia y calidad de vida. Por otra parte, estos éxitos sin duda, aumentan la motivación del equipo participante y genera un mayor compromiso de todas las personas participantes del proceso comunicativo. Es grato analizar en estas reflexiones, que al realizar una nueva evaluación, el personal obtiene resultados positivos,

trabaja en equipo y logra identificar información que emplea funcionalmente para mejorar la calidad de vida de las personas usuarias.

Por otra parte, el personal participante del CEEH, había propuesto unificar la evaluación para toda la institución, logro que no se obtuvo en el tiempo propuesto, por lo que reflexionan sobre la necesidad de que se concrete (ver postura de E.16). No obstante, esto no detuvo los beneficios obtenidos de las acciones realizadas.

Reflexión sobre la evaluación, CAI.

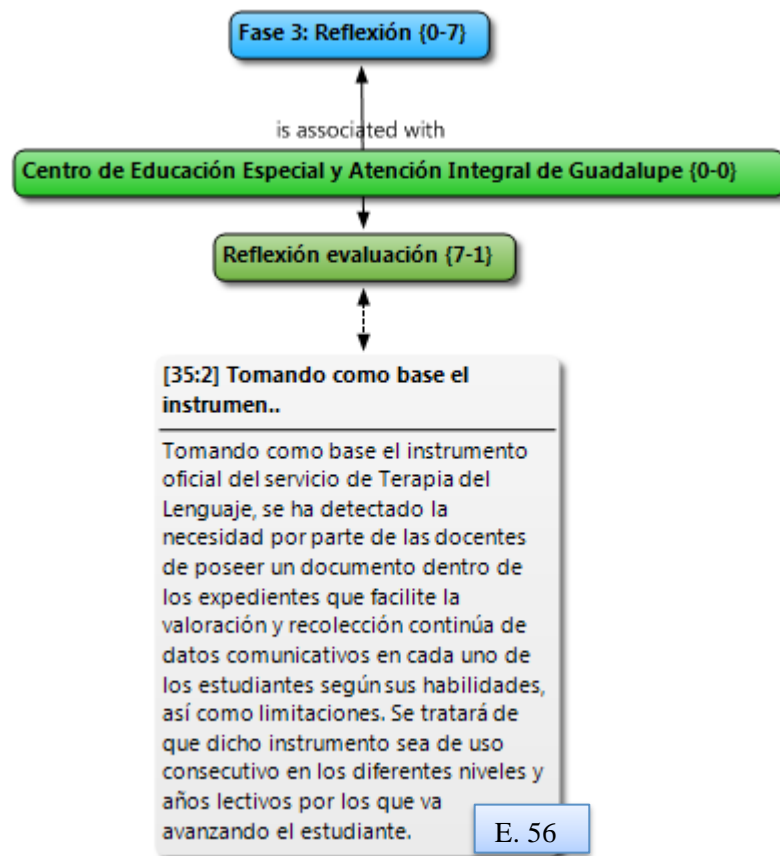


Figura 24. Reflexión sobre la evaluación en el CAI. Elaborado por la investigadora.

En el CAI, tal como lo habían propuesto, elaboran un instrumento de evaluación. No obstante, contrario a lo esperado, han planteado unificar el documento para toda la institución. En este caso en particular, a diferencia del CEEH, no propusieron evaluar al estudiantado para probar el instrumento sino hasta el fin del curso lectivo. Sin embargo una ventaja a la luz de la reflexión que realiza el equipo, es el interés de que la evaluación

que elaboraron se utilice con el mismo estudiante de forma procesual, año con año, agilizando su aplicación y emitiendo resultados de mayor funcionalidad. Así lo señala la persona E.56 en la figura 24.

5.2.3. Estrategias inclusivas de Comunicación Alternativa

5.2.3.1. Necesidad manifiesta

En el marco de la presente investigación, las estrategias inclusivas de Comunicación Alternativa, se consideran técnicas diseñadas por el profesorado para favorecer la participación activa del estudiantado en una dinámica específica, por medio de la comunicación funcional, en un momento específico y con un objetivo claro dentro del contexto educativo. Dichas estrategias, serán inclusivas en tanto permitan una participación en igualdad de condiciones para todo el estudiantado independientemente de su forma de comunicación.

En el contexto del estudio, cuando se consulta al profesorado sobre las sugerencias de mejora que merecen al sistema educativo para que la comunicación alternativa sea una realidad en las aulas, de las 24 participantes del CEEH, 15 realizan sugerencias relacionadas con el uso de estrategias prácticas para la comunicación alternativa. Por otro lado, 26 de las 37 participantes del CAI emiten observaciones semejantes. Sirvan las siguientes redes emitidas en el programa Atlas. Ti para mostrar las afirmaciones de las personas participantes.

Necesidad de estrategias inclusivas, CEEH

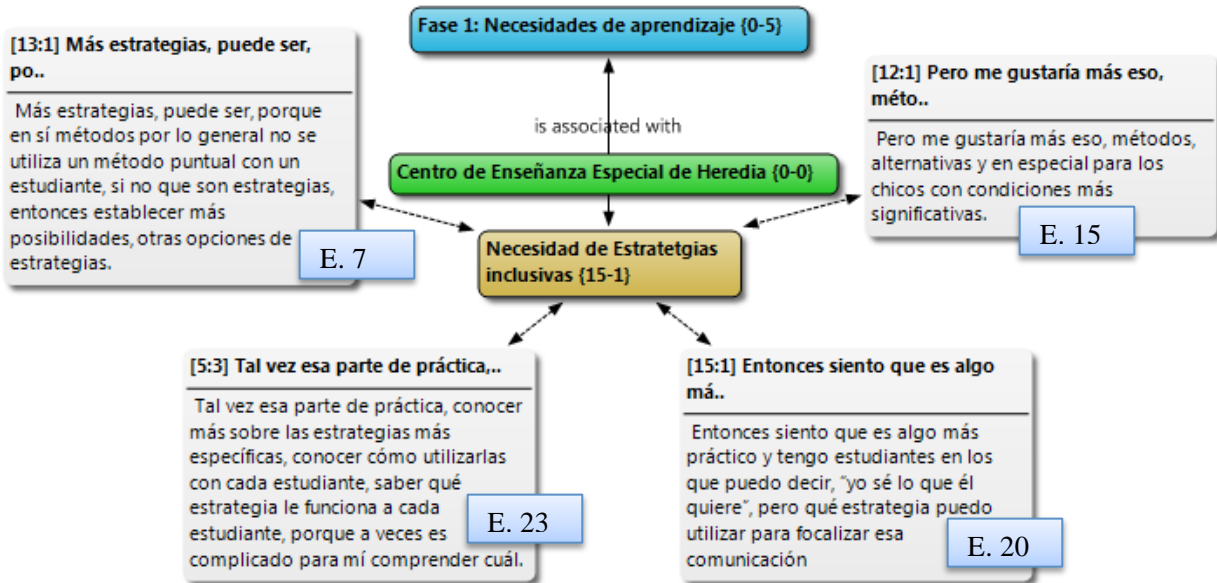


Figura 25. Necesidad de aprendizaje sobre estrategias inclusivas, CEEH. Elaborado por la Investigadora.

Necesidad de estrategias inclusivas, CAI

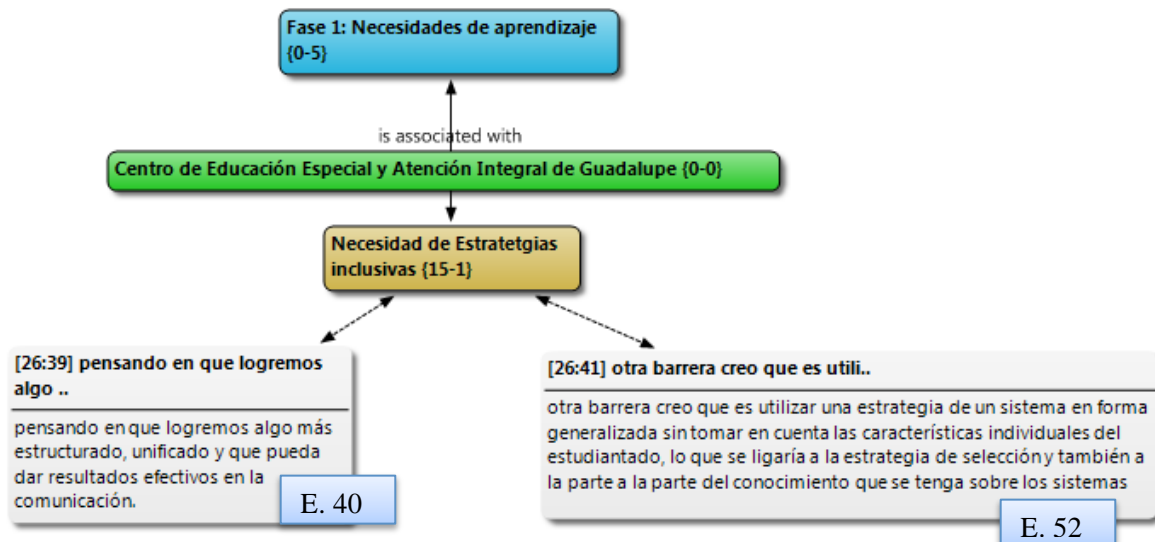


Figura 26. Necesidad de aprendizaje sobre estrategias inclusivas, CAI. Elaborado por la Investigadora.

Tal como se evidencia en las figuras 25 y 26, ambos equipos profesionales muestran un alto interés por conocer sobre nuevas estrategias que faciliten la

comunicación con su estudiantado. En general, se han preocupado en especial por saber asociar las características del estudiantado al diseño de la estrategia. En esta línea es interesante contrastar dos categorías. Las estrategias por una parte son de alta demanda, sin embargo los datos que justifican el diseño de las mismas, dependen de la profundidad y el éxito de la evaluación de su estudiantado. En este marco, se determina que al no contar con la evaluación apropiada, las estrategias no pueden ser diseñadas exitosamente. Por tanto, se asume que al mejorar su conocimiento en materia de comunicación, y sobre todo en el área específica de evaluación, los conceptos que se imparten sobre el uso de estrategias, dan un mejor resultado en el contexto de estudio.

5.2.3.2. De la epistemología a la acción

Ante la diversidad de conceptos que emplea el profesorado y de cara a la alta demanda en el estudio de nuevas estrategias inclusivas, se lleva a cabo el tercer taller. En este espacio se realizan actividades reflexivas; como es costumbre al inicio de cada taller; en las que se analiza la necesidad de que el estudiantado tenga siempre latente la oportunidad de comunicarse. Lo anterior entendiendo la comunicación como la puerta a la libertad. Esta reflexión, pretende motivar al profesorado a encontrar espacios ocultos de diálogo en las dinámicas de aula, en las que sea necesario establecer estrategias inclusivas para dar al estudiantado acceso a la comunicación. Luego de esta actividad, se repasaron los conceptos antes mencionados y se divulgaron algunas estrategias inclusivas diseñadas en el marco de la Universidad de Costa Rica. La intención de tal socialización, fue crear espacios de discusión en los que el profesorado pudiese identificar algunas características que pudieran serles útiles, e incentivarlos a crear sus propias estrategias acordes a su contexto.

Una vez finalizado el taller, los grupos participantes desarrollaron sus planes de acción y los plasmaron en su registro de acción-reflexión. A continuación se muestran las redes en las que se evidencian los datos registrados por el profesorado en el espacio antes mencionado.

Plan de acción estrategias inclusivas, CEEH

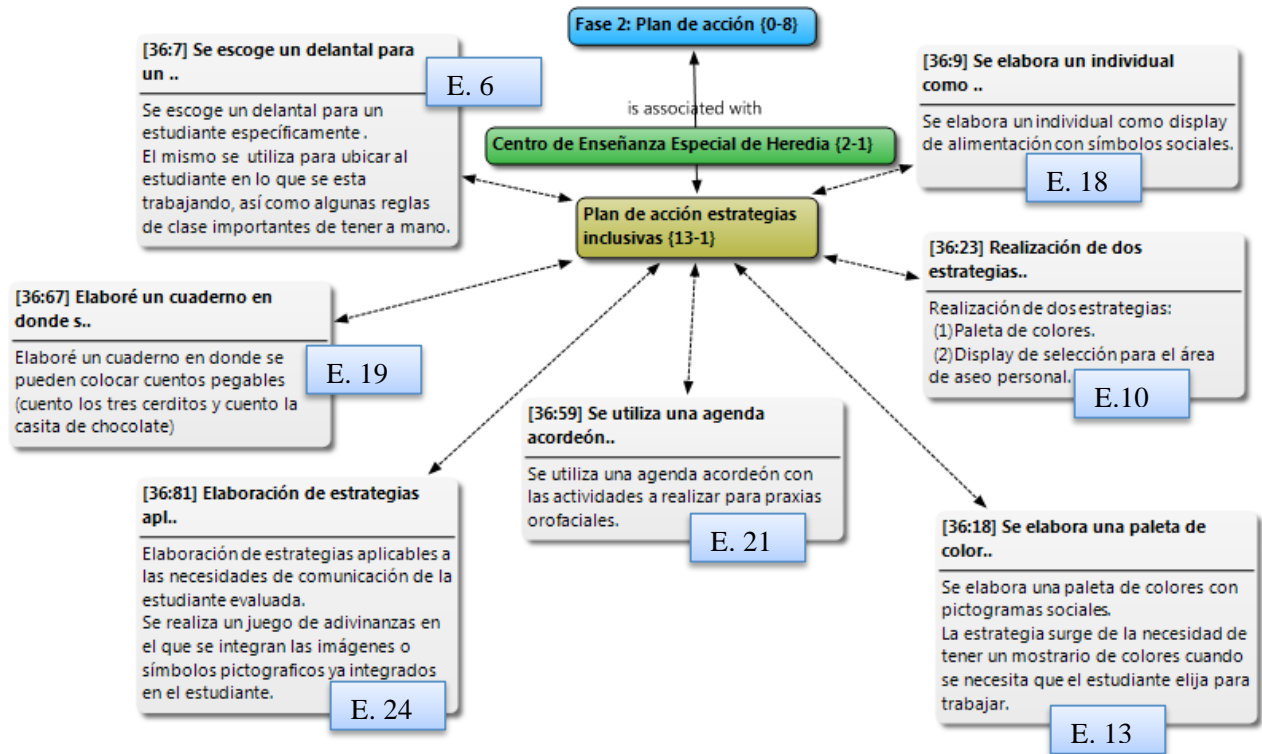


Figura 27. Plan de acción sobre estrategias inclusivas, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Plan de acción estrategias inclusivas, CAI

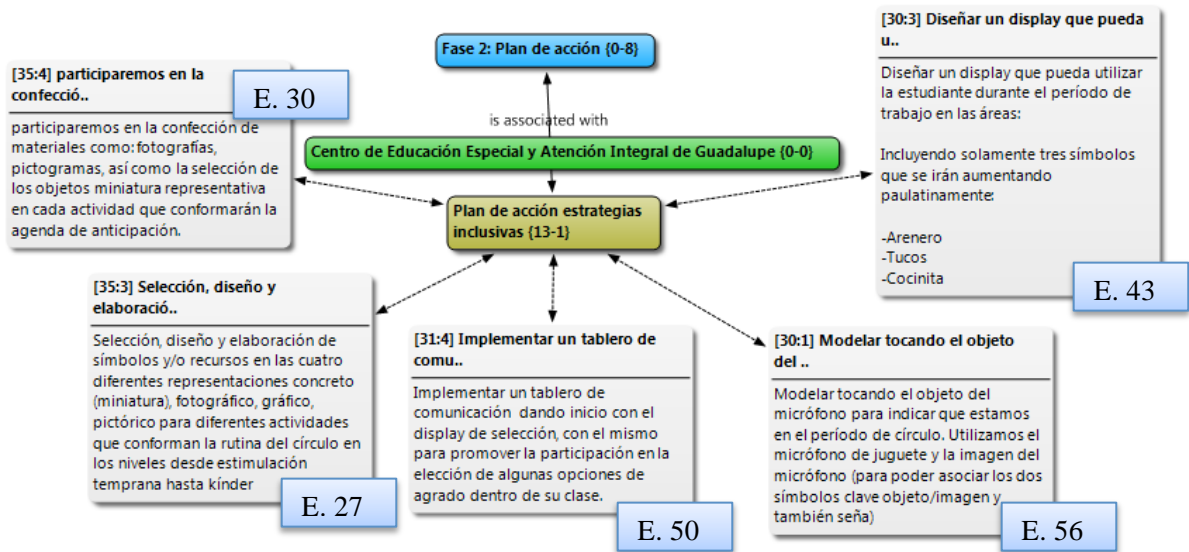


Figura 28. Plan de acción sobre estrategias inclusivas, CAI. Elaborado por la investigadora.

Tal como se evidencia en las figuras 27 y 28, es muy interesante observar la amplia gama de estrategias que el profesorado diseña cooperativamente las discusiones grupales. Aunado a ello, una ventaja a distinguir de las estrategias que proponen ambos equipos, es que todas ellas, buscan abrir espacios de comunicación en actividades de la vida diaria del estudiantado. Lo anterior implica que utilizan la información de su estudiantado y en contexto de modo funcional. Como se ha discutido anteriormente, esto implica un análisis ecológico de los datos tal como se propone en la evaluación funcional. Lo anterior se refleja en la figura 27, frente al diseño de estrategias funcionales para la alimentación, el aseo personal, el control conductual, las actividades de clase y otras dinámicas recreativas en las que pueda participar el estudiantado. Sirva la siguiente imagen para mostrar algunas de las estrategias diseñadas por el profesorado del CEEH tras el tercer taller.

Estrategias inclusivas para la comunicación alternativa, elaboradas por el personal del CEEH, 2015.



Figura 29. Estrategias inclusivas diseñadas por el personal participante del CEEH. Elaborado por la investigadora.

5.2.3.3. Reflexión como eje de cambio

Una semana posterior al primer taller de estrategias inclusivas, se desarrolla el segundo taller. En este se reflexiona en torno a las acciones realizadas y se socializan las estrategias elaboradas. Las discusiones que se generan en esta oportunidad, son plasmadas por las personas participantes en los registros de acción-reflexión, específicamente en la columna de reflexión. A continuación se muestran las redes elaboradas por la investigadora en el programa Atlas. ti, donde se plasman dichas opiniones.

Reflexión sobre estrategias inclusivas CEEH

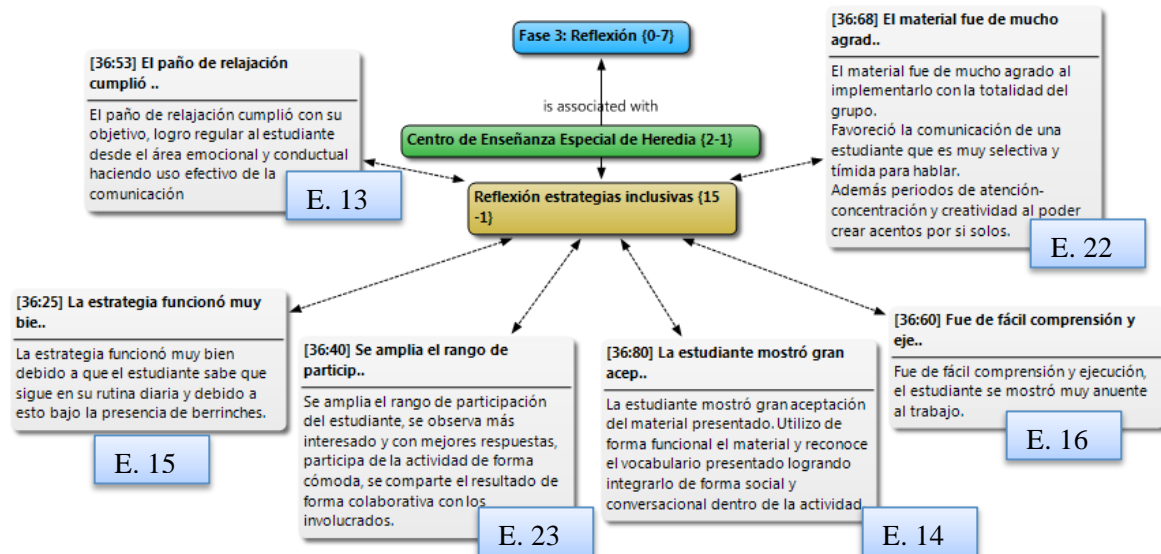


Figura 30. Reflexión sobre estrategias inclusivas, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Las reflexiones emitidas en esta oportunidad, donde las personas participantes han elaborado constructivamente nuevos aprendizajes, dejan una grata impresión de sus acciones. Tal como se refleja en la figura 30, el profesorado participante del CEEH, ha logrado brindar un acceso oportuno a la comunicación de su estudiantado a través de las estrategias diseñadas, así lo indican las personas E.14, E.13, E.23, E.14 y E.16. Así como lo exponen, sus acciones no solo le fueron agradables a las personas usuarias, sino que también generaron beneficios en otras áreas de su desarrollo además de la comunicación. Tal es el caso del estudiante que mejora su comportamiento reduciendo sus berrinches

(ver afirmación de E.15), o aquella que supera la timidez por medio de la dinámica (ver afirmación de E.22).

Sin duda las reflexiones del profesorado demuestran un impacto en la inclusión social de su estudiantado, y así mismo en la posibilidad de que ellos y ellas construyan aprendizajes en el contexto escolar. Lo anterior coincide con la teoría que Echeita (2014) propone, en tanto que

La educación no es un lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental y olvidado para muchos excluidos del planeta- el derecho a la educación de calidad-, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (p.80)

A la luz de la propuesta del autor, es interesante analizar que el estudiantado que es tomado en cuenta por medio del acceso a la comunicación; tal como lo señalan las participantes; mejora su actitud hacia los procesos escolares y muestra resultados oportunos en la construcción de aprendizajes. En este sentido, se evidencia que no puede haber inclusión sin participación de la comunicación alternativa para aquellas personas que enfrentan barreras de la comunicación. Así como tampoco puede haber construcción de aprendizajes, en un contexto escolar en el que se prive al estudiantado de emitir su opinión sobre las temáticas en estudio.

Por otra parte, al encontrar éxito en sus acciones, el profesorado aumenta su interés por generar cambios en los espacios de aula que aumenten las posibilidades de comunicación de su estudiantado. En este sentido la calidad de vida de quienes presentan barreras de la comunicación, ha de mejorar significativamente. Como se ha expresado en la figura 31, la comunicación alternativa repercute significativamente en el desarrollo emocional del estudiantado. Al respecto, Torres (2001), coincide con lo que describen las participantes, en tanto que afirma que “Si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos,

con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso importantísimo en la mejora de su autoestima.” (p.27) Por tanto, las reflexiones que emite el profesorado del CEEH, aducen que sus acciones cooperativas, han generado un impacto positivo en las vidas de su estudiantado.

A continuación se presenta la red con las reflexiones emitidas por las personas participantes del CAI, ante la misma temática en estudio.

Reflexión sobre estrategias inclusivas CEEH

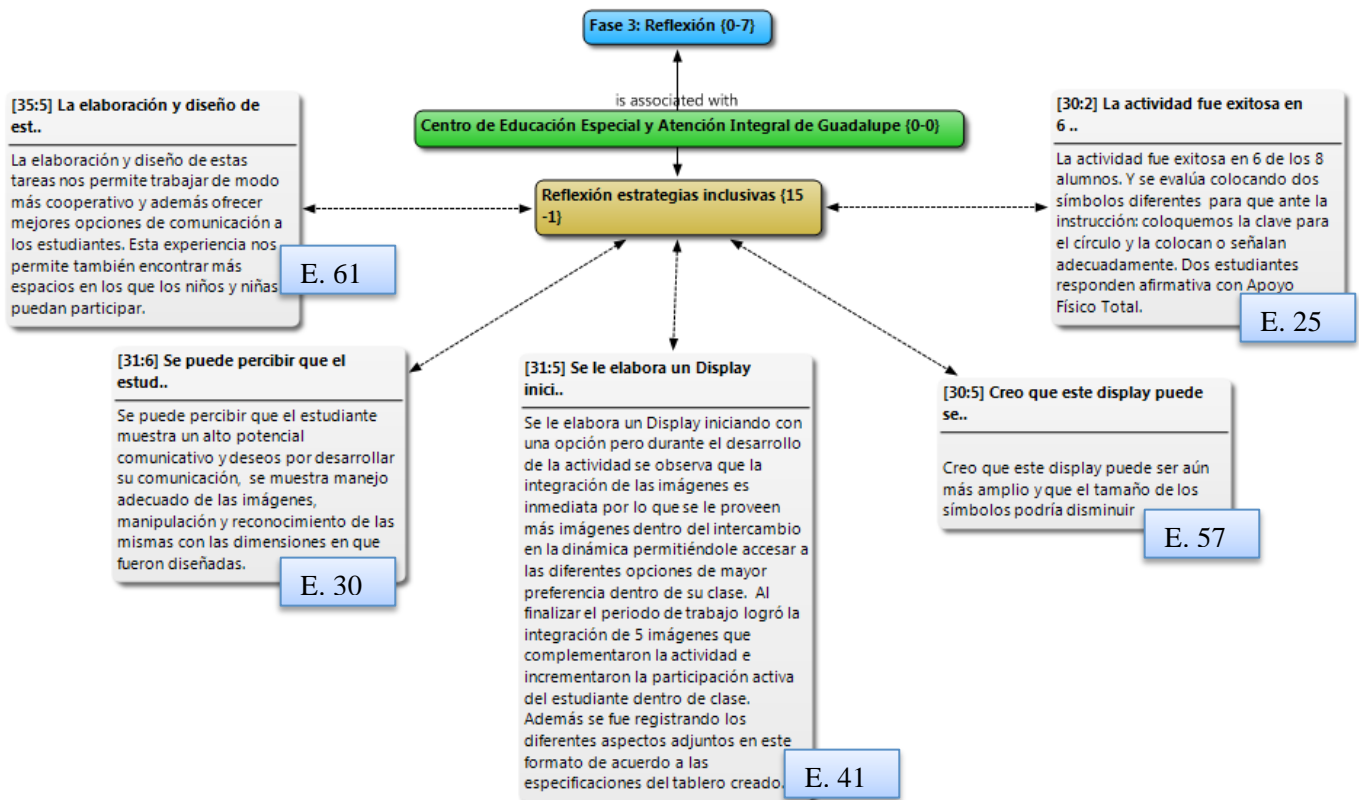


Figura 31. Reflexión sobre estrategias inclusivas, CAI. Elaborado por la investigadora.

En el caso del profesorado del CAI, las reflexiones que se generan, expresan algunas sugerencias de mejora sobre sus estrategias. Sin embargo, tal como en el CEEH, coinciden en manifestar un alto nivel de agrado por el éxito de sus acciones. Afirman que sus estrategias han aumentado el nivel de participación de el estudiantado, repercutiendo así en la inclusión social de los mismos (véase opinión de E.61 y E.30 en la figura 31). Aunado a ello, reconocen que estudiantes que antes no habían tenido acceso a la

comunicación tienen éxito en la misma por medio de las estrategias que desarrollan, asimismo, logran aumentar el deseo de comunicación de su estudiantado y descubrir en ellos y ellas un mayor potencial de aprendizaje.

Para este momento en ambas instituciones hay coincidencias en la construcción de aprendizajes. Lo anterior en tanto que trabajan cooperativamente para diseñar sus planes de acción, tomando los aprendizajes del primer taller. Además utilizan funcionalmente los datos con que cuentan para elaborar estrategias funcionales y ecológicas, con lo aprendido en el segundo taller. Finalmente diseñan estrategias variadas y creativas, acordes a las características de su estudiantado utilizando apropiadamente los conceptos relacionados, tras el tercer taller. En este sentido se evidencia la elaboración de aprendizajes significativos en ambos equipos respondiendo a la teoría constructivista que enmarca el estudio.

5.2.4. Estrategias de alta tecnología en la Comunicación Alternativa

5.2.4.1. Necesidad manifiesta

En el presente estudio, se ha definido una estrategia de alta tecnología en la comunicación alternativa, como un dispositivo tecnológico utilizado de forma organizada en una dinámica, para la comunicación alternativa de una persona no hablante, con salida de voz digitalizada y que pueda ser activado ya sea por un señalización directa o por señalización indirecta con el apoyo de un pulsador. Dichos dispositivos pueden ser tabletas electrónicas, comunicadores, ordenadores, pantallas táctiles, techados hablantes u otros recursos diseñados para aumentar o sustituir el habla.

La necesidad de aprendizaje relacionada con el uso de alta tecnología, como recurso mediático para la comunicación, surge tras la pregunta que se le hace al profesorado sobre *¿Cuáles sugerencias podría ofrecer para que el acceso a la comunicación alternativa o aumentativa sea una realidad o haya una mejora?.* A la luz de las amplias respuestas que ofrecen las personas participantes de ambas instituciones, deriva un alto interés por conocer a mayor profundidad los posibles usos que pueden dar a las tecnologías para favorecer la comunicación de su estudiantado. A continuación se muestran las redes elaboradas en el programa Atlas.ti con las expresiones empleadas por el profesorado participante del CEEH.

Necesidad de estrategias de alta tecnología, CEEH

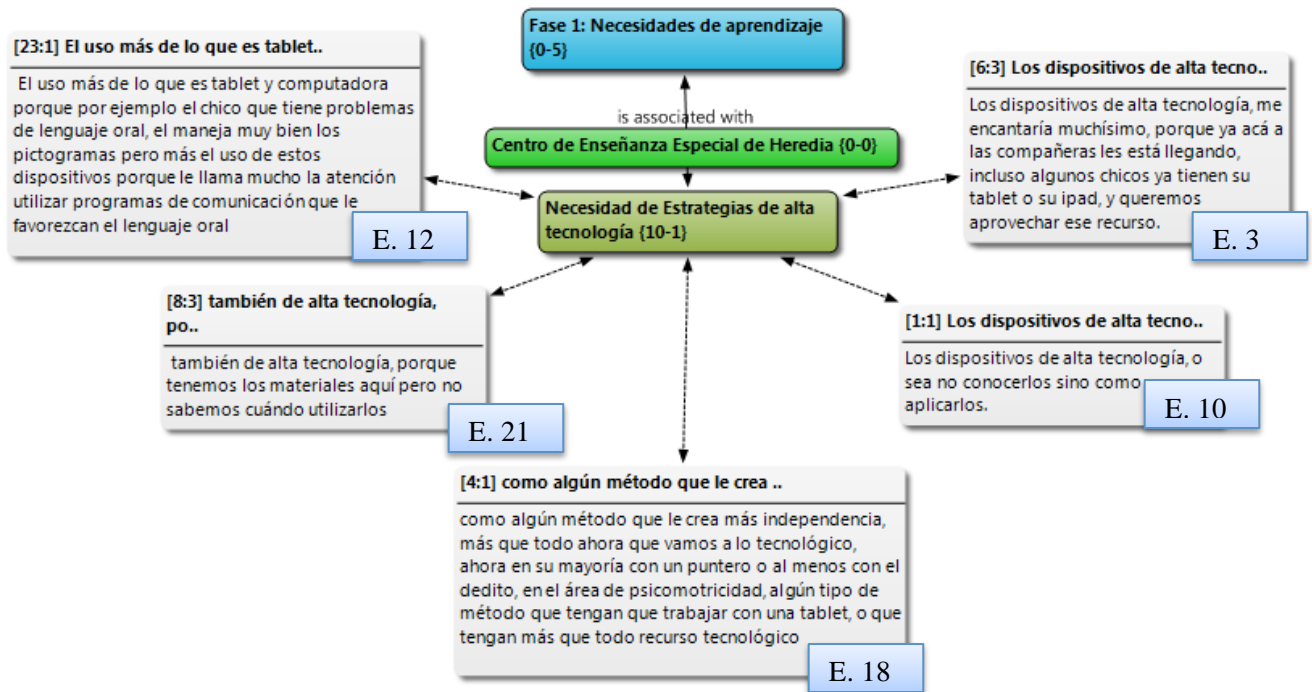


Figura 32. Necesidad de aprendizaje sobre estrategias de alta tecnología CEEH. Elaborado por la Investigadora.

Necesidad de estrategias de alta tecnología, CAI

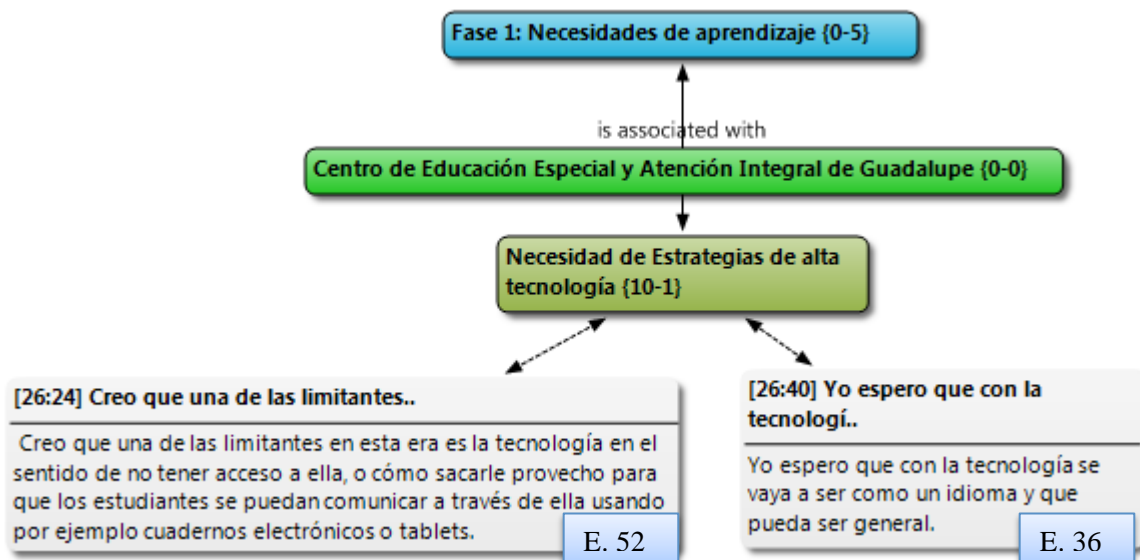


Figura 33. Necesidad de aprendizaje sobre estrategias de alta tecnología, CAI. Elaborado por la Investigadora.

Como puede notarse en las figuras 32 y 33 las personas participantes de ambas instituciones muestran un alto agrado por profundizar en el manejo de los recursos tecnológicos. Sirva de ejemplo la afirmación de E.21, quien señala que pese a que se cuenta con los recursos no saben como emplearlos funcionalmente en la comunicación. En sus comentarios puede interpretarse que han tenido un acercamiento a los recursos, que conocen de su existencia y que cuentan con ellos en la institución. Así mismo en el CEEH, afirman que algunos de los y las estudiantes cuentan con sus propios dispositivos, tal como lo señala E.3 en la figura 33. No obstante, las personas participantes reconocen no saber utilizarlos, tal como se evidencia en las posturas de las personas E.3, E.10, E.21 y E.52 en las figuras 32 y 33. Lo anterior puede ligarse a las categorías previamente analizadas. En esta línea, se determina que una evaluación oportuna, en un contexto cooperativo aumenta las probabilidades de que se compartan conocimientos en pro del aprovechamiento de la tecnología que han adquirido. Aunado a ello, con información útil que permita diseñar estrategias inclusivas en baja tecnología, es más sencillo trasladar dichas estrategias a dispositivos de alta tecnología. Por ejemplo, si diseñan un tablero de selección de colores en una paleta de madera para que la persona usuaria pueda escoger los colores que utiliza en una determinada tarea, ese mismo tablero puede trasladarse a un comunicador con voz digitalizada que permita que la misma persona seleccione los colores con una mayor probabilidad de que su mensaje sea recibido por las y los interlocutores.

5.2.4.2. De la epistemología a la acción

De cara a la necesidad de construir mayores aprendizajes en la línea de la alta tecnología, se realiza el siguiente taller abarcando dicha temática. En esta oportunidad, se hace una revisión teórica de las estrategias de alta tecnología, la investigadora comparte estrategias de entrenamiento comunicativo en alta tecnología propias de su experiencia, se explora el uso de algunos comunicadores, se exponen programas para ordenador y finalmente se profundiza en el uso de nuevas aplicaciones para tabletas creadas para la comunicación alternativa.

Entre las estrategias de entrenamiento que se socializaron partiendo de la experiencia de la mediadora se menciona iniciar con actividades de causa-efecto, es decir

apoyarse en juegos de reacción inmediata para que la persona usuaria identifique el impacto que su movimiento ejerce sobre el aparato. Por otra parte se recomienda continuar con la integración de símbolos que sean motivantes para la persona usuaria, de modo que aumente su interés por utilizar el dispositivo. Además de lo antes mencionado, se sugiere que si la persona ha utilizado previamente dispositivos de baja tecnología, no se elimine su uso abruptamente, ya que esto puede dañar su motivación hacia la comunicación, sino utilizar ambos recursos y gradualmente trasladar todos los símbolos a alta tecnología.

Por otra parte, se discute grupalmente sobre las posibles actividades de clase, en las que puede incorporarse la alta tecnología aprovechando los recursos con los que cuentan las instituciones. Entre las actividades propuestas se encuentran los saludos y el uso cotidiano de normas de cortesía, la participación activa en canciones, cuentos y obras por medio de los comunicadores y la organización de agendas de clase con salida de voz, etc.

Finalmente el profesorado se reúne a discutir sobre las acciones que puedan realizar para llevar a la práctica los aprendizajes adquiridos en el taller. Al hacerlo plasman sus acuerdos en el registro de acción-reflexión y a continuación se muestran las redes donde se evidencian tales datos.

Plan de acción sobre estrategias de alta tecnología, CEEH

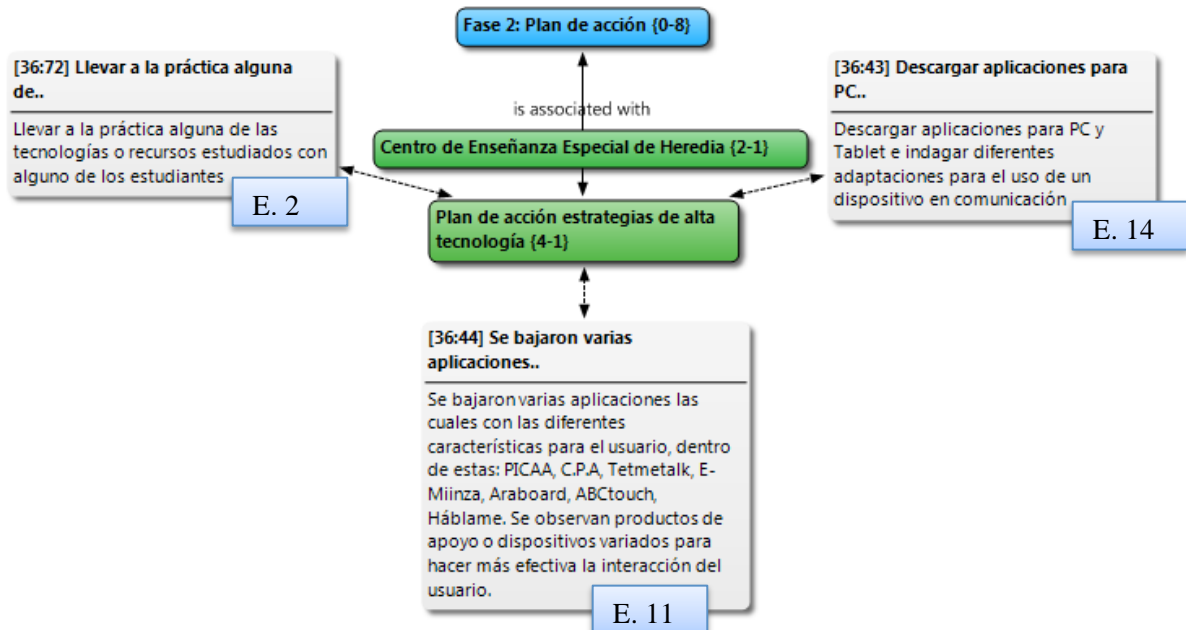


Figura 34. Plan de acción sobre estrategias de alta tecnología, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Plan de acción sobre estrategias de alta tecnología, CAI

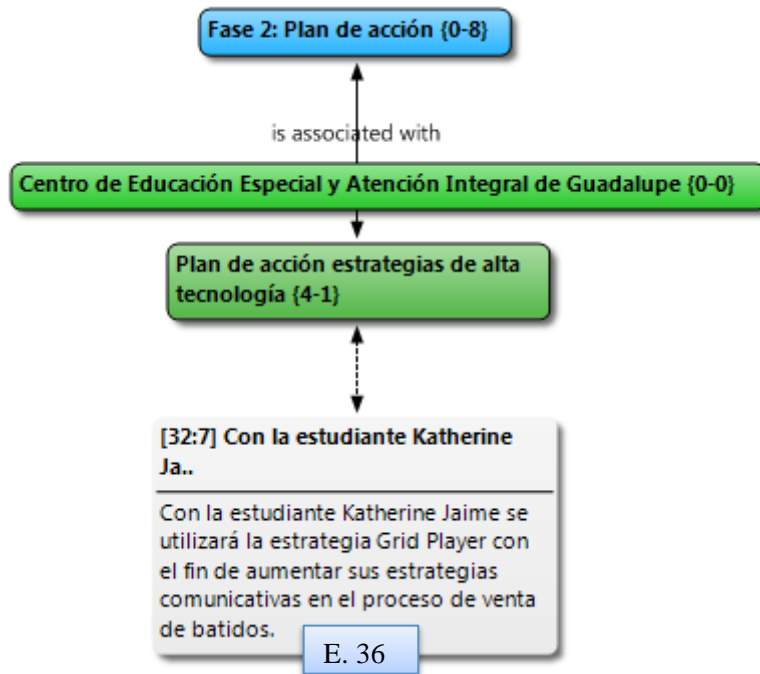


Figura 35. Plan de acción sobre estrategias de alta tecnología, CAI. Elaborado por la investigadora.

Tal como lo evidencian las figuras 34 y 35, en ambas instituciones el profesorado se compromete a descargar algunos de los programas y aplicaciones con el fin de investigar sobre sus posibles beneficios en los contextos de estudio (véanse las opiniones de E.11, E.14 y E.36). Cabe mencionar que aunque se discutió sobre programas computacionales, uso de comunicadores y aplicaciones para tabletas, el profesorado de ambas instituciones centra su atención en el uso de aplicaciones para tabletas. Lo anterior en tanto que las diversas presentaciones de tabletas o en su defecto, celulares inteligentes, son mucho más asequibles económicamente tanto por el profesorado mismo, como por las familias de sus usuarios. Aunado a ello, en una misma tableta pueden descargarse varios programas gratuitos para realizar pruebas con el estudiantado, sin necesidad de incurrir en mayores gastos. Esta situación representa una ventaja significativa de un dispositivo por encima de los demás, lo anterior considerando que en ambas instituciones, la población estudiantil procede en su mayoría de familias de escasos recursos económicos.

5.2.4.3. Reflexión como eje de cambio

Al pasar una semana, ambos equipos vuelven a reunirse para discutir acerca de las acciones que propusieron en materia de alta tecnología. Una vez reunidos se desarrollan nuevas discusiones en las que se reflexiona y se plasman dichas opiniones en los registros de acción-reflexión, específicamente en la columna de reflexión. A continuación se muestran las redes que se elaboran a la luz de tales registros.

Reflexión sobre estrategias de alta tecnología, CEEH

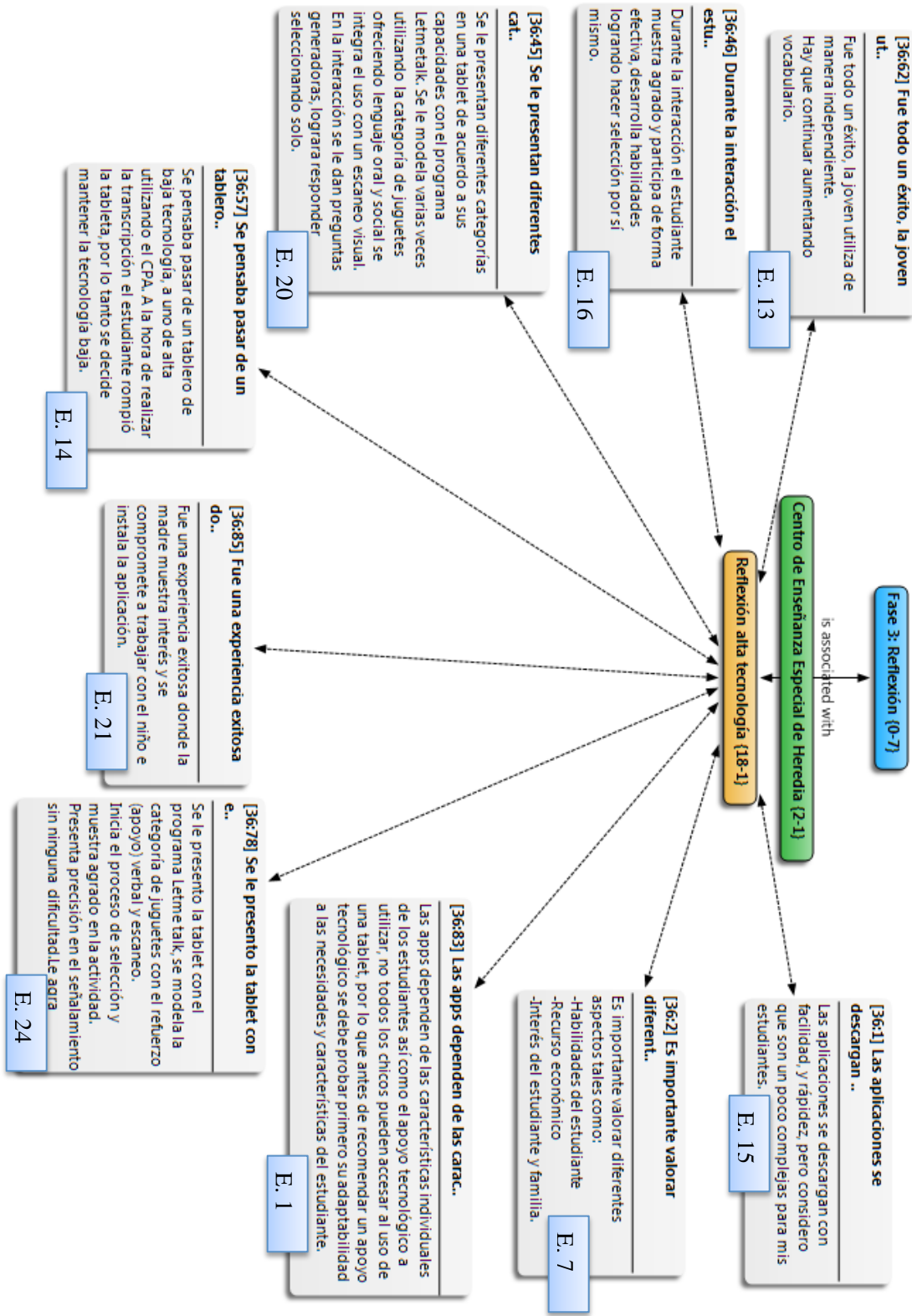


Figura 36. Reflexión sobre estrategias de alta tecnología, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Reflexión sobre estrategias de alta tecnología, CAI

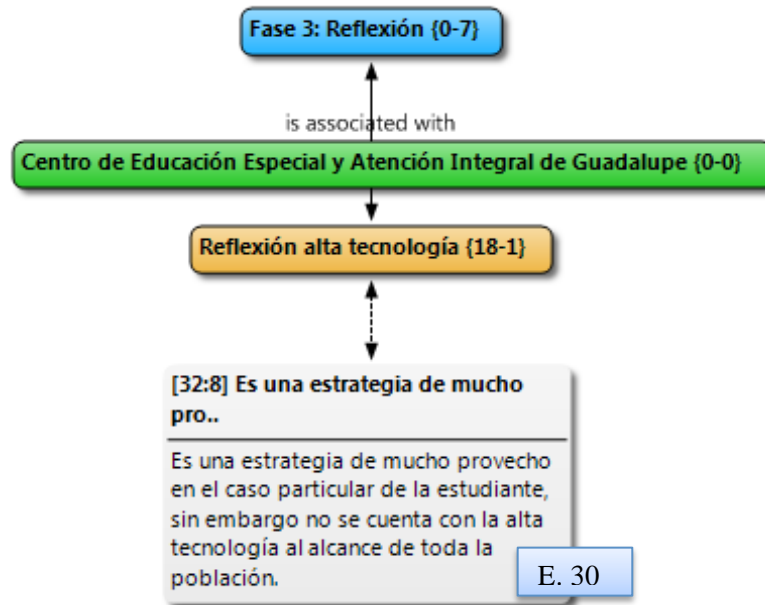


Figura 37. Reflexión sobre estrategias de alta tecnología, CAI. Elaborado por la investigadora.

En esta ocasión, las reflexiones emitidas en el CEEH, en contraste con las que ofrece el CAI, son sumamente mayores en cantidad y profundidad. Lo anterior puede deberse a que en la segunda institución hay una mayor limitación económica por parte del estudiantado y así mismo de la institución, por lo que cuentan con menos posibilidades de acceder a dispositivos tecnológicos. Como puede verse en la figura 37, así mismo lo afirma la participante E.30, del CAI.

Por otra parte, tal como se evidencia en la figura 36, algunas de las personas participantes del CEEH encontraron éxito en el uso de los dispositivos. Su estudiantado logra comunicarse funcionalmente y aumenta la motivación por extender el léxico del mismo, así lo señalan E.13, E.16, E.20, E.21 y E.24. Lo anterior Tortosa y Gómez lo explican afirmando que “la imagen, el sonido y la imagen en movimiento nos ofrecen claves motivacionales y de atención formidables” (p.225), lo cual sin duda aumenta el éxito en el uso del dispositivo. Así mismo, las personas participantes coinciden con la teoría propuesta por Tortosa y Gómez (2003) quienes explican que

Desde las modernas concepciones del aprendizaje se aboga por la significatividad del mismo, basada en la generación de constructos desde la práctica y el

descubrimiento, actuando la motivación como motor subyacente; si el aprendizaje se realiza en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación, la motivación adquiere especial importancia” (p.227)

En este sentido, los autores afirman que el uso de la tecnología para quienes es agradable, potencia la construcción de aprendizajes en materia de comunicación. No obstante, algunas otras participantes, encuentran un mayor éxito en el uso de estrategias de baja tecnología, contrario a lo que pensaban cuando realizaron su plan de acción, sirvan de evidencia, las posturas de E.14 y E.15 en la figura 36 . Por otra parte, las reflexiones y la discusión en ambos equipos, lleva a la investigadora a registrar a manera de síntesis algunas consideraciones en el uso de la alta tecnología, que se deben de tener en el contexto de estudio. A continuación se detallan tales consideraciones:

- **Accesibilidad:** Es decir la forma en la que la persona podrá seleccionar el dispositivo, ya sea con señalización directa o con señalización indirecta.
- **Tipo de tableta u ordenador que requiera:** según la aplicación o programa que se ajuste a las características, intereses y necesidades de la persona usuaria.
- **Postura:** El grado de inclinación y altura en que deba colocarse el dispositivo y los aditamentos necesarios para colocarlo, según las características de la persona usuaria y sus interlocutores o interlocutoras.
- **Capacitación a la familia:** La familia deberá dominar el uso del programa, tanto para extender su funcionalidad como para dar mantenimiento tecnológico al aparato en caso de ser necesario.
- **Socialización para trabajo en equipo:** Es importante establecer momentos de coordinación en los que todas las personas implicadas se vinculen con el dispositivo favoreciendo su uso funcional.
- **Condición económica y mantenimiento del dispositivo:** El dispositivo debe pertenecer a la persona que lo utiliza y por tanto estar permanentemente con él o ella. En este sentido la persona usuaria debe contar con las posibilidades económicas o el apoyo de otras instancias con el fin de poder adquirir el dispositivo de modo personal y darle el mantenimiento oportuno.

En concordancia con lo antes expuesto, Sánchez (2004) afirma que

Todos los sistemas que pueda dominar una persona con problemas de comunicación y cuyo acceso no sea muy difícil y, además, presente la particularidad de ser transportable y muy manejable, ayudarán a la comunicación total para ser utilizados como alternativas en situaciones imprevistas o que requieran adaptaciones muy específicas. (p.64)

En esta línea, la tecnología, si bien es cierto es una herramienta que ofrece muchas ventajas en la independencia y socialización de las personas con discapacidad. No siempre sus características la van a hacer funcional para todas las personas. Es necesario en este sentido, tomar en cuenta las consideraciones que puedan facilitar la decisión de incurrir en el uso de estos dispositivos. Sobre todo previendo el alto grado de sacrificio económico que pueda significar en muchas familias.

5.2.5. Manejo de documentación y registros de la Comunicación Alternativa

5.2.5.1. Necesidad manifiesta

Para efectos de la presente investigación, la sistematización de los datos relativos a la comunicación alternativa, constituye todos aquellos elementos de texto que son elaborados y cubiertos por el equipo profesional, que contengan todos los datos relativos a la comunicación de una persona usuaria de Comunicación Alternativa, con el fin de perpetuar mejoras, informar cambios y registrar avances en función de una mayor participación social. Cabe aclarar que dichos documentos deben ser de uso compartido por las personas interesadas y de construcción colectiva en pro del trabajo cooperativo.

En el proceso de recolección de información, durante la entrevista a profundidad, se consulta al profesorado *¿Cuáles necesidades tiene usted como docente para favorecer*

la comunicación alternativa en su estudiantado?. Surge la necesidad de mejorar la sistematización de los datos pero únicamente en el CEEH. El CAI por otra parte no responde nada que se relacione con la sistematización de los datos. No obstante cuando se analizan las necesidades de aprendizaje previamente descritas, se determina que hay una relación directa entre todas las categorías. Por un lado la carencia de datos claros que permitan el éxito en la comunicación con el estudiantado, se deriva de una carencia en el trabajo cooperativo y así mismo en los registros insuficientes que da una evaluación deficiente en su interpretación. Por esta razón; y a la luz de las mejoras que generó en el CEEH el análisis de la temática de sistematización de datos; la investigadora sugiere el tema al personal del CAI para incorporarlo dentro del proceso de estudio. El mismo tuvo una buena acogida y se incorpora en un nuevo taller.

Ahora bien, las respuestas que ofrece el personal del CEEH a la pregunta antes mencionada, y que manifiesta la necesidad de sistematizar de un modo innovador los datos, se refleja en la red a continuación.

Necesidad de sistematización de datos, CEEH

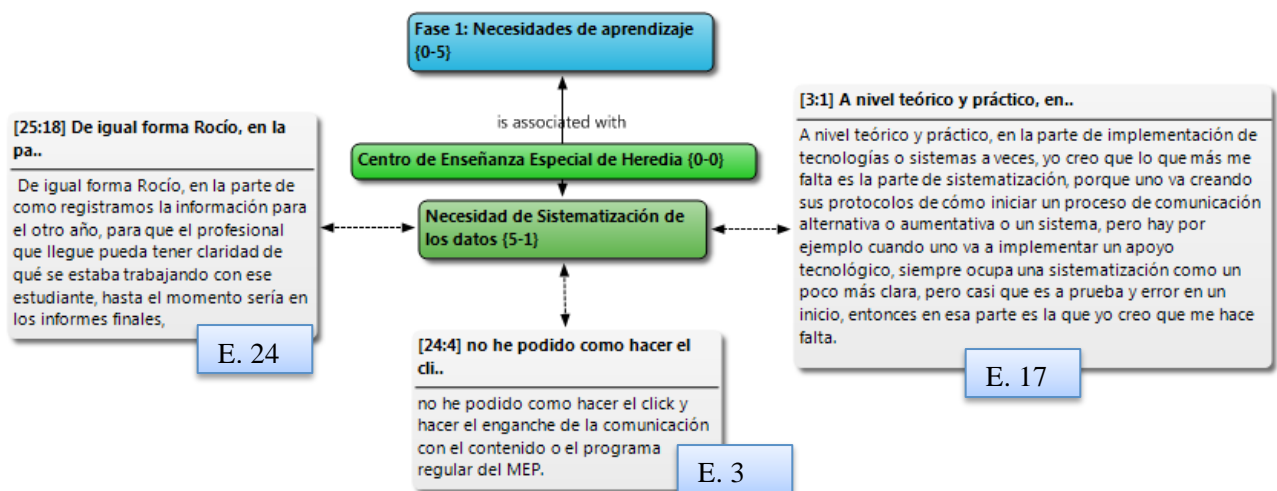


Figura 38. Necesidades de aprendizaje sobre sistematización de los datos, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Tal como lo evidencia la figura 38, el profesorado percibe la necesidad de contar con información más fehaciente que les indique como aproximarse al estudiantado de forma práctica y oportuna, más que una descripción completa del diagnóstico del usuario (véase la postura de E.17 y E.24).

Con el fin de establecer algunas herramientas prácticas de registro simple y funcional, se realiza nuevamente un taller con las personas participantes. En esta oportunidad, se retoma la importancia de la cooperación entre las personas implicadas para el alcance del éxito en los procesos comunicativos del estudiantado. Se considera la postura de Mackay y Anderson (2002), quienes señalan que “una respuesta efectiva para los alumnos con dificultades pragmáticas tiene que ser puesta en práctica por una red efectiva de trabajo de apoyo más allá del aula” (p.147), en este sentido los autores sostienen que las personas usuarias de comunicación alternativa “necesitan un marco de trabajo coordinado que incluya la clase, la escuela, su familia y los diferentes agentes que les atienden.”(p.147) Lo anterior, se discute con el fin de validar las acciones del trabajo en equipo para transmitir los datos que sean relevantes, así mismo para unificar los conceptos de modo que se reduzcan las posibles interpretaciones subjetivas de los registros estudiantiles.

Por otra parte, se retoma la importancia de la evaluación constante, en la que se considere un análisis procesual del estudiantado, sin la necesidad de realizar una aplicación extensa de pruebas que genere nuevamente resultados similares a los ya obtenidos por otros profesionales. Durante el taller, y como fruto de la discusión que se generó en el grupo participante, se realiza la propuesta de elaborar inventarios de símbolos ya integrados, para ello se diseñó un registro en forma de tabla con tres columnas. La primera columna de dicha 4es para registrar los símbolos que la persona identifica y comprende bajo el título “Símbolo Integrado”. La siguiente columna de la tabla pretende registrar los símbolos que la persona en algunas ocasiones utiliza funcionalmente y otras no lo hace, evidenciando un dominio parcial del proceso de integración simbólica. Finalmente la tabla cuenta con una tercer columna en la que se colocan los símbolos que no han sido aprendidos por la persona usuaria, pero que están en espera de integrarse, por ser un léxico necesario en su contexto de comunicación.

Sirva la siguiente tabla para ejemplificar el registro diseñado en el proceso de taller sobre la sistematización de datos en el CEEH.

Tabla 6.

Registro para el inventario de símbolos de la persona usuaria de Comunicación alternativa

Símbolo integrado	En proceso	No integrado
Se registran aquellos símbolos que la persona utiliza funcionalmente en todo contexto y con todos los y las interlocutoras.	Se registran aquellos símbolos que se están por integrar pero que aún no se han generalizado a todos los ambientes ni a todos los interlocutores, además su uso no es exitoso a un 80%.	Son aquellos símbolos que no se han integrado pero que constituyen necesidades básicas y vocabulario prioritario propuesto por el hogar.

Elaborado por la investigadora, 2015.

La siguiente propuesta realizada en torno a la sistematización de datos, tiene que ver con los pasos que las personas participantes ejecutan para integrar un símbolo. Cabe aclarar, que integrar supone mediar un proceso de aprendizaje que permita que la persona usuaria reconozca el significado de un símbolo y logre utilizarlo funcionalmente como parte de su léxico. Para ello, la investigadora ofrece un proceso metodológico producto de su experiencia e invita al profesorado a ejecutar los pasos de integración con su estudiantado, con miras a probar su eficacia. El mismo consiste en el siguiente recorrido:

1. **Modelar:** Lo que significa que el mediador hace uso del símbolo en un diálogo que sea interesante para la persona con barreras de la comunicación. Esta actividad pretende ser respetuosa a la forma de comunicación de cada persona, validando cada gesto símbolo dentro de la comunicación social. Pretende que no solo la persona usuaria se comunique por medio del símbolo sino que observe que todas las personas pueden comunicarse inclusivamente con tales símbolos. Así las cosas esto aumentará las probabilidades de que la persona usuaria se motive a

comunicarse alternativamente utilizando el símbolo como imitación de lo que hace su mediador o mediadora. Al respecto, Díaz, A (2004) explica que

Aprenderán que signar es importante si las personas significativas para él le signan mientras le hablan, entenderán que señalar pictogramas es interesante si observan que los demás también señalan en eso que llaman “tablero de comunicación”, al igual que usarán las ayudas y técnicas cuando puedan comprobar que los adultos importantes en su vida también lo hacen, que han sido capaces de incorporarlas a la dinámica de aula, entonces y solo entonces estaremos favoreciendo que puedan emerger comportamientos comunicativos (p.30)

En otras palabras, no puede exigirse a las y los usuarios que se comuniquen con un método si les mostramos que las demás personas de su contexto son ajenas al mismo.

Pese a que no hay un número específico de veces en las que deba realizarse el modelado, se sugiere considerar las capacidades de la persona para así preparar previamente el diálogo en que se modelará y contabilizar cuantas veces, la persona requiere de dicho modelo.

2. Dar la oportunidad a la persona de utilizar el símbolo por su cuenta: En este segundo paso se abren las puertas a la persona usuaria para que señale el símbolo que se le ha modelado partiendo de momentos motivantes en la conversación. Por ejemplo, si se ha contado un cuento en el que se repite la frase que se está integrando decir la frase incompleta y acercar el símbolo a la persona, puede invitarla a señalarlo y así empezar a utilizarlo funcionalmente. Las preguntas, oraciones incompletas, adivinanzas y canciones, suponen estrategias útiles para generar dichos espacios de oportunidad.

3. **Uso funcional del símbolo por parte de la persona usuaria:** Este paso, no se desliga del todo del paso anterior. Por el contrario, se espera que durante las oportunidades que se ofrecen la persona empiece a utilizar el símbolo de modo funcional con un mayor nivel de éxito asegurando su comprensión. Tal como en el proceso de modelaje, no hay un número específico de oportunidades en que se deba dar oportunidad o utilizar funcionalmente. Cada mediador o mediadora dispondrá de las repeticiones y actividades que considere acorde con las capacidades, características e intereses de la persona usuaria.

4. **Nuevo símbolo:** Al integrar un símbolo de modo funcional, la mediadora o mediador, debe aprovechar el diálogo establecido para incorporar un nuevo símbolo a la conversación. Así se apoya en los símbolos ya integrados para aumentar el léxico de la persona. Para integrar este nuevo símbolo dentro del muestrario, se repiten los pasos del 1 al 3.

A continuación se muestra la tabla de registro propuesta por la investigadora en equipo con el grupo participante del CEEH, con el fin de llevar un control del proceso metodológico de la integración.

Tabla 7.

Registro para la integración simbólica.

Símbolo	Modelado	Oportunidad	Uso funcional	Integrado	No integrado
Se describe el tipo de símbolo o se coloca una copia. Por ejemplo: Más en gesto de lenguaje de señas costarricense.	Se coloca el número de veces en que requirió de modelado.	Se coloca la cantidad de veces que se dió oportunidad a la persona para que hiciera uso del símbolo.	Se registra la cantidad de veces que la persona logró utilizar funcionalmente el símbolo dentro de la conversación.	Se coloca una marca en esta columna en caso de que la persona logre integrar el símbolo.	Se marca la columna en caso de que no se haya logrado la integración pese a las acciones. Esto supondrá una necesidad de replantear las prácticas realizadas o el tipo de símbolo seleccionado.

Elaborado por la investigadora, 2015.

Finalmente en el desarrollo del taller, se conversa acerca de las diversas características con que una persona puede utilizar un tablero de comunicación ya sea de baja o de alta tecnología. Se discute y se unifican criterios acerca del tema y se determina que pueden distinguirse las siguientes condiciones en dicha actividad:

1. **Ritmo:** Se refiere al tiempo que dura una persona en escanear símbolo a símbolo de su tablero. Por ejemplo, una persona puede controlar su mirada y su audición a un ritmo de dos segundos de imagen a imagen.
2. **Tiempo de respuesta:** Una vez identificado el símbolo que se quiere señalar, la persona usuaria, en algunas ocasiones, requiere de un tiempo específico de respuesta, en el que dirige la parte del cuerpo que utilice al dispositivo de señalización indirecta o directamente al tablero. En algunas personas, por ejemplo, este tiempo puede ser de 5 a 10 segundos.
3. **Forma de señalamiento:** Como se ha mencionado anteriormente, algunas personas requieren de un escaneo visual de las imágenes, por ejemplo que cada símbolo se vaya iluminando con un ritmo específico para que la persona señale lo que requiere con la parte del cuerpo que active el dispositivo de señalización indirecta. Otras personas por sus características específicas, pueden requerir que ese escaneo se de únicamente con sonido, o con información táctil barriendo su mano por las opciones. Así mismo, otras personas pueden requerir de varios escaneos, es decir, visual y auditivo simultáneamente. Lo anterior cuando por ejemplo pueden seguir visualmente el barrido, pero por condiciones motrices, en ocasiones, pierden de vista el tablero, de modo que la información auditiva hace que se mantengan atentos a las opciones.
4. **Punto de acceso:** Se llama así a la parte del cuerpo que utiliza la persona para activar el dispositivo de señalización indirecta o la parte que utiliza para señalar directamente el tablero. Por ejemplo una persona puede utilizar su dedo como punto de acceso en el señalamiento directo, tocando el tablero, pero otra persona puede tener su punto de acceso en el pie, donde activa un pedal para detener el escaneo.

5. **Símbolo:** Como se ha explicado con anterioridad, las personas pueden emplear diversos tipos de símbolo según se justen a sus características, por ejemplo pueden utilizar recursos tangibles como objetos concretos o figuras miniaturas, en caso de que requieran información sensorial táctil. Por otra parte, podrían requerir del uso de recursos gráficos como lo son las fotografías, imágenes pictográficas y dibujos esquemáticos. Finalmente, otras formas de símbolo en un tablero, pueden ser recursos ortográficos como la escritura en palabras completas, frases o letras sueltas.
6. **Distancia entre símbolos:** Cada persona requerirá la colocación de los símbolos con una distancia diferente según sus capacidades sensoriales y de señalamiento. Es importante registrar cuanta distancia se debe dejar, con miras a favorecer el éxito en el uso del tablero.
7. **Tamaño:** Los símbolos varían en su tamaño según las características de la persona usuaria. Es necesario que esto se registre de modo que se ofrezcan símbolos que permitan una buena abstracción por parte del usuario.

A continuación se presenta una tabla que representa el machote realizado en el taller, con la intención de registrar los datos descritos sobre las características en el uso de un tablero de comunicación.

Tabla 8.

Registro de las características en el uso del tablero de comunicación

CARÁCTERÍSTICAS DEL USO DEL TABLERO	
Ritmo	
Tiempo de respuesta	
Señalamiento (Directo o Indirecto: visual, auditivo, táctil o varios)	
Punto de acceso	
Símbolo	
Distancia entre símbolos	
Tamaño	

Elaborado por la investigadora, 2015.

Ahora bien, el anterior registro permite la incorporación de datos valiosos frente al uso de símbolos con ayuda, de modo que es necesario considerar una forma alternativa de contener la información necesaria sobre el uso de símbolos sin apoyo externo. Para ello, se sugiere el empleo de un registro gestual en el que se coloquen tres datos descritos a continuación:

1. **Gesto realizado:** En este apartado, se registra el tipo de gesto que la persona realice y se describe detalladamente, puede hacerse por medio de fotografías, dibujos o una descripción verbal.
2. **Significado del gesto:** En esta columna se describe el significado del gesto registrado en la primer columna.
3. **Lo que se espera del receptor:** La tercer columna pretende describir en detalle la intención del gesto realizado.

A continuación se ha llenado una tabla ficticia con la intención de ilustrar los datos descritos anteriormente.

Tabla 9.

Registro de las características en el uso de símbolos sin apoyo externo (Álbum de expresiones)

Gesto realizado	Significado del gesto	Lo que se espera del receptor
Empujo	Que no quiero	Me retires lo que me ofreciste
Aplaudo	Más	Me des más
Toco mi mejilla con el dedo índice.	Mamá	Me lledes con mi mamá

Elaborado por la investigadora, 2015.

5.2.5.2. De la epistemología a la acción

Tras analizar grupalmente todos los anteriores registros y socializar algunas observaciones de cada institución en torno a ellos, las personas participantes se reúnen a plasmar las acciones que llevarán a cabo en su contexto laboral con el fin de mejorar la sistematización de datos en pro de mejorar la comunicación alternativa de su estudiantado. Dichos datos se recopilaron en los registros de acción-reflexión, específicamente en la columna de plan de acción. A continuación se muestran las redes elaboradas a partir de algunas de las notas del profesorado en este tema.

Plan de acción sobre sistematización de datos, CEEH

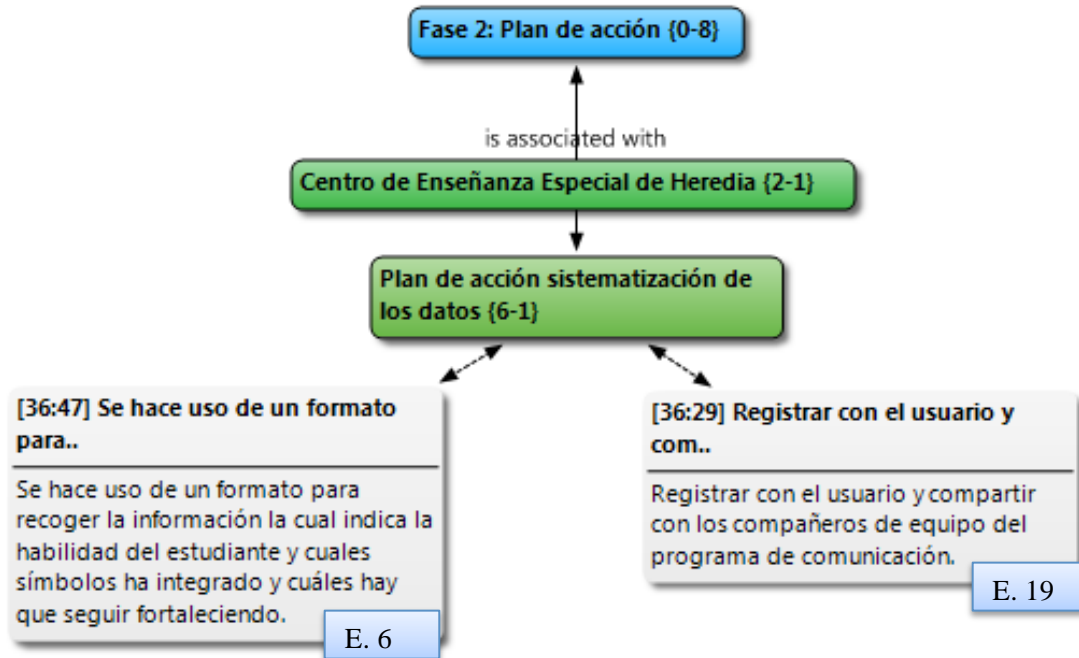


Figura 39. Plan de acción sobre la sistematización de los datos, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Plan de acción sobre sistematización de datos, CAI

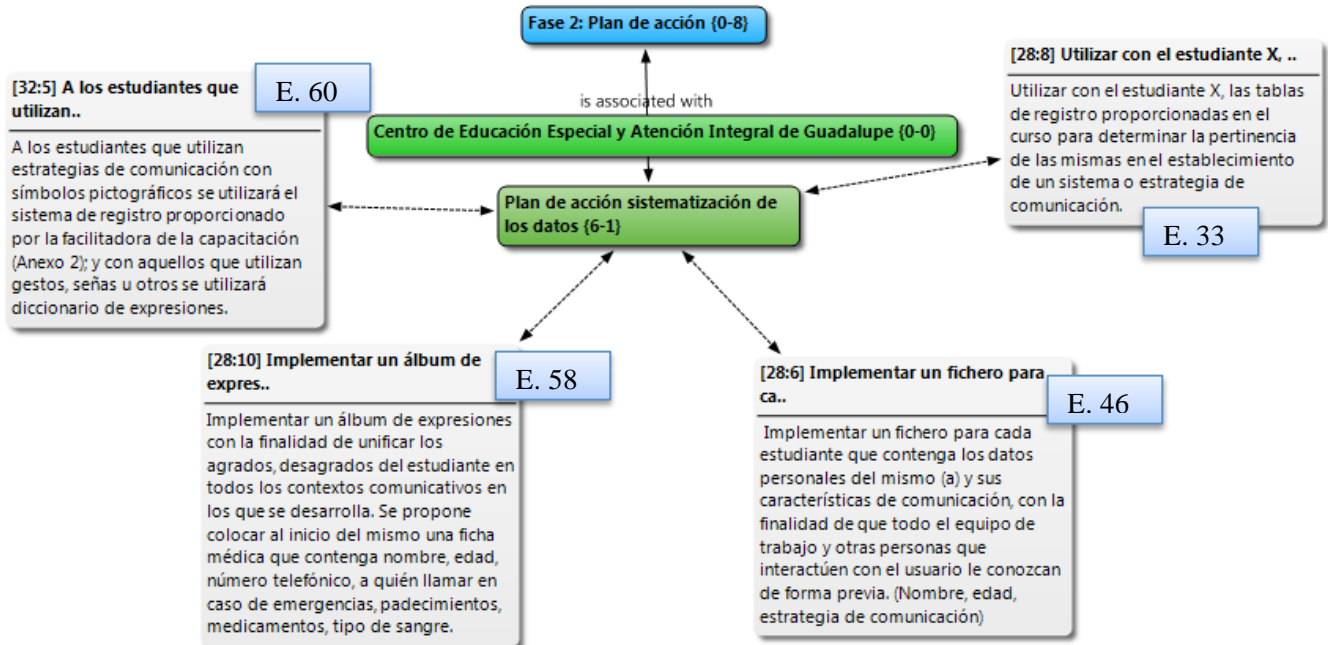


Figura 40. Plan de acción sobre la sistematización de los datos, CAI. Elaborado por la investigadora.

En las figuras 39 y 40, se refleja el interés de ambos equipos por registrar los datos de comunicación del estudiantado descritos anteriormente, en el marco de la cooperación con sus compañeras y compañeros de equipo. Es interesante observar como ambos equipos mencionan la cooperación de modo constante desde que ha sido parte de su estudio (véase la afirmación de la persona E.19 en la figura 39 y la de E.46 en la figura 40). Lo anterior demuestra una construcción significativa de aprendizajes en torno a la solidaridad y al trabajo en equipo. Por otra parte, en el CAI el equipo toma la decisión de implementar de forma institucional un fichero con los datos del estudiantado relativos a la comunicación, tal como se evidencia en la participación de la persona E.46. Lo anterior lo proponen para cada uno y una de las personas usuarias de comunicación alternativa que hay en la institución. Como puede verse en la figura 40, el personal ha decidido establecer un registro diferente para aquellas personas que se comuniquen utilizando símbolos con ayuda, que para aquellas personas que se comunican utilizando símbolos sin ayuda (véase la afirmación de E.60). Aunado a ello, también en el CAI, han decidido que la ficha del estudiantado contenga también un apartado adicional con los datos personales y médicos del usuario, así lo afirma la persona E.58.

5.2.5.3. Reflexión como eje de cambio

Una semana posterior al desarrollo del plan de acción, el profesorado vuelve a reunirse y reflexiona en torno a los resultados obtenidos. Dicha discusión se plasma en los registros de acción reflexión, específicamente en las columnas de reflexión. A continuación se presentan las redes elaboradas en el programa Atlas. ti que contienen algunas de las reflexiones en esta línea de estudio, en ambas instituciones participantes.

Reflexión sobre la sistematización de datos, CEEH

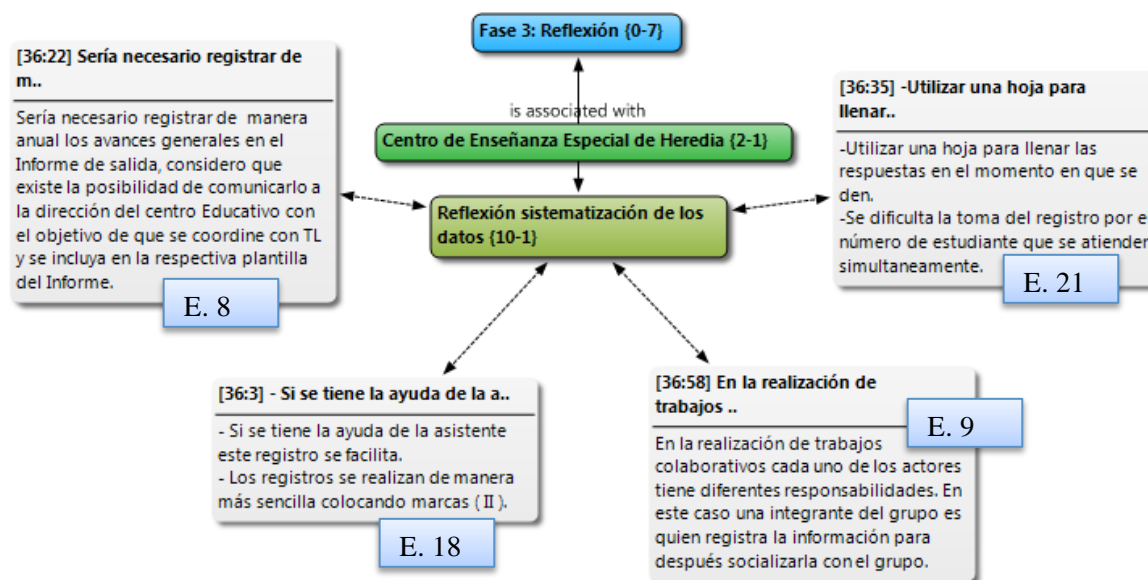


Figura 41. Reflexión sobre la sistematización de los datos, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Es interesante observar que pese a que el CEEH, no decide en su plan de acción, institucionalizar un documento de registro, como si lo hacen en el CAI. Una vez que vuelven a reflexionar tiempo después valoran la posibilidad de hacerlo y muestran un alto interés por comunicarlo a la dirección de la institución.

Con respecto específicamente al registro de integración de símbolos, las docentes del CEEH, afirman que es necesario contar con asistencia, de modo que mientras una persona realiza las actividades programadas, otra lleva la cuenta de las acciones de modelado, uso funcional y demás criterios del registro, así lo señalan las personas E.18 y E.9. Tal observación, constituye una recomendación oportuna para mejorar el éxito en el proceso de integración y robustecer el trabajo en equipo dentro del centro educativo. Por otra parte, las personas participantes del CEEH, como puede verse en la figura 41, afirman que en un grupo en el que hay varios estudiantes usuarios de comunicación alternativa, realizar varios registros de modo simultáneo constituye un desafío de difícil alcance (véase afirmación de E.21). De modo que se sugiere también, que los registros se lleven a cabo en los momentos de atención individual o en los espacios de terapia del lenguaje, en todo caso, se socializan en los momentos establecidos

para la coordinación. Cabe mencionar que nuevamente en esta categoría, las personas participantes mantienen la constante de distribuir las tareas de modo solidario con el fin de alcanzar los objetivos del equipo.

Reflexión sobre la sistematización de datos, CEEH

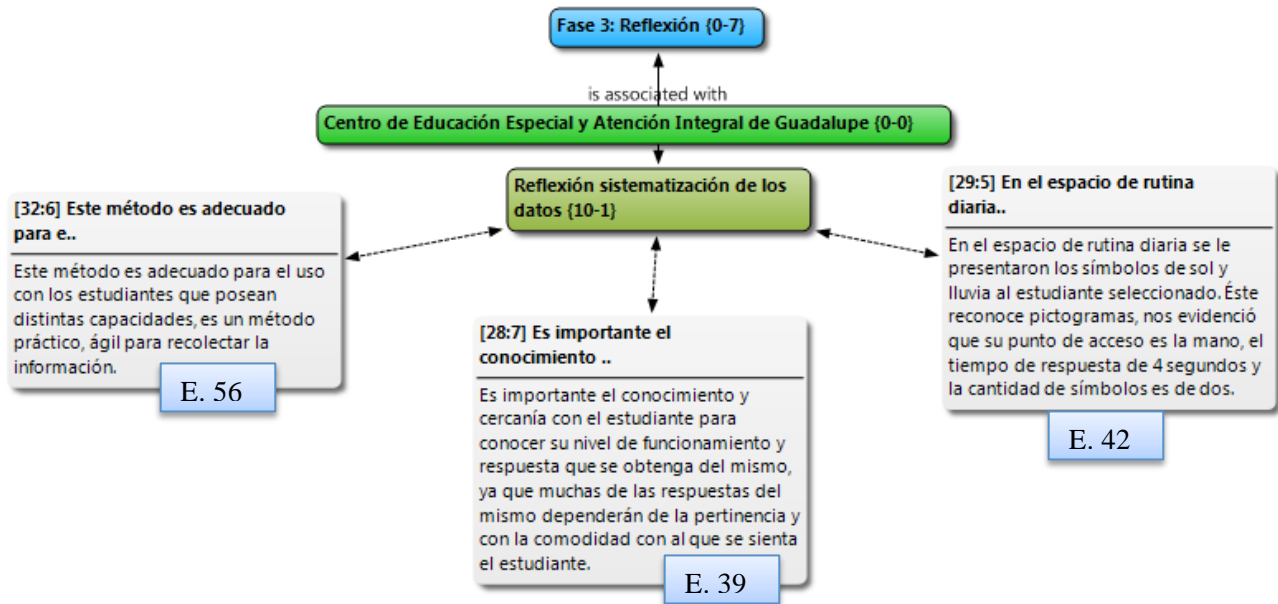


Figura 42. Reflexión sobre la sistematización de los datos, CAI. Elaborado por la investigadora.

Con respecto a las reflexiones realizadas en el CAI, es interesante observar que encuentran en el registro de datos una oportunidad valiosa para conocer a profundidad las características del estudiante, así lo afirman las posturas de E.56 y E.39 en la figura 42. Lo anterior dado a que el registro centra la atención de la persona mediadora en características muy específicas sobre la comunicación de quien utilice el recurso de alternativo. Otro aspecto positivo a destacar, es que en el CAI se logra la integración de dos símbolos con una persona usuaria aumentando su léxico, a través del registro empleado (véase comentario de la persona E.42).

5.3. Realidad en las aulas, análisis a posteriori

Tres meses después de los 10 talleres desarrollados en cada institución, la investigadora regresa a realizar observaciones que identifiquen los impactos que se plasmaron en los contextos de estudio posterior al taller. Durante las visitas, se desarrollan observaciones participativas que se registran en el diario de campo de la investigadora. Con respecto a dichas observaciones, es valioso tener presente que “la observación participantes es realmente una combinación de estrategias particulares de recogida de datos: participación limitada, observación de campo, entrevistas y la recogida de artefactos.” (McMillan y Schumacher, 2008, p.450) En esta línea, la investigadora toma notas detalladas de lo observado, realiza consultas al profesorado durante las visitas y toma fotografías que considere evidencias pertinentes, sobre los datos recolectados.

Al hacerlo, se identificaron oportunidades de comunicación, es decir momentos específicos en los que la dinámica de aula abrió la posibilidad de que las personas usuarias de la comunicación alternativa se comunicaran, cuando antes permanecían en silencio. Por otra parte, se observaron algunas barreras de comunicación que prevalecen pese a las acciones realizadas. Mismas barreras que fueron descritas en capítulos anteriores. Se observaron también las estrategias utilizadas en clase que favorecen la comunicación alternativa del estudiantado. Finalmente se analizan nuevos aportes que la investigación-acción haya otorgado a las instituciones participantes.

Todas las categorías descritas, se registran en el diario de campo de la investigadora. Posteriormente, dicha información se incorpora al programa Atlas.ti, con el fin de analizar oportunamente los datos obtenidos durante 20 visitas a las instituciones. Producto de dicho análisis emergen tres categorías que se describen a continuación, puntualizando los significados sobre los que se basó su análisis.

Tabla 10.

Categorías de la observación participativa

Categoría observada	Significado
Oportunidades de participación	Momentos en los que puede darse el diálogo entre las personas usuarias de la comunicación alternativa y el resto del grupo.
Barreras que prevalecen frente a la comunicación	Factores ambientales o personales que impiden que el mensaje sea enviado o recibido correctamente.
Estrategias para la participación	Procedimientos diseñados por el personal docente en conjunto con el estudiantado para lograr metas relativas a la comunicación de todas las personas participantes.
Aportes de la investigación	Cambios en torno a la comunicación alternativa, que se han desarrollado como efecto de la investigación-acción.

Elaborado por la investigadora

5.3.1. Oportunidades de participación

Se inicia ahora, con la descripción de los datos relativos a las oportunidades de participación que se observaron durante las visitas. Lo anterior, se registró en el diario de campo de la investigadora, específicamente en la columna de oportunidades.

Antes de discutir acerca de los resultados, cabe recordar en esta línea el Modelo de Participación descrito por Warrick (1998), en el que el equipo docente se centra en “ofrecer a los usuarios de CAA acceso y oportunidades de comunicación en entornos sin barreras”(p.137). Para apegarse al modelo, afirma Warrick (1998) es necesario que el equipo se pregunte lo siguiente: “¿Se da a los usuarios de CAA igualdad de oportunidades para comunicarse en conversaciones con interlocutores que hablan?”(p.137), aunado a ello, la autora agrega que una vez contestando lo anterior, es necesario entonces plantearse lo siguiente: “¿Los usuarios de CAA tienen los medios para comunicarse plenamente en todas las situaciones?” (p.137-138). Ambas preguntas responden a dos de las categorías planteadas en esta investigación. La primera, declara acerca de las oportunidades, mismas que dependen de la capacidad del equipo docente de

abrir espacios comunicativos, donde puedan existir, velando siempre por una clase interactiva e inclusiva.

Por otro lado, la segunda pregunta, se refiere a los medios, es decir, a las estrategias con que cuenta el estudiantado para hacer uso funcional de su comunicación. Las estrategias, como se ha descrito anteriormente, dependen de los resultados de la evaluación y el diseño cooperativo que realice el equipo docente para cada estudiante en particular.

Ahora bien, es valioso analizar estos aportes, dado que si no se logran identificar las oportunidades en las que una persona pudiese comunicarse en el contexto de clase, las estrategias no tendrían razón de ser.

Finalmente es necesario recordar también que cuando se realizan las observaciones, el profesorado participante, ya ha construido aprendizajes significativos, en torno a diversos temas relativos a la comunicación, a lo largo de los talleres. Dicha condición siguiere que en cada categoría de observación, se vinculen diversos códigos relacionados con los conocimientos adquiridos.

Lo anterior puede evidenciarse claramente en las siguientes redes que registran algunas de las oportunidades observadas tanto en el CEEH como en el CAI, según corresponda. Cabe aclarar que las mismas se elaboran por medio del programa de análisis de datos Atlas. ti, tomando los datos del diario de campo.

Oportunidades de participación en el CEEH

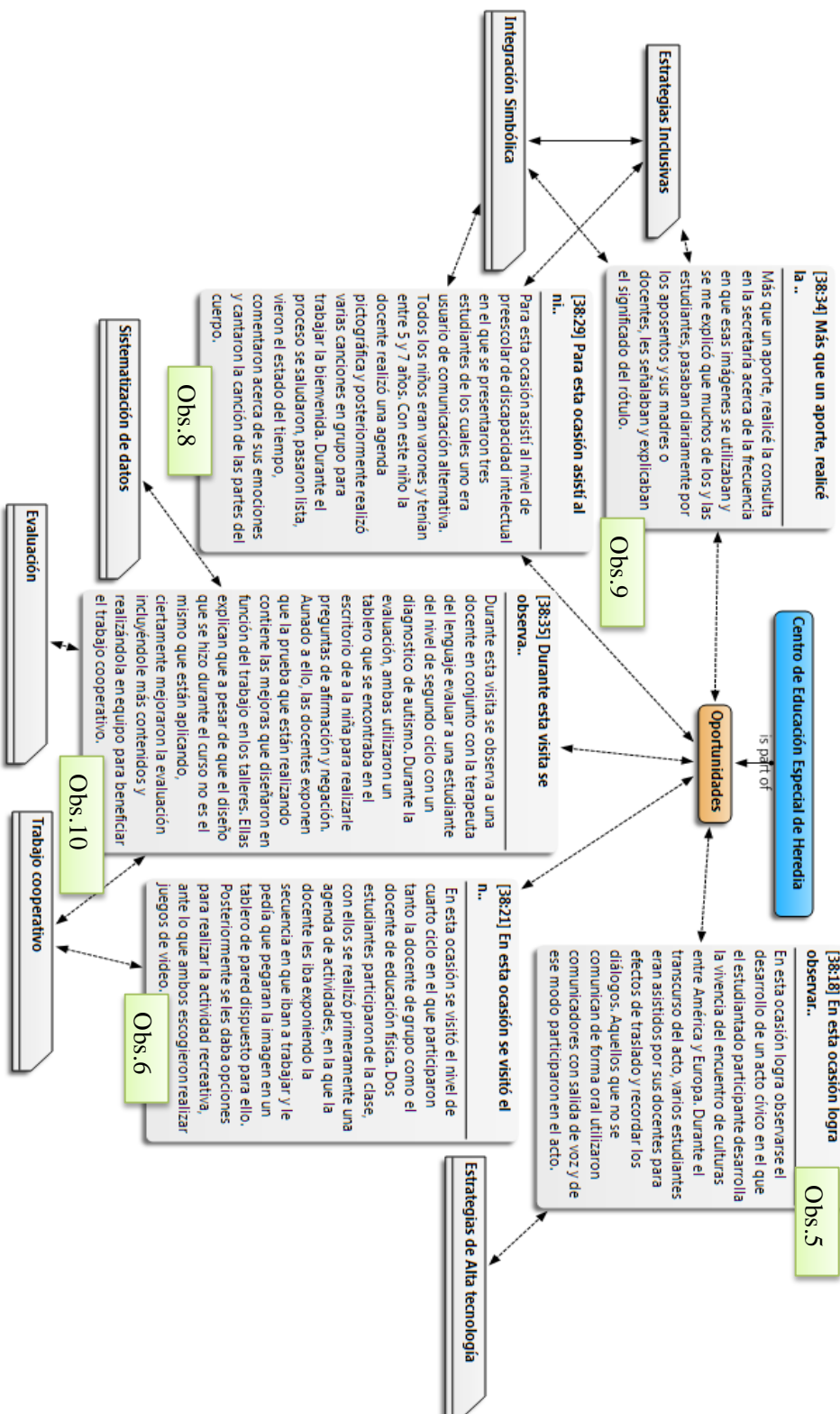


Figura 43. Oportunidades de participación del estudiantado con barreras de la participación, CEEH. Elaborado por la investigadora.

Oportunidades de participación en el CAI

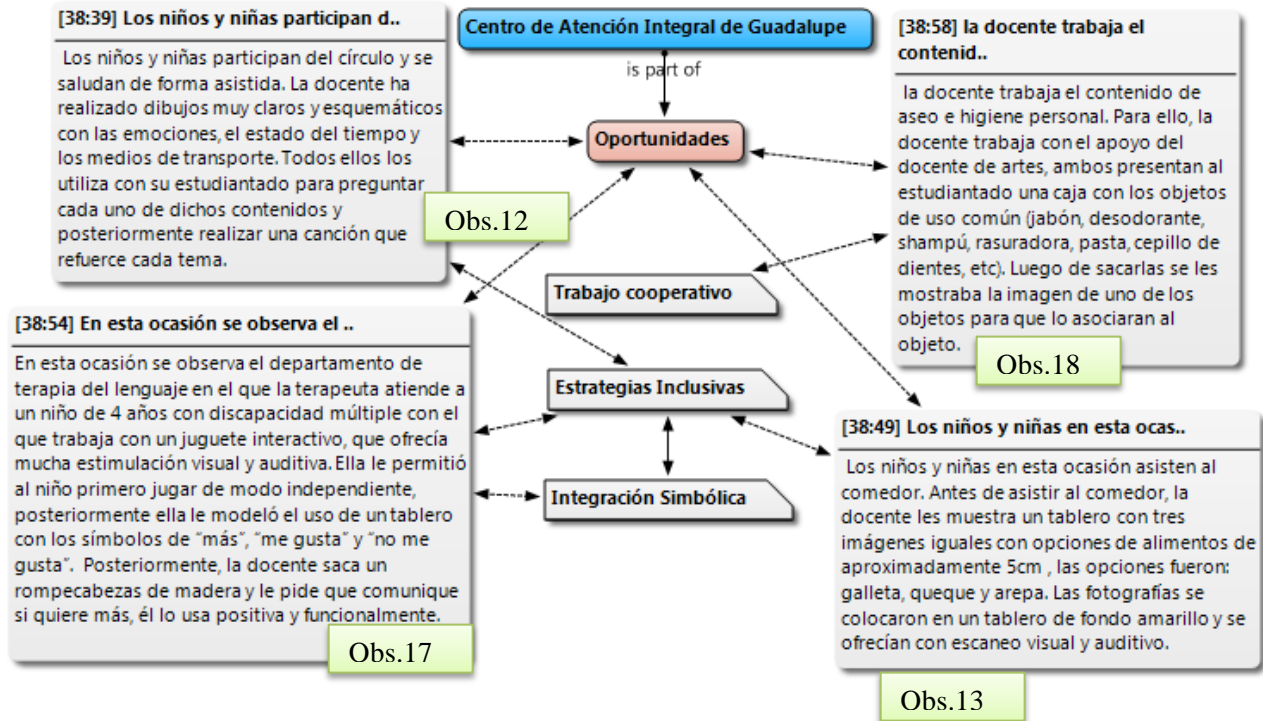


Figura 44. Oportunidades de participación del estudiantado con barreras de la participación, CAI. Elaborado por la investigadora.

5.3.1.1. Oportunidades a través de estrategias inclusivas

La primera observación que llama la atención tras los tres meses de ausencia de la investigadora a los centros educativos, es la presencia de apoyos visuales (pictogramas), rotulando los diversos aposentos, tal como se registra en las observaciones 8 y 9 de la figura 43. Cabe aclarar que, “los apoyos visuales son las cosas que vemos y que favorecen el proceso de comunicación. Van desde los movimientos corporales hasta las señales de entorno. (Hodgdon, 2002, p.7)”

Tal como se evidencia en la figura 43, en la observación 9, dichas estrategias de ambientación constituyen nuevas oportunidades para que las personas usuarias logren obtener información acerca de su ubicación espacial. Lo anterior repercute una mejora en la independencia del usuario. Hodgdon (2002) al respecto afirma que “Los apoyos visuales son parte integral del círculo de la comunicación, favoreciendo la efectividad de la recepción, procesamiento, acción y expresión. (p.7)” En esta línea, la información

recolectada, contrasta también, con la propuesta teórica de Torres (2001), quien afirma que “si se consigue aumentar las posibilidades de autonomía de la persona no oral y proporcionar más fluidez a sus actos comunicativos, con la utilización de nuevas estrategias, se habrá dado un paso importantísimo en la mejora de su autoestima.” (p.27) Sin duda, demostrar al estudiantado, usuario de la comunicación alternativa, que la institución está dispuesta a ofrecer abiertamente una habilitación comunicativa de su entorno, les expresa un alto grado de interés por potenciar su participación activa en el centro. Lo anterior colabora en la mejora de la calidad de vida del usuario y en la generalización del uso de la comunicación alternativa como medio de inclusión social.

A continuación se muestra una fotografía tomada durante la observación 9 con el fin de evidenciar el uso de la rotulación. La misma corresponde al pictograma que representa el aposento de la dirección de la institución.

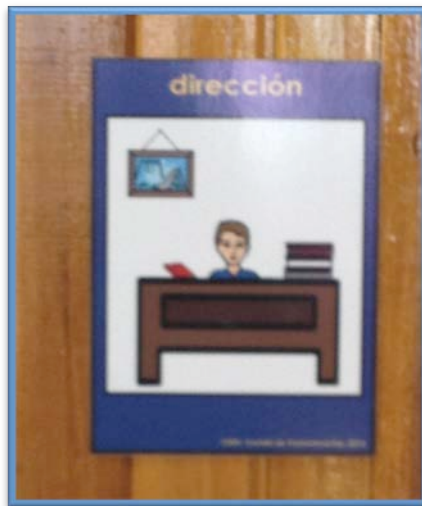


Figura 45. Rótulo de dirección para la ambientación comunicativa de aposentos institucionales. Elaborado por el personal del CEEH, fotografía tomada por la investigadora.

Por otra parte, las dinámicas de aula observadas en ambas instituciones (como se observa en las figuras 43 y 44), incluyen la posibilidad de que el estudiantado usuario de la comunicación alternativa, participara de las canciones, la construcción de agendas de trabajo, actividades de interacción como el saludo, responder preguntas del personal docente, etc (sirvan de ejemplo las afirmaciones de las personas E.8, E.17 y E.12). En este sentido se evidencia un aumento en los espacios de diálogo que anteriormente se

desarrollaban a través de un monólogo de la docente, según ellas lo indican. El personal demostró haber cumplido con el ejercicio de autoevaluar su práctica docente, y analizar en qué medida, sus acciones favorecían la comunicación, o al contrario constituían barreras de participación. De cara a lo anterior, empezaron a diseñar estrategias inclusivas que abrieran espacios de diálogo donde antes no existían, aumentando así la participación del estudiantado y respetando afectuosamente su forma de comunicación.

5.3.1.2. Evaluación y sistematización de datos en el marco de la cooperación

En las visitas pudo observarse la aplicación de una evaluación robustecida por el trabajo cooperativo, en la que dos profesionales trabajaron en equipo en virtud de obtener datos relevantes en beneficio del estudiantado, así se registra en la observación 10 de la figura 43. Ambas docentes afirman haber liado sus posturas en torno a la comunicación de la persona usuaria. Aunado a ello, explican que el plan de acción en el que realizaron una evaluación institucional, fue de gran ayuda, mas no utilizaron la misma evaluación. Ellas encontraron en equipo algunos elementos discrepantes con la realidad y mejoraron la evaluación a lo largo de este tiempo. Este escenario, de formación permanente impulsada por la investigación-acción, en la que el camino continúa incitando reflexión y cambio, es uno de los aspectos clave del proceso. En este sentido Elliot (2010) afirma que “dado que los juicios acerca de las estrategias llevan consigo un elemento de “salto al vacío” cuando los objetivos a alcanzar no deben ser definidos de forma precisa, deben someterse a un diálogo sobre la marcha con los compañeros participantes.” (p.245) En este marco, las sinergias en las reflexiones del equipo profesional, constituyeron mejoras en la evaluación y así mismo en el proceso evolutivo de la comunicación alternativa.

Cabe recordar en esta línea, que “el proceso de valoración proporcionará a los terapeutas una información imprescindible para la intervención y les permitirá disponer de criterios de comparación a la hora de evaluar la eficacia de la intervención” (Martín y Moreno, 2011, p.229). Por tanto, las y los autores que dicha evaluación debe enfocarse también en el contexto y no solo en la persona usuaria. Al respecto, señalan Martín y Moreno (2011) que se deben contemplar “las demandas y expectativas que hay en su entorno familiar y social el relación a sus posibilidades de un uso funcional del lenguaje y

de otros procedimientos y estrategias de comunicación” (p.229), tarea que solo puede alcanzarse gracias a la apología de la cooperación.

Ahora bien, al cambiar el estatus quo de la evaluación, se altera todo el proceso consecuente de la comunicación alternativa, la sistematización de datos mejora y se interpreta con mayor objetividad. La posibilidad de que la sistematización oportuna mejore la generalización en el uso de la comunicación alternativa, es indiscutible. En esta línea, se aumentan las posibilidades de participación e inclusión social de las personas usuarias de la comunicación alternativa, gracias al mayor involucramiento de quienes se lán al cometido.

Es interesante que posterior a los talleres, en ambas instituciones aumentan los trabajos de modo cooperativo hacia la comunicación alternativa. En el CAI, por ejemplo, se integran las opiniones de dos disciplinas; Educación Especial y Artes Plásticas; tanto en el diseño de las acciones educativas con en su reflexión en torno a las mismas, así se evidencia en la observación 18 de la figura 44. En este sentido, se registra en ambas instituciones, un nuevo nivel de profesionalismo más vinculado con la investigación constante. Puede decirse que se acerca a un profesionalismo integrado tal como lo plantea Jacobo (2009), en tanto que explica que en este “hay reflexión emocionalmente comprometida con el conocimiento de la acción, sea para resolver problemas del trabajo o para discriminar una buena práctica profesional que merece comentarse, probarse en los contextos, validarse y difundirse como tal.” (p.109) En este discurso la cooperación entre el profesorado, supone la posibilidad de encontrar constantes oportunidades de diálogo bajo el análisis crítico y en equipo de su práctica profesional.

5.3.1.3. Oportunidades a través del uso de estrategias de alta tecnología

Como puede notarse en la figura 43, en la observación 5, se establece el uso de alta tecnología para la comunicación en el desarrollo de una obra teatral. En este sentido, la tecnología favorece no solo la participación activa de las y los actores de la obra, sino que también facilita la comprensión de las personas de la audiencia que sean usuarias de la comunicación alternativa. En esta línea, el profesorado reconoce que la comunicación es indispensable en los procesos educativos, y que la tecnología es una herramienta

pródiga para mejorar el acceso a dichos procesos. Fierro (2009) coincide con esta postura, en tanto afirma que “son tecnologías directamente relevantes para la educación y asimismo para la comunicación” (p.22). Puede asegurarse entonces, que la comunicación es un proceso mediático en la construcción de aprendizajes, y que en su ausencia, la educación se limita a la interpretación; no discutible; de los aportes de quien transmite conocimientos.

De cara a lo anterior, se determina que en ambos contextos, el uso de la tecnología se reconoce como ventajoso frente a la comunicación alternativa de baja tecnología. En este sentido, conviene recordar que hay particularidades en los recursos tecnológicos que se distinguen de aquellos dispositivos como los tableros y murales no electrónicos, y por ende, sin salida de voz.

Guisén y otros, 2010, destacan al respecto lo siguiente

Los SAAC de alta tecnología otorgan autonomía al usuario, ya que para efectuar prácticas de comunicación no necesita de un mediador. La tecnología media la comunicación, y se adapta a sus posibilidades de interacción. Por el contrario, un usuario de SAAC de baja tecnología requiere que su interlocutor le preste atención completa, dado que tiene que seguir la indicación de íconos para elaborar mentalmente el mensaje que se le transmite. (p.4)

Reconociendo estos y otros beneficios de la tecnología en comunicación, es interesante observar que; tal como lo indicaron las personas participantes durante los talleres; pese a las ventajas de la tecnología, su uso en ambos contextos es sumamente limitado. Las personas participantes, justifican dicha carencia, explicando que los recursos económicos de las familias suponen barreras en la adquisición de los dispositivos. Aunado a ello, agregan que en ocasiones, el tamaño del dispositivo, su la luminosidad y las habilidades motrices de la persona usuaria, representan barreras de acceso a los recursos tecnológicos. En este sentido, coinciden con Fierro (2009), en tanto señala que “las tecnologías amplían las posibilidades de comunicación. Conviene

observar sin embargo, que ni son de acceso fácil e inmediato para algunas personas con discapacidad, ni todas ellas de hecho las utilizan.” (p.23) Fierro atañe esta dificultad a un asunto de accesibilidad, que en ocasiones puede ser superado con las ayudas técnicas apropiadas. No obstante, las barreras que expresan las participantes, se relacionan más con la adquisición y manutención del dispositivo en términos económicos. En esta línea, las oportunidades de comunicación que se puedan ofrecer por medio de la tecnología, cuentan con limitaciones sustanciales relacionadas a la imposibilidad de otorgar dispositivos a todas las personas que así lo requieran. Por ello, el equipo en su reflexión, ha decidido establecer algunas actividades grupales en las que el uso de la tecnología, si bien es cierto no solucione permanentemente las barreras de comunicación de una persona, si logre eliminar las limitaciones contextuales de un momento determinado. El uso de la tecnología en las obras teatrales, es un ejemplo de dichos momentos en los que se saca el mayor provecho a la tecnología, esta a su vez, elimina barreras de la comunicación y beneficia un colectivo específico.

5.3.2. Barreras que prevalecen frente a la comunicación

Desde una perspectiva inclusiva, se habla de barreras de la comunicación, partiendo del hecho de que las dificultades en la participación, son una responsabilidad contextual y no individual. Es común en sendos textos, observar términos como “trastornos de la comunicación”, o “persona con limitaciones del habla”. No obstante, dichas etiquetas implican que la persona es responsable de sus limitaciones y así las cosas, debe velar por derribarlas, en espera de que los demás miembros de su contexto logren comprenderle. Por el contrario, al reconocer que las barreras competen a todas las personas implicadas en el contexto comunicativo, es de esperarse que tanto quien emite el mensaje como quien lo recibe, asuman un mismo compromiso en mejora de la comunicación. Ahora bien, algunas personas en condición de discapacidad, enfrentan más o menos barreras dependiendo de las características de su entorno.

Conviene mencionar al respecto, que autoras como Moreno (2011) dividen las barreras de participación social, según su etiología en barreras psicológicas, semánticas y personales. Las barreras psicológicas las define como “los estados emocionales que están presentes en el momento de la comunicación, a los prejuicios que puedan tener tanto el

emisor como el receptor, a una falta de autocontrol, actitudes negativas, etc.” (Moreno, 2011, p.25) En este sentido, las personas participantes discuten durante los talleres sus experiencias en el uso de la comunicación alternativa, y afirman que la ciudadanía reacciona de modo similar frente a un tablero de comunicación. Cuando una persona usuaria se dirige por ejemplo a un empleado en una tienda, la persona le responde al acompañante, ignorando el dispositivo de comunicación del usuario, en ocasiones tienden a ignorar a la persona o a alejarse privándose de la posibilidad de ser parte del proceso comunicativo. Si bien es cierto, algunas personas responden positivamente, prestando atención, decodificando el mensaje e intercambiando ideas por medio de los recursos de comunicación alternativa, no es así en la mayoría de los casos discutidos. Estas experiencias negativas tienden a darse cuando el interlocutor o interlocutora se ha familiarizado poco con la comunicación alternativa. Lo anterior, sin duda representa una barrera psicológica tal como lo señala la autora, en esta ocasión derivada quizás de sentimientos de lástima, producto de una imagen peyorativa de la condición de discapacidad. “Estas barreras u obstáculos pueden ocasionar que la comunicación quede bloqueada, sea incompleta o imperfecta, dando lugar a malos entendidos. (Moreno, 2011, p. 26)” Siendo culpable quien percibe sentimientos negativos hacia la discapacidad y no quien utiliza el recurso comunicativo. Por otra parte, Moreno (2011) reconoce también la existencia de barreras semánticas, mismas que afirma, “se producen cuando no se comprenden bien los símbolos, el idioma o el vocabulario utilizado.”(p.25) Dado es el caso del uso de gestos idiosincráticos, imágenes altamente icónicas o un vocabulario irreconocible para el interlocutor. En este sentido, las personas participantes, asumen un rol protagónico en la mediación del proceso comunicativo, de modo que los recursos que se ofrezcan sean lo más sencillos de interpretar tanto para emisores como para receptores.

Finalmente, Moreno (2011), expone las barreras debidas al receptor. La autora, afirma que las mismas están “relacionadas con la habilidad personal para prestar atención al mensaje, evaluar anticipadamente, interpretar incorrectamente o prejuizar el mensaje.” (p.25) En esta línea, las personas en condición de discapacidad, en ocasiones van a requerir que el mensaje que se les emita, se ajuste a sus características en volumen, cantidad de datos, símbolos utilizados, entre otras, para darle una decodificación adecuada.

Ahora bien, reconociendo las barreras que se discuten en la teoría revisada y contrastándola con lo observado en la evaluación a posteriori, resulta que surgen algunas barreras prevalecientes y otras originarias de condiciones no consideradas previamente. A continuación se procede a analizar dichas barreras de participación presentes en ambas instituciones.

Barreras de participación prevalecientes en el CEEH

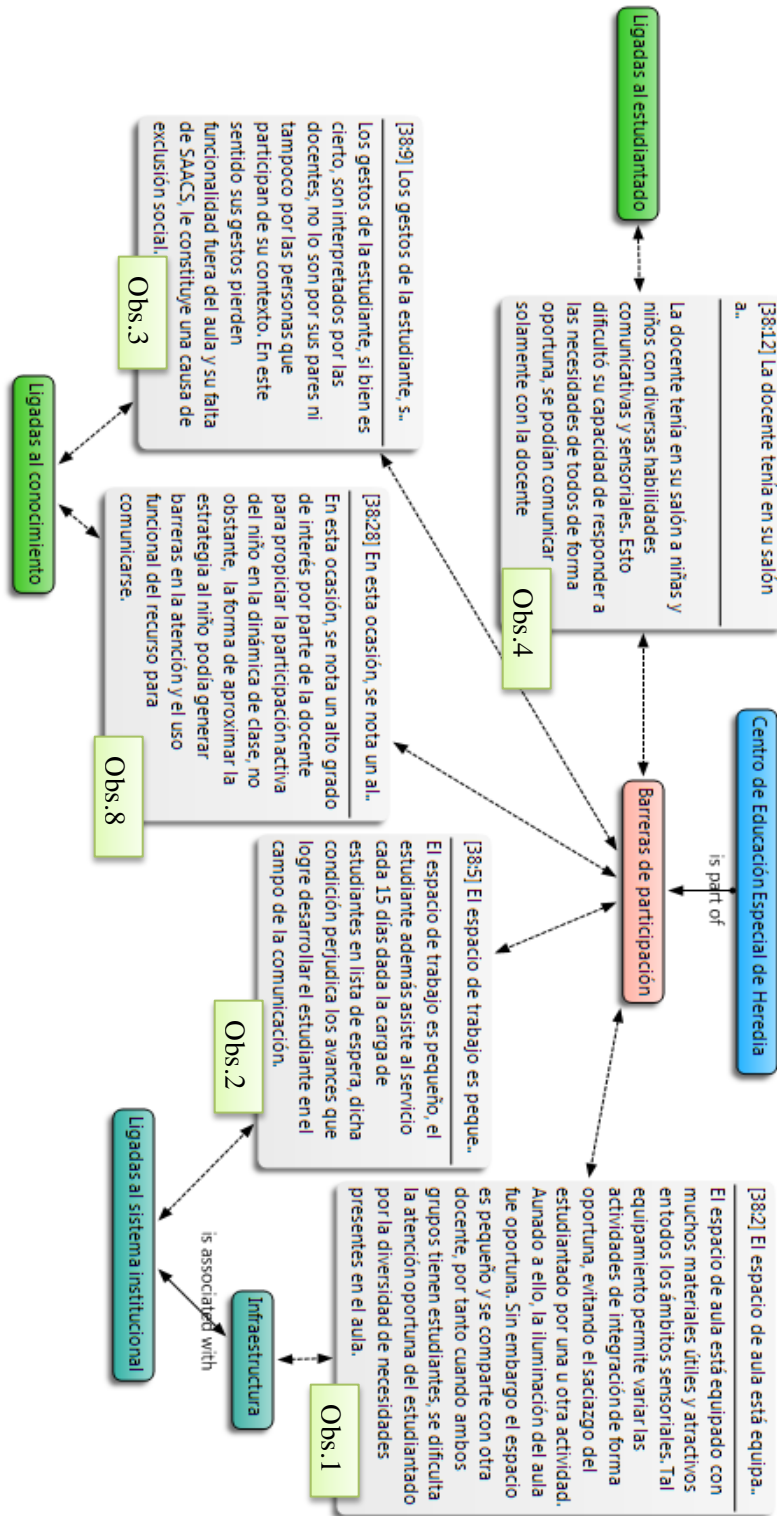


Figura 46. Barreras que prevalecen frente a la comunicación del estudiantado en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

Barreras de participación prevalecientes en el CAI

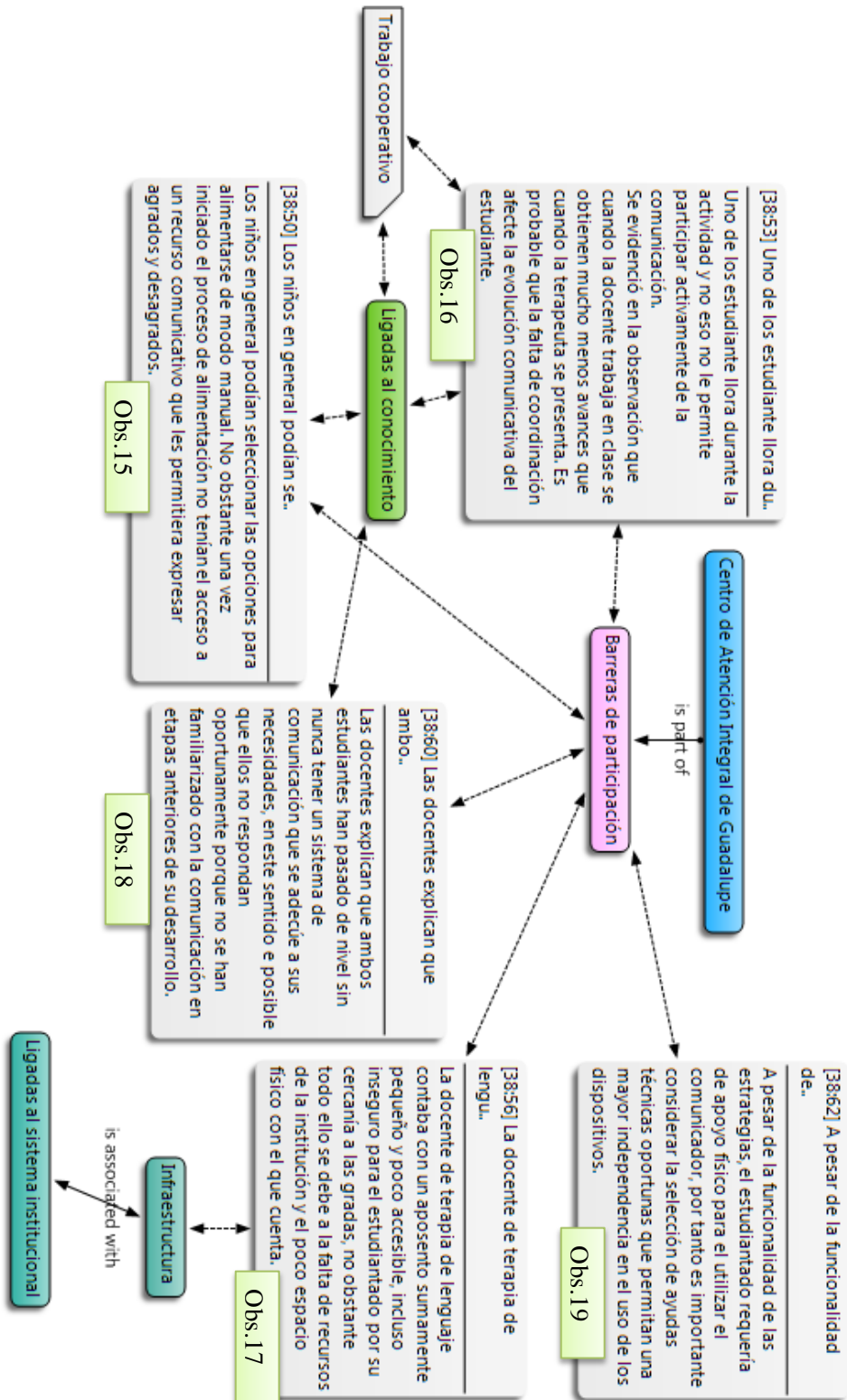


Figura 47. Barreras que prevalecen frente a la comunicación del estudiantado en el CAI. Elaborado por la investigadora.

5.3.2.1. Barreras ligadas al conocimiento

Llama la atención, que en ambas instituciones, prevalecen algunas barreras ligadas al conocimiento del equipo docente con respecto a la mediación en comunicación alternativa. En el CEEH, por ejemplo, puede verse en la observación 3 de la figura 46, como una estudiante que utiliza gestos para la comunicación de forma oportuna, logra transmitir su mensaje únicamente a la docente, en este caso, es necesario que la docente muestre al resto de sus pares y familia, como dar un significado a los gestos que la estudiante realiza. De otro modo, la niña mantiene una dependencia con la docente para lograr comunicarse, que limita su posibilidad de participar en igualdad de condiciones. En este marco, se armoniza con Torres (2001) quien reconoce que “no se pretende que un SAAC sirva sólo para contestar, sino debe potenciar la iniciativa en la comunicación para elegir, mostrar rechazo o dar opiniones, para proporcionar autonomía y libertad” (p.308).

En definitiva, la comunicación alternativa, pierde el sentido para el que nació, si se limita a la posibilidad de que la persona se comunique con un solo interlocutor. Por el contrario, su uso debe propiciar una participación activa sin exclusiones ni eufemismos, útil para todos y para todas en el marco del respeto y la validez del mensaje y de quién lo emite.

Por otra parte, en ambas instituciones, se observan dos casos en los que el equipo muestra dificultades para seleccionar las estrategias que se ajusten a las necesidades de la persona. En ambos casos, tanto la docente como la persona que enfrenta barreras de la comunicación, se mostraron ansiosos y preocupados. En esta línea, conviene recordar que

“una de las claves de la validez de una herramienta de comunicación alternativa o aumentativa es la capacidad de adaptabilidad a las circunstancias concretas de cada niño.” (Jiménez y otros, 2009, p.207) Y lo anterior, se decide en el marco de una evaluación completa interpretada de modo cooperativo por todas las personas miembros del equipo profesional. Una vez seleccionado oportunamente, es necesario que se socialice en todos sus contextos de modo que se convierta en parte de su cotidianidad. “Esto es crucial ya que el niño debe usar el sistema con eficacia comunicativa y su entorno familiar y social deben considerarlo como un elemento más.” (Jiménez y otros, 2009, p.207) En este sentido, el equipo participante de ambas instituciones, comentó

durante los talleres, acerca de la importancia de trabajar con estrategias y sistemas sencillos. De tal modo que lo complejo del dispositivo no representara una nueva barrera de comunicación y redujera el número de interlocutores implicados. En esta línea, Jiménez y otros (2009), recomiendan “evitar sofisticaciones innecesarias y prevenir situaciones que a la larga, pueden llegar a ser desadaptativas, como, por ejemplo, el uso de un tablero SPC demasiado grande o incómodo, o la necesidad de transportar libros y cuadernos Braille enormes y pesados.” (p.207). Ahora bien, no deben ser tan sencillos que limiten la cantidad de léxico o que eviten la evolución de un diálogo. Para ello, es necesario mantener una comunicación constante y solidaria con el equipo para mejorar la toma de decisiones en torno a los recursos oportunos para cada persona usuaria.

Por otro lado, en el CAI, se observa a un grupo de estudiantes frente a barreras de la comunicación en la alimentación, que no cuentan con el acceso para realizar comentarios acerca de la actividad que emprenden (véase observación 15 de la figura 47). En esta ocasión, el escenario coincide con la propuesta de Moreno (2011) en la que atañe las actitudes del receptor como barreras psicológicas. Lo anterior, en tanto que la docente considera que el hecho de estar en periodo de alimentación es una razón para estar en silencio. Realidad que no se practica en los contextos sociales, donde la alimentación en grupo supone una oportunidad óptima para la socialización y el intercambio. Aunado a ello, no contar con la posibilidad de opinar acerca de los sentimientos que les genera la actividad, suprime en ellos y ellas, el derecho a la expresión y comunicación. Por dar algunos ejemplos, puede decirse que alimentarse sin acceso a un tablero de comunicación, les obliga a comer lo que otros seleccionen sin importar su impresión sobre dicha selección. Les implica además tener que aceptar la porción y la velocidad de ingesta de alimentos que otra persona decida por ellos y ellas. Y por supuesto impide que opinen acerca de sus gustos y preferencias, entre otros temas de mesa.

5.3.2.2. Barreras ligadas al estudiantado

Las barreras ligadas a las características del estudiantado, se presentaron únicamente en el CEEH dada la diversidad de los usuarios en un mismo momento (véase observación 1 de la figura 46). Al respecto cabe mencionar que “todos los usuarios no son iguales ni presentan las mismas características; además, las necesidades

comunicativas pueden variar de un usuario a otro en función del aspecto temporalidad y de qué está afectada la expresión, la comprensión o ambas”(Morales, 2014, p.13). Aunado a ello, Morales (2014) se reconoce que

se debe dotar al usuario de un sistema alternativo o aumentativo de comunicación, con ayuda o sin ayuda, que se adapte a sus necesidades y a sus características y que le facilite el acceso a su entorno más cercano, familia, colegio, centros, amigos, y le permita comunicarse e interactuar con iguales. (p.14)

Durante la observación, se evidencia que todo ello, ha sido cubierto de modo cooperativo por el equipo docente. No obstante los niños y niñas presentes en el salón de clases utilizaban diversos símbolos de comunicación alternativa, algunos requerían de objetos concretos, otros empleaban imágenes pictográficas y otros gestos idiosincráticos. Ahora bien, teóricos como Guisén y otros (2010) exponen pertinentemente que “es tarea del docente mediar la participación, articulando las diferencias en los tiempos de respuesta para que no se transformen en un obstáculo para la construcción grupal.” (p.6) Tarea que sin duda logra la mediador. No obstante, se observa que todos y todas podían comunicarse con la docente, sin embargo, para ella suponía un enorme reto, organizar y desorganizar en varias ocasiones los diversos tableros en virtud de perpetuar el diálogo que se estaba creando. En este sentido, la gran diversidad presente en el grupo, si bien robustece la socialización y enriquece el aprendizaje, también se convierte en un elemento disuasorio para la comunicación funcional.

A la luz de dicha observación, y en virtud de las opiniones del equipo en torno a la presencia de esta barrera, se determina que la sectorización del estudiantado por su condición de discapacidad, y más aún de enfrentar barreras de la comunicación, constituye un acto de exclusión, discriminante que desprende consecuencias obstaculizantes del aprendizaje.

5.3.2.3. Barreras ligadas al sistema institucional

En ambas instituciones, el espacio físico en el que se trabaja con el estudiantado es pequeño y supone una barrera tanto para la movilidad, como para la atención y concentración. Asimismo, ambos centros, coinciden también en tener una alta demanda estudiantil y pocos servicios educativos. Lo anterior implica que una parte del estudiantado debe asistir únicamente cada dos semanas a recibir atención en terapia del lenguaje, mientras que otra parte no asiste y permanece en lista de espera. Por otra parte, en los salones de clase del CEEH, se comparte la atención con dos grupos y dos docentes en un mismo periodo (tal como puede verse en la figura 46 en las observaciones 1 y 2). Así mismo en el CAI, las condiciones que se observan en la sala de terapia de lenguaje donde labora la profesional, también reflejan falta de mejoras en las dimensiones y la infraestructura, tal como se evidencia en la observación 17 de la figura 47.

Estas condiciones laborales, sin duda obstaculizan el trabajo cooperativo y limitan el éxito en los procesos comunicativos del estudiantado. Por otra parte, el profesorado participante expone antes de participar de la experiencia de la investigación acción, que lo que se estilaba era que mientras una persona no fuese atendida por el personal de terapia del lenguaje, no se tomaban decisiones exhaustivas en torno a su comunicación. Lo que se realizaba desde el profesorado, era un plan de mediación temporal sin una evaluación a profundidad. Dicha práctica; producto de la carencia económica del centro para ofrecer servicios a todo el estudiantado; ponía en riesgo la motivación de las personas usuarias frente a la comunicación. Lo anterior en tanto que las enfrentaba a prácticas que al no ser bien seleccionadas, podían incurrir en intentos fallidos. Situación que disminuye el deseo de esforzarse por lograr mejorar la comunicación tanto desde el emisor como desde el receptor del mensaje. Al respecto, Sos y Sos (2011) explican que “un ambiente irresponsable, ignorante o demasiado teórico unido a una sobreprotección crean con frecuencia en la persona con grave deficiencia falta de motivaciones o deseos de comunicarse.”(p.237) Aunado a ello, agregan los autores que “es muy difícil que las funciones de la comunicación puedan ser aprendidas en un ambiente en el cual la persona no necesita comunicarse y en donde todas las necesidades están satisfechas.” (p.237). En este sentido, se determina que las barreras vinculadas al sistema institucional, repercuten significativamente en los procesos de

atención en comunicación, y pueden generar consecuencias tales como la desmotivación, la privación del trabajo en equipo del profesorado, y en efecto el fracaso de la comunicación en intentos aislados.

Si bien es cierto, las acciones han mejorado desde la investigación-acción, y el profesorado cuenta ahora con mayores herramientas de conocimiento para atender las necesidades de comunicación de su estudiantado, aún ante la carencia de los servicios de terapia del lenguaje; las barreras institucionales todavía suponen una limitación sustancial en el desarrollo de tareas cooperativas y en la atención oportuna libre de distractores que merecen las personas usuarias.

5.3.3. Estrategias utilizadas en clase

A continuación se muestran las redes emitidas por el programa Atlas ti. elaboradas a partir de los datos que se recolectaron en las visitas a posteriori, en las que se muestran las estrategias empleadas en ambas instituciones, tres meses después de su participación en el proceso investigativo.

Estrategias de comunicación alternativa empleadas en el CEEH

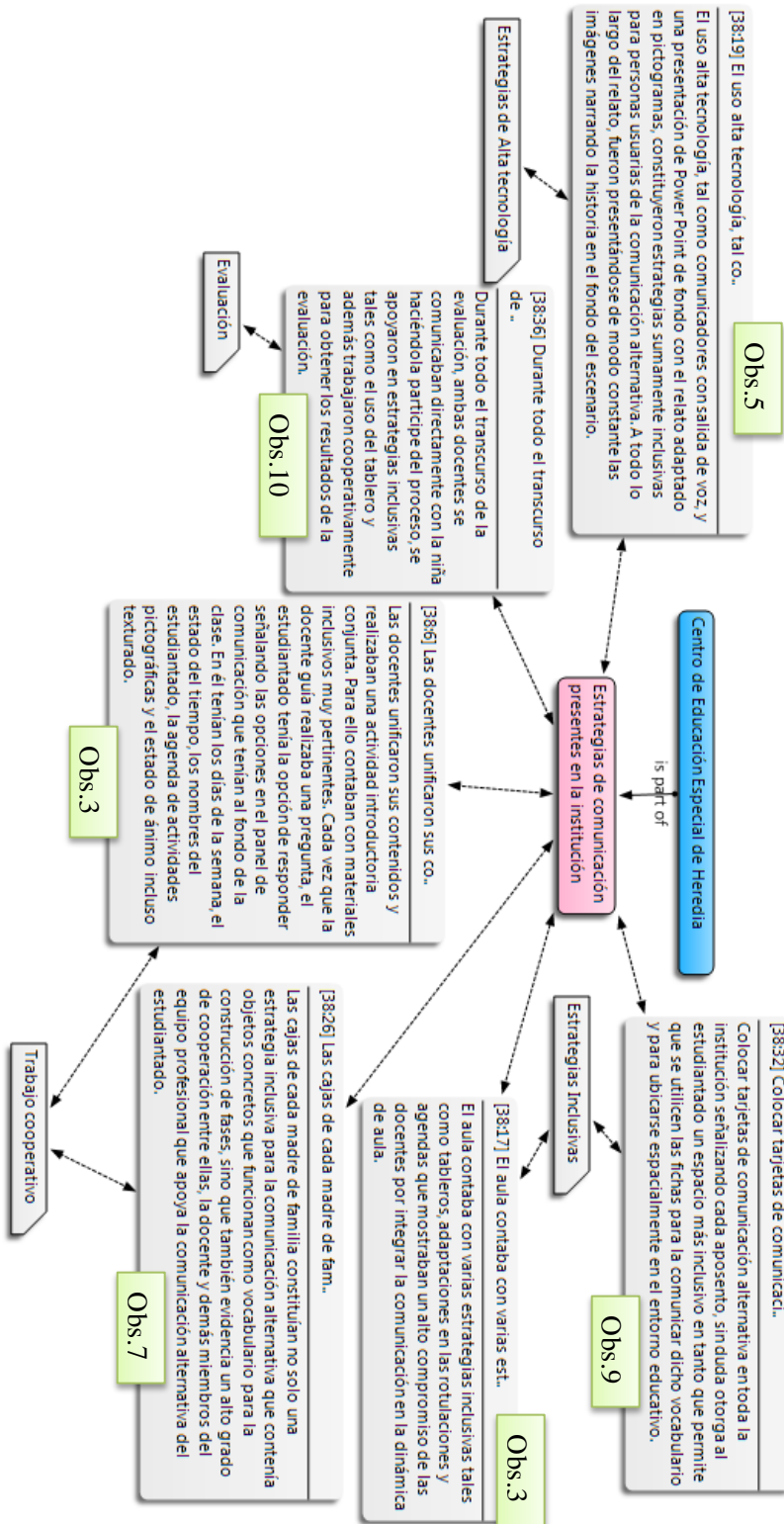


Figura 48. Estrategias de comunicación alternativa utilizadas en clase en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

Estrategias de comunicación alternativa empleadas en el CAI

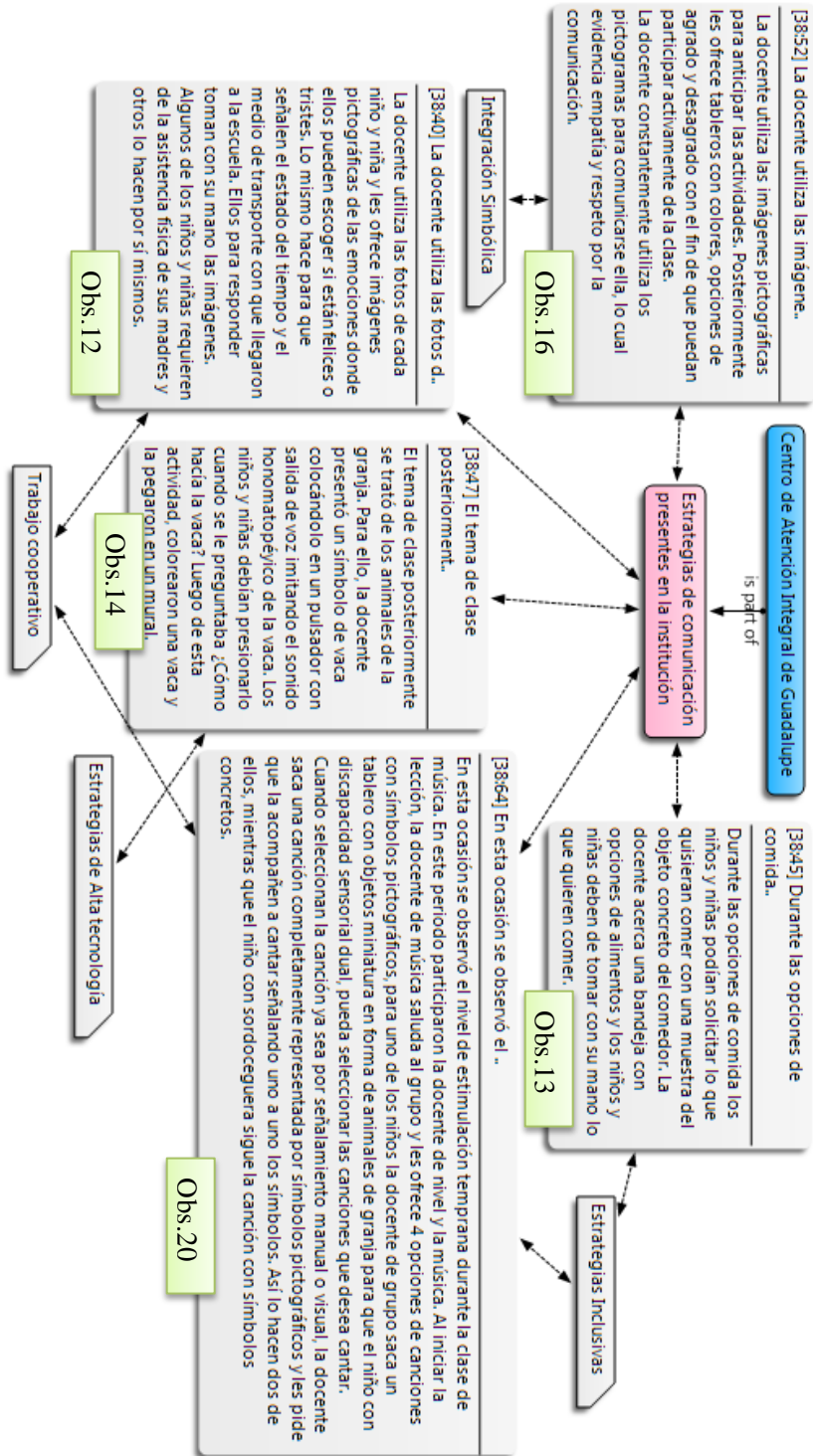


Figura 49. Estrategias de comunicación alternativa utilizadas en clase en el CAI. Elaborado por la investigadora.

5.3.3.1. Estrategias inclusivas, de alta y baja tecnología presentes en las instituciones.

En ambas instituciones, pudo observarse como se perpetuó el uso de estrategias inclusivas, tanto de alta como de baja tecnología, seleccionadas a la luz de las necesidades y características específicas del estudiantado. En la observación 5 de la figura 48, por ejemplo, se detecta el uso de alta tecnología con una presentación del programa “*power point*” en la que se presentó el relato de fondo de una obra teatral, con el fin de hacerla accesible para las personas usuarias de símbolos pictográficos. Aunado a ello, en la observación 9 de la figura 48, se constató que en el CEEH, se utilizan de modo constante las señalizaciones de aposentos que fomentan el desplazamiento independiente de las personas usuarias de comunicación alternativa.

Es grato notar también en el CEEH, que dentro de las aulas se utilizan agendas, paneles y otras rotulaciones con símbolos de comunicación alternativa, para ser utilizadas por todas las personas de modo inclusivo.

Por otra parte, en el CAI la observación 20 de la figura 49, muestra como una docente de aula trabaja de modo cooperativo con un docente de música para establecer estrategias inclusivas en las que el estudiantado con barreras de la comunicación, logra contar con recursos para seleccionar canciones y participar de modo igualitario en las dinámicas de canto.

Así mismo, en esta misma institución, se muestra en la observación 13 de la figura 49 como la experiencia del comedor cambia sustancialmente a las experiencias que se daban al inicio. En esta línea, el profesorado ofrece al estudiantado un tablero con materiales concretos, con el fin de que ellos y ellas logren seleccionar de modo independiente sus alimentos. Lo anterior no solo favorece la participación inclusiva, sino que también manifiesta un acto de respeto a la participación e independencia de las personas con barreras de la comunicación; derecho que no tenían garantizado, previo a este proceso.

Finalmente se nota que en el CAI, también se incorpora el uso de estrategias de alta tecnología. Lo anterior se evidencia en la observación 14, de la figura 49. En esta ocasión, la docente se apoya del uso de un comunicador con un único botón para que el estudiantado pudiese indicar los sonidos onomatopéyicos. Como se ha mencionado

anteriormente, el alcance un comunicador que no pertenece al usuario es corto, en tanto que no puede ser empleado en la cotidianeidad de la comunicación de la persona. No obstante es importante que se experimente su uso en la institución con miras a determinar si puede ser una estrategia prometedora para alguno de los estudiantes en un futuro.

Los cambios que se generaron en ambas instituciones, muestran que se han logrado disminuir significativamente las barreras de comunicación del estudiantado, por medio del uso de diversas y múltiples estrategias inclusivas diseñadas a la luz de la investigación. Así mismo, el equipo docente se muestra empoderado de la toma de decisiones y muestra una mayor cooperación en sus actos pedagógicos.

A continuación se muestran dos fotografías tomadas en el marco de las observaciones que evidencian el uso y diseño de estrategias inclusivas de baja tecnología en las aulas del CEEH.



Figura 50. Panel de trabajo en aula como estrategia inclusiva de comunicación en el trabajo en aula en el CEEH. Fotografía tomada por la investigadora.



Figura 51. Panel de trabajo en aula como estrategia inclusiva de comunicación en el trabajo en aula en el CEEH. Fotografía tomada por la investigadora.

5.3.3.2. Estrategias de participación diseñadas en el marco de la cooperación

Un dato interesante que se registra a la luz de las observaciones, tiene que ver con una evidente cooperación entre las personas participantes al momento de diseñar las estrategias inclusivas que se emplean para derribar barreras de comunicación.

En el CEEH, por su parte, se observa como las docentes de dos grupos que se atienden al mismo tiempo en un solo salón; rompiendo con la barrera que supone la limitación de infraestructura; unifican sus materiales y elaboran un solo panel con todos los símbolos que requiere su alumnado para participar inclusivamente (véase observación 3 de la figura 48). En este sentido trabajan de modo coordinado, cuando una de las docentes dirige la actividad, otra ofrece los tableros específicos de cada estudiante a las personas usuarias para que tengan constante acceso al diálogo durante las dinámicas de clase.

Lo anterior permite que se den actos de mayor igualdad pero a su vez favorece la cooperación y aumenta el número de interlocutores con quienes puedan interactuar las personas usuarias de comunicación alternativa.

Por otra parte en el servicio de estimulación temprana de este mismo centro, se evidencia en la observación 7 de la figura 48, como se involucra a las madres de familia en la dinámica de aula, logrando así que ellas aprendan a integrar símbolos y reconozcan los alcances de la comunicación alternativa con sus hijos e hijas. Dicha situación, aumenta el nivel de compromiso y afianza los lazos de cooperación entre las familias y la institución educativa.

Es interesante, en esta línea, que en el CAI, coincide que la docente del nivel de estimulación temprana, también involucra a las madres de familia para que ellas apoyen a sus hijos e hijas en la selección de símbolos durante las actividades iniciales de clase. De este modo la docente logra superar las dificultades que supone atender a un grupo tan diverso de estudiantes, y a su vez trabajar cooperativamente con las madres y aumentar su motivación hacia las acciones comunicativas de los niños y niñas.

Se detecta también en la observación 20 de la figura 49, como el equipo profesional logra que un grupo de estudiantes sumamente diverso en capacidades comunicativas, logre participar de las actividades de música con igualdad de condiciones, trabajando en equipo, donde una de las personas ofrecía el tablero a unos estudiantes y otra persona ofrecía otros símbolos a otro estudiante.

Estas mejoras sin duda suponen de un acto solidario de pensamiento y trabajo en conjunto a la luz de un objetivo común que pretende favorecer la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa.

5.3.3.3. Estrategias de comunicación a lo largo del proceso evaluativo

Resultó valioso observar como se integran las diversas categorías en las acciones de las personas participantes a través del análisis a posteriori. Sirva para ilustrar esta postura, lo registrado en la observación 10 de la figura 48. En la misma, se observa a dos profesionales, una de la disciplina de terapia de lenguaje y otra de educación especial. Ambas evalúan a una niña y durante todo el proceso; no solo trabajan cooperativamente con el fin de aliar sus objetivos y compartir los datos que resultan de la valoración; sino que también logran hacer a la niña participe activa del proceso ofreciendo estrategias de

inclusivas de comunicación durante la evaluación. De este modo la niña logra expresar intereses, comprender la dinámica en la que está inmersa y emitir opiniones al respecto.

Dichas acciones permiten a las evaluadoras enriquecer sus hallazgos y así mejorar la toma de decisiones que se construyan en el marco de la evaluación.

5.3.4. Aportes de la Investigación acción

Las opiniones expresadas a posteriori por las personas participantes, así como las observaciones realizadas en el marco de la investigación, dejan a descubierto, algunos aportes que la investigación-acción, produce en el acceso a la comunicación del estudiantado. Tales acontecimientos, se reportan en los registros anecdóticos y se clasifican según las categorías y subcategorías de la investigación. A continuación se muestran las redes elaboradas con dichos documentos por medio del programa de análisis de datos Atlas ti.

Aportes de la investigación-acción en la comunicación alternativa en el CEEH

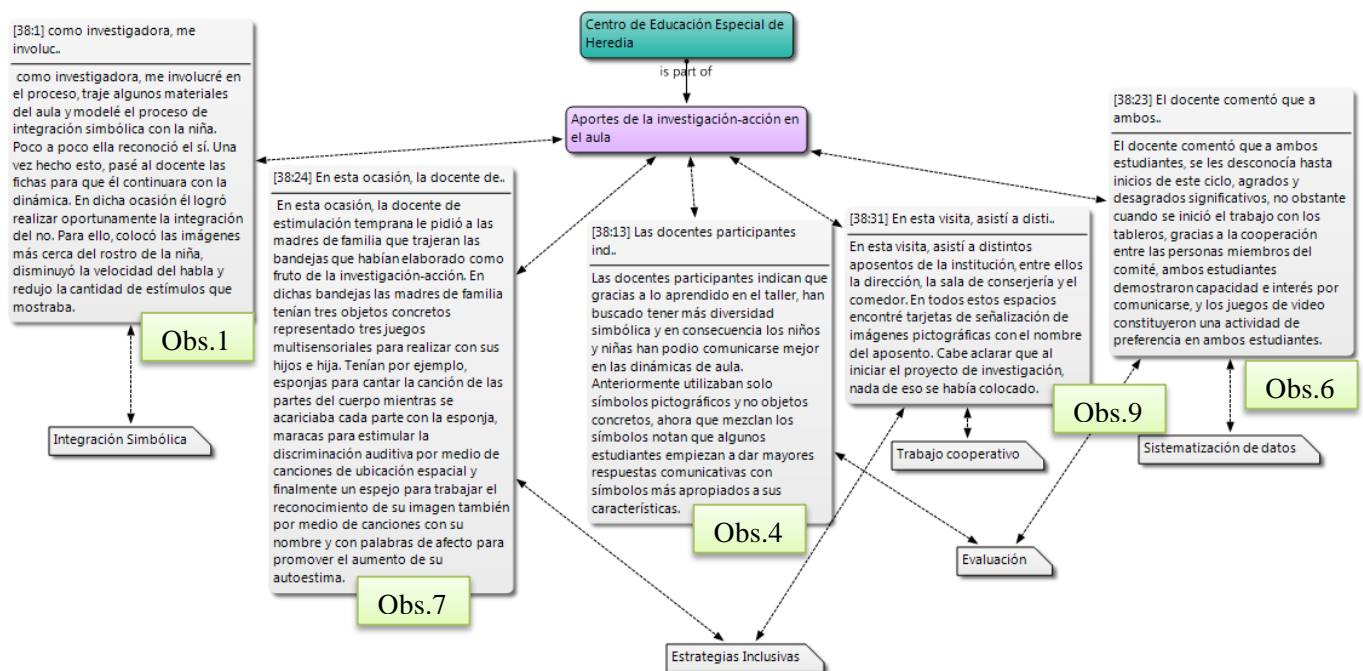


Figura 52. Aportes de la investigación acción a la comunicación alternativa en el CEEH. Elaborado por la investigadora.

Aportes de la investigación-acción en la comunicación alternativa en el CAI

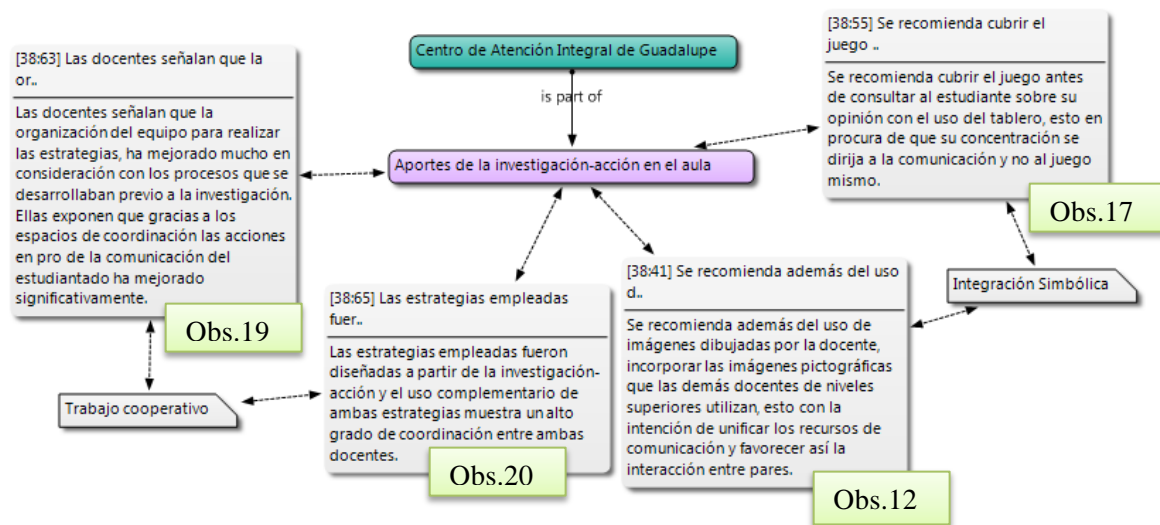


Figura 53. Aportes de la investigación acción a la comunicación alternativa en el CAI. Elaborado por la investigadora.

5.3.4.1. Aportes en la evaluación y sistematización de datos

Se evidencian aportes en lo relativo a la evaluación en comunicación y la sistematización de datos en la figura 52, específicamente en las observaciones 4 y 6, del CEEH. En ellas se registra que el grupo participante posterior a la experiencia investigativa incorpora una mayor diversidad de símbolos en los procesos de evaluación, ampliando las oportunidades del estudiantado para integrar un símbolo que se ajuste a sus capacidades específicas. Aunado a ello, el profesorado logra detectar los agrados y desagradados de personas usuarias, rompiendo con las barreras de comunicación, gracias a unir sus esfuerzos por medio del trabajo cooperativo.

5.3.4.2. Aportes en la integración simbólica

Parece ser que la integración simbólica fue de los aprendizajes más valorados por el equipo participante. En diversas ocasiones manifiestan no haber conocido formas de integración, de modo que se acostumbraba a modelar de formas muy sencillas el uso de

un símbolo o simplemente se colocaba frente al estudiantado, esperando que lo pudiesen emplear funcionalmente para comunicarse sin un previo proceso de aprendizaje.

Los aportes en la línea de la integración simbólica, implicaron una mayor participación de la investigadora. En este sentido las observaciones 1 de la figura 52 y las observaciones 17 y 12 de la figura 53, evidencian momentos en los que fue necesario ofrecer recomendaciones y modelaje en los procesos de integración para potenciar un resultado oportuno.

5.3.4.3. Aportes al trabajo cooperativo

Con relación al trabajo cooperativo, las observaciones evidencian también mejoras que se generaron posterior al proceso investigativo. Sirva de ejemplo la observación 4 de la figura 52, en la que se detecta el uso de estrategias de ambientación producto del análisis grupal que hace el equipo de las mejoras que las mismas pueden suponer en la eliminación de barreras comunicativas.

Finalmente las opiniones emitidas por las participantes registradas en las observaciones 19 y 20 de la figura 53, muestran como su apreciación sobre la cooperación es significativamente más positiva que al inicio del estudio.

CAPÍTULO IV

6. Discusión

Tras determinar las necesidades de aprendizaje que tiene el personal docente de los centros de educación especial participantes, se evidencian coincidencias importantes en ambas instituciones. Así mismo, las estrategias sugeridas a lo largo de la investigación-acción, han compartido algunas de sus características. En este sentido, puede afirmarse que los grupos participantes son comparables, de modo que con el fin de proyectar los principios y relaciones que los resultados expresan en ambas instituciones, se procede a separar el capítulo de discusión en los apartados correspondientes a cada categoría de análisis.

6.1.Trabajo cooperativo

Durante la etapa diagnóstica, ambas instituciones manifiestan deficiencias en su capacidad de trabajar cooperativamente. Aunado a ello, ambas revelan el uso de diversos términos para referirse al trabajo en equipo. A la luz de dichas necesidades se logra realizar una unificación conceptual en torno al tema, en la que los dos grupos participantes definen como su marco meta, el trabajo de modo cooperativo.

Cabe aclarar en este sentido, que la cooperación y la transdisciplinariedad constituyen la base del éxito en la atención educativa del estudiantado en condición de discapacidad. En relación con el concepto de cooperación, Pulolás (2009) expone que

Cooperar no es lo mismo que colaborar. La cooperación añade a la colaboración un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces, acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos. Trabajar codo a codo para conseguir un objetivo común puede contribuir a crear una comunión más intensa. (p.27-28)

Por tanto, la cooperación supone una relación de interés mutuo por los objetivos de todas y todos los miembros del equipo. El trabajo se orienta entorno a una codependencia positiva, en la que les une una meta común, sobre la que a su vez, lían sentimientos afectivos de los miembros.

El trabajo en equipo, supone que las personas que lo integran, tienen un objetivo común, han estructurado actividades y tareas específicas, y asumen el compromiso de esforzarse para su cumplimiento. Como resultado, cada equipo desarrolla una organización acorde con sus intereses y necesidades, para realizar la acción conjunta.

En el caso específico de las Escuelas de Educación Especial participantes, el equipo de trabajo lo conforman las personas que se desempeñan en las siguientes disciplinas: Educación Especial, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Terapia del lenguaje, Educación Física, Educación Musical, Psicología, Trabajo Social, Artes plásticas, entre otras. Aunado a ello, participan también el estudiantado y las familias como parte activa del equipo.

Durante el análisis de las barreras que enfrentan ambas instituciones, se repite que las personas participantes (véase E.12, E.10 y E.52 en la figura 9) reclaman que las familias asumen poco compromiso con el estudiantado. Indican que las mismas tienen un bajo nivel de interés que muestra poca esperanza en el sistema. Así mismo señalan que las familias tienen una baja escolaridad y que eso limita el éxito en los procesos comunicativos.

A partir de este reconocimiento, conviene tomar en cuenta que “los padres de familia, o quienes hagan sus funciones, se constituyen en un soporte importante dentro del proceso formativo, quienes por acción o por omisión crean un ambiente educativo en el que crecen los estudiantes” (Escorcía y Gutiérrez, 2009, p.125). En esta línea, se hace indispensable que “la familia adopte actitudes proactivas para que dicho entorno sea el más adecuado posible y se aproxime a los centros educativos para actuar en concordancia con la tarea formativa, apoyando y contribuyendo a los propósitos institucionales.” (Escorcía y Gutiérrez p.125)

No obstante, en un marco de cooperación solidaria, es necesario que el profesorado participante, se comprometa a identificar las condiciones que provocan la lejanía de las familias y trabajen afectivamente por su mejoramiento. Es decir, que sean entes de apoyo, que ofrezcan a las familias la oportunidad de acercarse rompiendo las barreras que les alejan.

Las personas participantes de la investigación (E.16 y E.22 en la figura 8), exponen que las tareas se realizan de forma separada, desunificando el desarrollo de él o la estudiante. En este sentido, una propuesta innovadora y flexible, que debe adoptar la comunidad educativa, es la del enfoque transdisciplinario. Solano (1999) afirma al respecto que

Podría esperarse que a la etapa de relaciones interdisciplinarias le sucede una etapa superior que sería la transdisciplinariedad; la cual no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados, sino que también situaría estas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. (P.177)

En este enfoque imperan valores éticos de solidaridad y valores afectivos en las metas comunes. En relación con las instituciones participantes, las barreras ligadas al conocimiento que se destacan en la etapa diagnóstica, muestran como algunas personas profesionales que participan en el equipo, cuentan con un mayor conocimiento que otras que trabajan con el mismo estudiantado. Dicha disociación, provoca una discordancia entre las acciones que se organizan en función de la comunicación alternativa del estudiantado.

Al respecto, Escorcía y Gutiérrez (2009), afirman que la cooperación entre el personal docente “propende por la consolidación de grupos de docentes utilizando como estrategia el trabajo en equipo, en el marco de la filosofía cooperativa, para brindarse apoyo, formación y actualización mútua y permanente” (p.126).

A la luz de esta postura, la diversidad de conocimiento, en el marco de la cooperación, no constituye ninguna barrera, por el contrario, comprende una oportunidad de trabajo conjunto, intercambio y articulación de objetivos comunes. Es decir de trabajo transdisciplinario.

Campabadal (2001), en esta línea, asegura que

El uso del modelo transdisciplinario en educación especial, se ha generalizado a gran variedad de ambientes para niños y jóvenes con discapacidad porque evita la fragmentación y la inconsistencia en la entrega de servicios que sí se da en los modelos anteriores; a la vez reduce el número de profesionales que se necesitan para atender a estos niños y sus familiares. Este enfoque transdisciplinario es bastante flexible y puede ajustarse a las características de diferentes programas del servicio de educación especial. (p. 175)

El enfoque promueve un uso altruista de las herramientas disciplinarias, generando un ambiente de respeto, lealtad y trabajo solidario; que centre su atención en mejorar la calidad de vida del estudiantado, más que en alcanzar metas próximas en su desempeño profesional.

Durante el plan de acción para el trabajo cooperativo, ambas instituciones mostraron un cambio en su compromiso por la cooperación, que incidió en mejoras importantes en el acceso a la comunicación alternativa del estudiantado. Pese a que los grupos participantes, sugirieron diversas estrategias de acción, todos exponen resultados positivos durante su reflexión. En esta línea, se concluye que ambas instituciones alcanzan a incorporar a todas las personas profesionales y familia en la elaboración de objetivos y propuesta de acciones.

Piaget mencionado por Marín (2005) señala que “la transdisciplinariedad colocaría estas relaciones (entre disciplinas) dentro de un sistema total sin fronteras estables entre las disciplinas.” (p.23) Por tanto, la comunicación constante entre las personas participantes, así como la acción investigativa, desarrollada por las mismas,

suponen tareas elementales en el enfoque transdisciplinario de la educación especial. Al respecto, Marín (2005) agrega que

La atención a la diversidad de los alumnos requiere, como es de suponerse, de elementos importantes en la formación de los educadores. Es por ello que se hace necesario el desarrollo de programas de formación de docentes, o cursos de actualización acordes con las tendencias de las corrientes referentes a la inclusión educativa, además se requiere de la formación de un profesional crítico, que reflexione constantemente acerca de su quehacer educativo y mejore su práctica cotidiana a través de la retroalimentación y en especial que sus prácticas sean enmarcadas en un plano ético de su profesión. (p.137)

Ahora bien, durante las reflexiones, en ambas instituciones se coincide en concluir que la cooperación es un elemento vital en el alcance de las metas propuestas (así lo afirman E.7 y E.18 en la figura 17), no obstante, ambas instituciones mantienen su preocupación en las dificultades que genera la falta de tiempo para disponer de espacios de coordinación entre los miembros del equipo.

Es conveniente, realzar la importancia del acto reflexivo y de actualización que realizaron los grupos participantes en los procesos de cooperación. Escorcía y Gutiérrez (2009), al respecto señalan que “los docentes con frecuencia se enfrentan a problemas de características similares, y a partir de su contexto, saberes y experiencia los resuelve. Dichas experiencias pueden ser útiles para otros docentes si existe la posibilidad de compartirlas”(p.126). Conviene entonces que los equipos docentes, así como los departamentos administrativos, continúen con la iniciativa de generar estos espacios en sus calendarios escolares.

Sin duda, quienes forman parte de un equipo transdisciplinario, deben contar con una base sólida de conocimientos sobre su respectiva disciplina, que les permita compartir y fusionar los quehaceres asegurando un resultado oportuno para el estudiantado.

El enfoque transdisciplinario, por tanto, constituye la opción más apropiada para realizar una atención de calidad en los centros educativos participantes, beneficiando a todas aquellas personas que sean parte del proceso.

“Una relación productiva entre padres y docentes proporciona al niño:

- Unidad de acción entre la escuela y el hogar.
- Más oportunidades de aprendizaje y crecimiento.
- Acceso a mejores recursos y servicios.” (Campabadal, 2008, p.129)

Por tanto, la transdisciplinariedad, promete resultados de alta calidad para toda la comunidad educativa, sin embargo, requiere espacios de diálogo, reflexión y construcción conjunta. Los centros educativos que opten por ella, deben velar por promover valores éticos y de motivación, espacios oportunos de coordinación y procesos evaluativos que regulen los resultados de las acciones emprendidas.

6.2.Evaluación de la comunicación alternativa

Con respecto a la evaluación, las instituciones difieren en su punto de partida. El CEEH, por su parte, ya contaba con instrumentos previos de evaluación, mas el CAI no contaba con ninguna estandarización sobre sus estrategias evaluativas en comunicación alternativa. Pese a dicha discordancia, ambas instituciones coinciden en emplear estrategias poco funcionales que carecían de resultados oportunos en materia de comunicación alternativa.

Ahora bien, es necesario aclarar que la evaluación no se basa en un conjunto de prerequisites para determinar si la persona puede o no ser candidato al uso de la comunicación alternativa. Al respecto Tamarit (1990), mencionado por Díaz (2004) explica que

Nadie ha de ser excluido de programas para el desarrollo de habilidades de comunicación debido a su discapacidad. Esta exclusión creo nos plantea a los profesionales un importante reto: avanzar sin descanso hacia tratamientos lo más

eficaces posibles y que incluyan a toda persona que los necesite, independientemente de su alteración o grado de retraso. (p. 197)

En este sentido, se asume que todas las personas, aparte de la condición de salud o discapacidad, tienen la posibilidad de comunicarse. La tarea que asume el equipo profesional en este marco, es la de encontrar las estrategias justas que se acoplen a las características específicas de cada usuario o usuaria. La autora, defiende como principal prerequisite, el de la empatía y sintonía afectiva. Al respecto expone que “el primer lenguaje del niño es una extensión del sistema de comunicación afectiva”. (Díaz, 2004, p.197) Así las cosas, tal condición se cumplirá siempre y cuando los y las mediadoras del proceso construyan una relación de respeto, apoyo y afecto, con quienes enfrentan barreras de la comunicación. El éxito en la comunicación alternativa por tanto, no depende de la discapacidad de la persona, sino más bien de las capacidades de todas las personas involucradas en el proceso.

De cara a lo anterior, se analizan diversas posturas frente a la evaluación de la comunicación alternativa, en el entendido de que no pretende ser un acto excluyente, sino consejero del proceso. En esta línea, Díaz (2004) expone que “nunca esta evaluación ha de limitarnos. Ha de servir como elemento orientativo pero no prescriptivo, pues un niño es siempre mucho más que un conjunto de datos.” (p.197) Partiendo de tal premisa, tomamos la definición de Torres (2001), quien explica que

Cuando hablamos de evaluación en comunicación aumentativa nos estamos refiriendo a un proceso de recogida de información de lo que puede hacer y en qué situaciones necesita comunicarse una persona que no dispone de estrategias efectivas para la comunicación interpersonal, con el propósito de potenciarlas al máximo. (p. 261)

Dicho proceso, es un acto continuo, responsabilidad de todas las personas

implicadas. Es decir, debe de extenderse por toda la vida de las y los usuarios. En concordancia con la teoría, el equipo del CEEH, propone en su plan de acción, elaborar un instrumento unificado en cada nivel educativo. Lo anterior, en tanto que “las personas cambian sus condiciones físicas y sus necesidades comunicativas, que pueden mejorar de acuerdo con la intervención y las innovaciones tecnológicas, o pueden empeorar en el caso de que exista un trastorno degenerativo.” (Soro, 1998, p.64).

Ahora bien, para identificar aquellos momentos y propósitos ideales para que una persona se comunique, es necesario realizar la evaluación de modo funcional, es decir, que responda a la realidad inmediata y práctica de la persona usuaria. Con respecto a la evaluación funcional, Soro (1998) expone que

debe estar dirigida a buscar soluciones prácticas para la vida, es decir, debe responder a preguntas tales como ¿qué puede hacer la persona?, ¿con qué soportes o ayudas puede mejorar su capacidad? y ¿en qué situaciones de la vida diaria necesita comunicarse? (p.63)

Como puede verse en la postura del autor, son las condiciones de vida de la persona misma las que definen el tipo de sistema y no su discapacidad. En el contexto específico de el presente estudio, una preocupación recurrente de las personas participantes es que han utilizado un mismo sistema considerando que todas las personas de la institución que enfrentan barreras de la comunicación, comparten un diagnóstico en común (como es el caso del estudiantado del CAI), y que con base en ese diagnóstico han justificado el empleo de las mismas acciones (véase afirmación de E.36 en la figura 20).

Así mismo cuando describen las labores que han realizado previamente en material de comunicación, explican primero, la condición de discapacidad de su estudiantado, para luego justificar el uso de uno u otro sistema. No es la intención menospreciar la valiosa información que un dato clínico conlleva, sino comprender que tales datos, no pueden ser elementos disuasorios que limiten o justifiquen las acciones de mejora en la comunicación, por si mismos. En este sentido, Soro (1998), afirma que

Una de las preocupaciones principales de algunos profesionales de la comunicación y el lenguaje es el diagnóstico, y éste se toma como referente del conocimiento necesario para la intervención. Sin duda, el conocimiento de las causas clínicas de la deficiencia puede ser útil para acceder a un determinado tipo de servicios médicos, así como para obtener ayudas económicas, orientar a la familia hacia asociaciones específicas donde compartir experiencias con otros padres y, en cierta medida, para establecer un pronóstico, ya que permite una estimación de lo que razonablemente puede suceder, en función de los datos acumulados de otras personas con el mismo diagnóstico. Pero, como muy bien dicen von Tetzchner y Martinsen (1993, p. 131), raramente se deciden las medidas de habilitación y educación como consecuencia directa del diagnóstico. (p.63)

Hacerlo sin duda sería negar la condición de diversidad humana e ir en contra de los principios inclusivos, al suponer que compartir un diagnóstico clínico, implica compartir habilidades, intereses, características y potencialidades en materia de comunicación.

Una evaluación funcional en la línea de la comunicación alternativa, debe considerar las características contextuales de cada individuo, “Se trata de un tipo de valoración ecológica, en cuanto aborda la recogida de información relacionada con situaciones medioambientales en las que se desenvuelve el sujeto.” (Torres, 2001, p.261)

Las instituciones participantes, como parte de su plan de acción, realizan las valoraciones por medio de un perfil de habilidades que llenan dentro de un machote general en el que se consideran otras áreas del desarrollo humano. Para su elaboración trabajan de modo cooperativo, pues hay incorporado esta práctica a su quehacer educativo como parte de la investigación (véase comentario de E.3 y E.12 en la figura 21).

En el mismo toman en cuenta las habilidades del estudiantado en relación con las destrezas motrices, visuales, auditivas y kinestésicas para definir las características oportunas del sistema. Afirman las participantes (ejemplo: E.9 en la figura 21 y E.16 en la figura 23), que se han realizado esfuerzos por unificar la evaluación, complementándola con la entrevista inicial a las familias. No obstante, la interpretación de dichos datos depende del conocimiento y la perspectiva del docente. En este sentido; si su interés se centra la condición de discapacidad, o en utilizar los sistemas de comunicación que previamente domina el mediador o mediadora; el éxito del proceso será dudoso.

Con respecto a la secuencia de los pasos evaluativos, Soro (1998) propone el siguiente recorrido

a) la recogida inicial de datos; b) la valoración de estos datos con el fin de tomar decisiones sobre la intervención, y e) la propia intervención, que permitirá una nueva recogida de datos, a partir de los cuales se irán ajustando o modificando las decisiones que se tomaron. Para todo ello los profesionales disponen de diversos procedimientos e instrumentos como las pruebas estandarizadas, los listados observacionales y pruebas no estandarizadas, la entrevista, la observación sistemática y la intervención/evaluación. (p.64)

Las pruebas estandarizadas, cuentan con una estructura rígida para su ejecución con poca flexibilidad para realizar los ajustes necesarios en personas con discapacidad. En este sentido, Soro (1998) afirma que “las pruebas estandarizadas tienen, además, una serie de limitaciones que se agravan al tratarse de personas con discapacidad, quienes por sus características suelen disponer de experiencias atípicas y a menudo limitadas.” (p.65)

Por otra parte, las pruebas no estandarizadas, requieren un análisis cualitativo con una descripción profunda de los diferentes ambientes y subambientes en los que se desenvuelve la persona. Dichas características suponen una posible dificultad en su interpretación, dada la vasta gama de datos obtenidos y los pródigos recursos

comunicativos existentes. “Por esta razón, se hace muy recomendable consensuar y compartir los datos obtenidos a través de estos resultados con la familia y, si es posible, con otros profesionales, para interpretar correctamente y sacar el máximo provecho de la información disponible.” (Soro, 1998, p.169)

Con respecto a los datos obtenidos en el estudio, el personal participante, expone que sus evaluaciones son perfiles no estandarizados, elaborados por ellos y ellas. No obstante frente a las barreras de conocimiento antes descritas y la necesidad de trabajo cooperativo con que iniciaron la investigación ambas instituciones, es probable que las causa de no contar con resultados fiables en la evaluación que orienten acciones exitosas en esta materia, tiene que ver con aspectos interpretativos y de convenios en equipo.

En este sentido se concluye que las personas participantes carecen de una evaluación multi-componental y que tal condición limita el éxito de los resultados evaluativos. Para aclarar el sentido de dicho proceso, es importante retomar los componentes específicos del proceso de comunicación. Soro (1998) los define como el comunicador, los interlocutores y el entorno. “Se cree que estos tres componentes están en constante interacción entre ellos y que se pueden describir en términos de procesos y equilibrios de transformación.” (p.13) En este sentido, si se generan cambios en uno de los componentes, estos intervendrán en la dinámica de los demás componentes y así permanecen en constante transformación.

Al realizar el taller de evaluación con el profesorado participante, se propone el trabajo cooperativo en el proceso de evaluación. Lo anterior con el fin de abarcar las metas de una evaluación funcional; es decir basada en la realidad práctica y las capacidades de la persona; y multicomponental considerando la interacción entre los componentes esenciales antes mencionados. Para ello, se consideraron las metas múltiples de la evaluación propuestas por Soro (1998)

1. Entender las habilidades de comunicación independientemente del niño o niña tal como son establecidas entre los interlocutores en entornos conocidos.
2. Entender las reacciones del niño/a al “scaffolding” (apoyo) o a varios tipos de ayuda.

3. Descubrir las intervenciones que son prometedoras. (p.12)

Sin duda para cumplir con las metas propuestas, deben de interactuar las diversas categorías del estudio. En este sentido es necesario interpretar de acuerdo al conocimiento de los sistemas y estrategias de comunicación existentes. Analizar los resultados evaluativos de modo cooperativo, y evidentemente sistematizar apropiadamente los datos con el fin de mejorar la secuencia de acciones evaluativas a lo largo del tiempo.

Resulta interesante que en el CEEH, durante la etapa reflexiva, las personas participantes exponen que al contar con el apoyo de la familia durante la evaluación, logran obtener información que antes se desconocía. Aunado a ello, se toman decisiones en equipo que permiten que se abra el acceso a la comunicación de la estudiante de modo funcional (véase E.11, en la figura 23). Así mismo la participante E.1, en la figura 23 de la misma institución, afirma que al realizar el proceso de evaluación cooperativamente, logran notar una evidente mejora en la comunicación del estudiante y definir el sistema de comunicación que requiere para continuar aumentando su participación social.

En este sentido, las participantes de esta institución, coinciden con Moreno (2011), quien detalla que para que la evaluación sea exitosa,

no sólo se hace una valoración del paciente, sino también de las demandas y expectativas que hay en su entorno familiar y social, en relación a las posibilidades de un uso funcional del lenguaje y de otros procedimientos y estrategias de comunicación. (Moreno, 2011, p.111)

Finalmente, las personas participantes de ambas instituciones (véase E.16 en la figura 23 y E. 56 en la figura 24), al reflexionar en torno a lo desarrollado, infieren que se necesita tanto una unificación de la evaluación a nivel institucional, como un documento de uso práctico que se incorpore al expediente del estudiantado y favorezca la evaluación procesual del mismo. En esta línea, armonizan con Moreno (2011), quien acentúa la importancia de “realizar un seguimiento, para comprobar que las ayudas técnicas

proporcionadas al paciente le están siendo útiles en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana” (p.112). No obstante, esta inquietud no quedó atendida tras la investigación, pues pese a su interés, las barreras de tiempo para coordinación persistieron y aún con una mejora significativa en la evaluación, no se ha logrado una unificación institucional de la misma.

Por otra parte, los resultados positivos se atribuyen, tanto a la investigación realizada en materia de evaluación, como a la incorporación de la cooperación en los procesos evaluativos. Por tanto, se recomienda a ambas instituciones, mantener una relación empática entre las personas miembros del equipo, para enriquecer los resultados y asegurar el éxito en la comunicación del estudiantado.

En este sentido Moreno (2011), define la empatía como “la capacidad de recibir y comprender las vivencias de otras personas, especialmente los estados de ánimo. Es decir, una persona empática, es capaz de ponerse en el lugar del otro.” (Moreno, 2011, p.35). El autor, añade algunas estrategias para expresar empatía que las personas investigadoras deben incluir en sus prácticas pedagógicas. Según el autor, las mismas consisten en

Prestar atención a lo que la otra persona está contando, mostrando interés, no interrumpir al emisor mientras habla, antes de dar una opinión hay que esperar a tener información suficiente y asegurarse de que se ha escuchado e interpretado correctamente lo esencial del mensaje. (Moreno, 2011, p.36)

Estas prácticas durante la toma de decisiones en un proceso evaluativo, sin duda prometen mejorar las relaciones, depurar el mensaje de malas interpretaciones y generar resultados oportunos en beneficio del estudiantado.

6.3. Estrategias inclusivas de la comunicación alternativa

Con respecto a este apartado, es necesario aclarar algunos aspectos que puedan generar confusión conceptual en materia de comunicación. Durante la investigación, ha sido común que las personas participantes, se expresen utilizando tres términos diversos de modo semejante. Por tal razón se utilizará este espacio del documento para aclarar sus divergencias. El primero de ellos, es el de “Sistemas de Comunicación”. Como se ha discutido anteriormente, un sistema implica dos características esenciales que Torres (2001) explica del siguiente modo: “1) Son conjuntos organizados de elementos no-vocales para comunicar y 2) no surgen espontáneamente, sino que se adquieren mediante aprendizaje formal.” (p.26) Por otra parte, se agrega que un sistema de comunicación, cuenta con una metodología específica para su aplicación, que depende de las sugerencias que emita la investigadora o investigador que lo ha desarrollado. En este sentido, quien quiera aplicar un sistema de comunicación con su estudiantado, deberá estudiarlo, aprenderlo y mediarlo tanto a la persona usuaria como a todas y todos quienes estén implicados.

Conviene agregar a la luz de lo anterior, que quien dirija la mediación del sistema, debe asegurarse de que evolucione con éxito sin apresurar resultados que puedan generar fracaso en el proceso. Al respecto, Marín y Moreno (2011), señalan que “es fundamental que la implantación de un sistema de comunicación se haga de forma progresiva, realizando los ajustes oportunos a las habilidades que presenta el sujeto y evitando situaciones de fracaso que puedan conducirle a un rechazo del sistema.” (p.230)

El segundo concepto es el de estrategias, al respecto, Feo (2010), expone que

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (*métodos, técnicas, actividades*) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p.122)

En esta línea, se afirma que las estrategias por tanto, responden no solo a necesidades específicas, sino también a momentos específicos. En este sentido son el mediador o mediadora en coordinación con el estudiantado, quienes diseñan la estrategias y ajustan sus características a las capacidades y necesidades específicas del contexto educativo. Con respecto a la comunicación alterativa específicamente, estas estrategias debe proveer espacios de comunicación en los diversos momentos en que se desenvuelve el usuario.

Ahora bien, las estrategias para ser consideradas inclusivas, deben de contar con algunos criterios concretos que velen porque la participación de todo el estudiantado se de en igualdad de condiciones. Entre dichos criterios la Comisión Europea del Programa de Aprendizaje Permanente en Educación y Cultura, (2006), menciona que las buenas prácticas inclusivas “Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas, tienen un modelo organizativo flexible y disponen de una programación específica y sistemática.” (p.3) En este sentido, una estrategia diseñada con el fin de que todas las personas puedan participar activamente de las dinámicas de aula, se convierte en una práctica inclusiva. Un ejemplo de tal condición, es que en un grupo de estudiantes donde impera la diversidad de comunicación, la docente o el docente pretenda cantar una canción con el grupo, sin duda aquellas personas no vocales deberán contar con una estrategia diferenciada, como por ejemplo, una canción transcrita en imágenes pictográficas que se señalen al son de la música. Finalmente cuando el o la docente quisieran conversar con el estudiantado sobre la experiencia, así mismo aquellas personas que enfrentan barreras de la comunicación, deberán contar con tableros de comunicación o comunicadores con salida de voz que les permitan ser parte del diálogo y no meros espectadores.

Al respecto Stainback y Stainback (2007) afirman que en las aulas inclusivas, el alumnado debe aprender a tomar decisiones por si mismos en pro de la creación de comunidades de aprendizaje. En esta línea, los autores expresan que “El hecho de dar voz a los alumnos en relación con las decisiones constituye una preparación activa para la democracia”. (p.78) Es así como el estudiantado crece en independencia, resolución de conflictos y calidad de vida. Es decir, en la vivencia de la democracia, es que el

estudiantado verdaderamente construye aprendizajes y edifica su rol social. Ahora bien, no puede hablarse de aulas inclusivas en entorno segregantes como lo son los centros participantes, no obstante ofrecer comunicación alternativa al estudiantado les brinda una ventaja significativa para proceder a incorporarse en un futuro a aulas inclusivas.

Finalmente se emplea también el término recursos de comunicación, mismos que responden a los materiales o elementos mediadores que se utilizan para desarrollar las estrategias o sistemas que correspondan. Algunos recursos, como se ha explicado en la fundamentación teórica, son de índole simbólico y otros de índole no simbólico. Los recursos simbólicos son todos aquellos que requieren de elementos que se encuentren en el exterior del cuerpo de la persona usuaria. Por ejemplo, el uso de fotografías, imágenes pictográficas, figuras miniaturas, etc. Por otra parte, los recursos no simbólicos implican el uso del cuerpo para la comunicación. Por ejemplo, emisiones vocales, gestos, etc. Los recursos a su vez pueden requerir de dispositivos tecnológicos para su funcionamiento; y en ese caso se identificarían como recursos de alta tecnología; o pueden no requerirlos y se clasificarían como recursos de baja tecnología.

Dicho en otros términos, un recurso de alta tecnología, por ejemplo una tableta, puede utilizarse para organizar un programa completo de comunicación y seguir el orden de un sistema de comunicación específico como el SPC. En ese caso se utilizaría el recurso de alta tecnología para emplear el sistema de comunicación SPC. Por otra parte puede utilizarse el mismo recurso para organizar una obra de teatro a emplearse en la dinámica de aula, diseñada por la docente y el estudiantado, con un tablero de comunicación que contenga los diálogos de participación. En esta otra oportunidad, se utilizaría un recurso de alta tecnología para desarrollar una estrategia inclusiva de comunicación en la obra de la clase.

Para otorgar una mayor claridad a las divergencias y convergencias de los conceptos antes descritos, se adjunta la siguiente imagen que describe cada uno.



Figura 54. Clasificación conceptual de la comunicación alternativa. Elaborado por la investigadora.

Ahora bien, con miras a analizar los resultados del estudio en materia de estrategias, es necesario considerar que “el objetivo principal de la intervención es la mejora de la participación del individuo en actividades importantes para él” (Serra y Veyrat, 2005, p.204). Bajo esta perspectiva, el equipo profesional se compromete a velar por abrir oportunidades de comunicación en estas actividades y por seleccionar un léxico funcional para dicho contexto.

En esta línea, el personal participante, durante la etapa diagnóstica manifiesta una alta preocupación por desarrollar estrategias que ofrezcan resultados efectivos en la comunicación del estudiantado (véase E.40 en la figura 26). Para ello, resulta necesario considerar la propuesta de Moreno (2011), quien afirma que

la intervención podrá ser calificada de eficaz y significativa si los usuarios construyen competencias que les resulten útiles en los contextos de su vida

cotidiana. Para ello, será necesario enseñar habilidades funcionales y apropiadas a la edad cronológica del sujeto. También es muy importante facilitar la interacción del paciente con su entorno. (Moreno, 2011, p.112)

Aunado a ello, los materiales han de ser accesibles y portables para las personas usuarias, además de fáciles de utilizar por todas aquellas implicadas en el proceso comunicativo. En esta línea, Serra y Veyrat (2005), afirman que “un interlocutor bien preparado puede determinar el éxito de un proceso comunicativo, es decir, puede hacer que ocurra efectivamente o no”(p.204). De cara a lo anterior, el equipo profesional asume la responsabilidad de diseñar estrategias que favorezcan la comunicación de su estudiantado, a partir del conocimiento que han construido del mismo, así como del proceso de análisis cooperativo que desarrollan en los talleres.

Conviene agregar, que el equipo docente, muestra una preferencia por las estrategias, encima de los sistemas de comunicación, dado su carácter creativo y flexible, (así lo evidencian las diversas posturas en la figura 27 y 28 expuestas en el apartado de resultados). Al respecto, ellos y ellas, señalan que necesitan de acciones que se acomplen tanto a las características de su estudiantado, como a las del contexto en el que están inmersos.

Para ello, es valioso contrastar su postura, con la propuesta de De la Torre (2010) quien acota que la enseñanza se torna creativa cuando “toma en consideración las condiciones del contexto y organiza la acción atendiendo a las limitaciones y capacidades de los sujetos” (p.66). Por otra parte, reconoce que “la flexibilidad es un rasgo fundamental de la creatividad atribuido tanto a la persona (persona flexible) como al producto (variaciones o diversidad de categorías). (p.66) En este sentido, las estrategias suponen una herramienta de trabajo que no limita las acciones docentes a criterios específicos, como si lo hacen en gran medida los sistemas de comunicación con metodologías y directrices preestablecidas.

Conviene aclarar que la categoría de estrategias inclusivas así como de alta tecnología, se desarrolla en las investigación, posterior al análisis del trabajo cooperativo y de la evaluación en comunicación alternativa. Pues se considera indispensable que el

personal tome las decisiones a la luz de la información recolectada en las etapas previas. En este sentido se coincide con la postura de Moreno (2011), quien afirma que

Para la aplicación de las estrategias de comunicación, se necesita de profesionales que proporcionen la ayuda necesaria para la comunicación con el paciente, de modo que favorezcan la relación social y las actividades de acompañamiento. Debe realizarse una valoración del paciente para ver qué sistema alternativo se ajusta en cada caso. (2011, p.111)

Resulta interesante en esta línea, que a lo largo del desarrollo del plan de acción, las personas participantes, seleccionan diversos símbolos, entre ellos, objetos concretos, representaciones fotográficas, figuras miniaturas, y otros a fin de responder a las necesidades específicas de cada usuario o usuaria (ver figuras 27 y 28 del apartado de resultados). En este sentido coinciden Pérez (2014), quien señala que “las decisiones sobre qué material de base escoger debe tomarse en función de las posibilidades de señalización del usuario, las necesidades de portabilidad, la capacidad de discriminación visual y las necesidades de vocabulario.” (Pérez, 2014, p.15) El autor, al respecto agrega que

Las habilidades de manipulación y señalización de los diferentes íconos son importantes a la hora de decidir qué tipo de materiales son los que deben usarse para construir la ayuda. Si el usuario puede pasar páginas sin romper o arrugar excesivamente las hojas, podemos pensar en soportes relativamente frágiles. Si el usuario presenta disfonías, sialorrea, poca precisión...debemos buscar materiales más resistentes y/o impermeables (...) cuanto mejores capacidades manipulativas y de señalización tenga un usuario, más pequeña puede ser la ayuda.” (Pérez, 2014, p.15)

Ahora bien, tanto las reflexiones del profesorado, como las visitas a posteriori, evidencian éxito en el uso de estrategias. En las figuras 30 y 31 del apartado de resultados se distinguen sendas experiencias positivas en la comunicación del estudiantado, se refleja un claro aumento en la participación social y en el acceso al diálogo del mismo.

Con respecto a la señalización en la institución, tal como se evidencia en la figura 45. Estas constituyen oportunidades importantes para facilitar la interacción de la persona usuaria con su entorno, así lo afirma Moreno (2011) cuando destaca la importancia de “adecuar los espacios y materiales a las necesidades de la persona, para mejorar la interacción” (p.112). En este sentido, las instituciones participantes logran incidir en la independencia de las personas usuarias y así mejorar su posibilidad de participar activamente de su contexto inmediato. Es decir, logran que el estudiantado utilice una comunicación funcional.

6.4. Estrategias de alta tecnología en la Comunicación Alternativa

La creciente industria de las tecnologías de la información y la comunicación, ha generado un impacto positivo en la calidad de vida de las personas en condición de discapacidad. Sin duda sus beneficios han aumentado la independencia de las personas usuarias y así su desarrollo integral. En esta línea, Alcántud y Soto (2003) afirman que la tecnología asistida “es una tecnología como método de trabajo que persigue potenciar o compensar las facultades sensoriales, físicas o mentales de las personas con discapacidad.”(p.21) A la luz de tal afirmación, se determina que el uso de la tecnología permite un mayor acercamiento a la inclusión de las personas con discapacidad.

En materia de comunicación alternativa, existe un amplio abanico de posibilidades que favorecen la expresión de quienes los utilicen. Las tabletas, los comunicadores, eléctricos, los ordenadores fijos y portátiles, los teclados con voz digitalizada, los celulares inteligentes y otros dispositivos, constituyen elementos de diálogo que facilitan la comunicación tanto del emisor como del receptor del mensaje. Cabe aclarar que “todos estos sistemas de comunicación utilizan claves ideográficas, pictogramas o gestos, dependiendo del tipo de sistema de comunicación que sustenten.”(Tortosa y Gómez, 2003. P.225)

Los tableros por su parte, pueden organizarse en tabletas, celulares u otro dispositivo de pantalla táctil. Soto (2001) mencionado por Tortoza y Gómez (2003) los describe de la siguiente manera

de forma general, constan de superficies sobre las que se colocan elementos o símbolos que representan mensajes (signos, palabras, fotografías,...). Para comunicarse el alumno señala los símbolos del tablero con el dedo, la mirada, o con cualquier otro acceso alternativo, como licornio, lápiz óptico o teclado adaptado. (p.225)

Un elemento importante a agregar a la descripción de Soto (2001), es que los tableros al ser activados emiten voz digitalizada, aumentando la motivación de quien los utiliza. Cabe recordar que previo a la existencia de estos dispositivos, las personas usuarias señalaban los símbolos y dependían de que el interlocutor o interlocutora observara el mensaje y lo decodificara, distinguiéndose significativamente de la comunicación verbal. Actualmente con los dispositivos con voz digitalizada, se permite que la persona interlocutora reciba el mensaje de forma sonora y visual facilitando así su interpretación.

Los comunicadores, a diferencia de los tableros, son dispositivos únicamente útiles para la comunicación alternativa o aumentativa. Existen diversas presentaciones, “los más sencillos se basan en pequeños aparatos con una o más teclas, en las que al pulsar sobre ellas se producen mensajes en voz digitalizada” (Tortoza y Gómez, 2003, p.225). Estos pueden emplearse para emitir pocos mensajes tales como saludos, afirmaciones o negaciones, demandas, etc. Por otra parte existen comunicadores más elaborados tales como los que describen Sos y Sos (2011), quienes afirman que un comunicador

consiste en un panel de comunicación dividido en casillas, en cada una de las cuales existe una lámpara o señalizador. Todo ello contenido en un maletín o cartera compacta dentro de la cual está instalado el circuito electrónico que

permite el encendido y apagado de las lámparas mediante un sistema de búsqueda o barrido electrónico” (p.261)

Este tipo de comunicadores que describen los autores, pueden contener un mayor número de vocabulario, que asegure una mayor participación en los diálogos. Además algunos comunicadores permiten la regrabación de mensajes; ya sean estas frases o palabras sueltas; de modo que tengan un uso más versátil para distintos momentos de diálogo.

En el caso específico de las instituciones participantes, su personal se ha interesado significativamente en el uso de recursos de alta tecnología, reconociendo las grandes ventajas que suponen en la comunicación de su estudiantado, así se evidencia en la etapa diagnóstica en las figuras 32 y 33 del apartado de resultados. Al respecto, ellas exponen que estos métodos aumentan la independencia del usuario (E.18) y que se encuentran cada vez más accesibles en las instituciones (E.21).

Tal situación, coincide con lo descrito por Sánchez (2004) en tanto que afirma que “La amplia gama de comunicadores que están saliendo al mercado es un indicador de la aceptación que están teniendo en los colectivos con problemas de comunicación.” (p.64) Sin duda Costa Rica no ha sido una excepción en su amplio interés por los dispositivos. No obstante, los costos económicos para adquirirlos suponen una importante barrera para su distribución. Pese a ello, ambas instituciones cuentan con varios comunicadores sencillos y de múltiples mensajes para utilizarlos con su estudiantado, sin embargo, no pueden retirarlos de la institución ni otorgarlos a una única persona usuaria.

La función de su existencia es asistir la comunicación del estudiantado en momentos específicos, o funcionar como recurso de evaluación para determinar si la persona debe adquirir un comunicador personal.

Cabe aclarar que el CAI cuenta con menos recursos tecnológicos que el CEEH, y por tanto menos posibilidad de ofrecer dichos dispositivos al estudiantado.

Por otra parte, están los ordenadores en los que se puede instalar algún “software” de comunicación alternativa, ya sea por medio de la escritura predictiva, el uso

de pictogramas, fotografías u otro símbolo, organizado según las características comunicativas de la persona usuaria.

Para acceder al uso del ordenador, existen un sinnúmero de adaptaciones para la señalización directa. Entre ellos, teclados adaptados en tamaño y profundidad, aumento en el tamaño de las imágenes, uso de punteros de cabeza y férulas de mano, entre otros. Sin embargo, para aquellas personas que requieren de asistencia para señalar directamente el dispositivo, se adapta un sistema de barrido a las opciones del software en el que se emitan claves visuales y sonoras (según se requiera), mientras se avanza automáticamente de imagen a imagen. La forma en la que la persona detiene el escaneo para seleccionar el símbolo que le interesa, es activando un dispositivo externo que puede presentarse con diversas características, según la parte del cuerpo del usuario que lo active. Por su parte Sos y Sos (2001) le llaman “dispositivos para la señalización indirecta” (p.263) y explican que los mismos

incluyen interruptores (de presión, de palanca, de pedal, etc.) Joysticks, microswitches (microinterruptores) ... El usuario puede activarlos con la mano, con los dedos, con un cabezal o con un movimiento lateral de la cabeza, o con las rodillas, con los pies, etc. (p.262)

Ahora bien, ambas instituciones participantes cuentan con algunos dispositivos de señalización indirecta; sin duda insuficientes para toda la población que podría utilizarlos; sin embargo cuentan únicamente con ordenadores en los servicios de terapia del lenguaje, es decir, tres en el CAI y cinco en el CEEH. En este sentido el estudiantado que utilice el dispositivo lo hace únicamente en el periodo de terapia de lenguaje para comunicarse funcionalmente en ese contexto y momento específico. Cabe recordar que para ningún estudiante está permitido llevar a su hogar los dispositivos tecnológicos que pertenecen a las instituciones educativas. En esta línea la comunicación funcional que hacen con los mismos no puede trascender a otros contextos, a menos de que cuenten con sus propios dispositivos tecnológicos.

Durante el proceso de plan de acción, ambas instituciones se proponen a implementar el uso de aplicaciones de comunicación alternativa en tabletas pertenecientes al estudiantado. No obstante, como se ha detallado con anterioridad, el CAI solamente cuenta con una estudiante de su entera población estudiantil que logra acceder al recurso por las condiciones económicas con que cuenta su familia.

Pese a la poca población estudiantil beneficiada, ambas instituciones participantes muestran resultados altamente positivos en el uso de los recursos. Durante las reflexiones ilustradas en las figuras 36 y 37, se muestran sendas evidencias de éxito en el uso de la alta tecnología para la comunicación alternativa y el aumento en su independencia. En este sentido se concuerda con la investigación realizada por Ríos, Ortiz y Patiño (2006), quien afirma que la tecnología de asistencia, incluyendo aquella de comunicación,

contribuye a que una persona con discapacidad experimente autonomía personal, es decir, responsabilidad y aceptación ante su propia vida; pueda hacerse cargo de su existencia mediante el ejercicio de la iniciativa personal, la elección y la toma de decisiones, con el fin de aportar al crecimiento personal, y se conciba como un ser con igualdad de oportunidades ante la sociedad. (p. 18-19)

Las autoras en su investigación, concluyen que en Bogotá la falta de conocimiento sobre la existencia de los recursos de alta tecnología, representa una barrera sobre su utilización y que así se limita el disfrute de sus beneficios. No obstante en la presente investigación, si bien es cierto el desconocimiento supone una barrera; coincidiendo con la situación en Colombia; son la falta de recursos económicos de la población con discapacidad y sus familias, el principal obstáculo para su aprovechamiento. En otros países desarrollados fuera de Latinoamérica, como es el caso de Estados Unidos, estos dispositivos se proveen por las empresas aseguradoras, no obstante en Costa Rica, no están contemplados dentro del sistema de seguros como un recurso de salud pública y de responsabilidad estatal.

El Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC), si cuenta con algunas ayudas técnicas que provee el Ministerio de Educación Pública, para brindarlas al estudiantado, no obstante se prestan por un periodo determinado y son insuficientes para la demanda existente a nivel nacional.

6.5. Sistematización de los datos en la Comunicación Alternativa

Como se ha visto en el apartado de necesidades de aprendizaje, en ambas instituciones educativas, las personas profesionales de diversas disciplinas, elaboran informes de evaluación al inicio y final del año en donde detallan las características de su estudiantado en el área disciplinar que compete a cada una. Específicamente la comunicación de los y las estudiantes, es descrita en dos informes, el de educación especial y el de terapia del lenguaje. En ambos se ofrecen datos descriptivos valiosos sobre la forma en la que la persona logra expresar y recibir mensajes. No obstante los datos que se comparten no son lo suficientes como para que el profesorado que recibe al estudiantado el año siguiente logre comunicarse funcionalmente con el mismo dando continuidad al trabajo realizado en ciclos previos.

Ahora bien, cabe aclarar que no se encuentran investigaciones que documenten las formas de registro ni la sistematización de datos a nivel institucional que se utilicen en otros contextos para perpetuar y mejorar las acciones en torno a la comunicación alternativa.

No obstante, la investigadora Warrick (1998) ha diseñado y documentado algunas estrategias con el fin de que aquellas personas que no son allegadas al usuario, logren comprender el significado de las expresiones comunicativas que utilizan. Los libros “Todo sobre mi”, que diseña la investigadora, por ejemplo, “ayudan a las personas no cercadas a comprender los modos de comunicación de los niños cuyo habla es difícil de entender” (p.103). En estos libros, se registra todo lo que el estudiante hace y su significado, así “con ayuda del libro, el profesor sabe de qué forma comunica Luis lo que le gusta, lo que le disgusta y sus sentimientos. El libro hace que todos se sientan más relajados al comunicarse” (p.104)

Por otra parte, la autora propone el uso cooperativo del Modelo de Participación. Este modelo es empleado por familias, docentes y otros integrantes del trabajo cooperativo. Para utilizar este modelo, las personas encargadas

anotan las situaciones que se encuentran día a día las personas que pueden hablar. También anotan las habilidades que estos individuos utilizan y su modo de participar en actividades. Esta información se usa para comparar las experiencias de las personas con habla con las de las personas sin habla. (Warrick, 1998, p.137)

Gracias a estos registros, la autora señala que “se pueden identificar barreras de comunicación que experimentan los usuarios de CAA” (p.137), y así planificar como pueden eliminarse dichas barreras a través del trabajo cooperativo desarrollando una mayor empatía por las personas usuarias de comunicación alternativa.

La presente investigación, guarda relación con las propuestas de Warrick (1998), en el sentido de que realiza esfuerzos por registrar datos oportunos para el trabajo cooperativo en materia de comunicación alternativa. Así mismo, se enfoca en promover la empatía y facilitar la continuidad del trabajo realizado en esta línea dentro de los centros educativos.

No obstante difiere de la investigadora, en tanto que propone nuevas formas de registro apegadas a las características contextuales del estudio.

En este marco y con miras a cumplir con la legislación nacional y las normativas que regulan el derecho a la comunicación alternativa. Se desarrollan el *Registro para el inventario de símbolos de la persona usuaria de Comunicación Alternativa* (véase tabla 6 del apartado de resultados), con el fin de que todas las personas implicadas en la mediación de la comunicación, reconozcan cuales símbolos puede utilizar el usuario o la usuaria de modo funcional, en la comunicación alternativa.

Aunado a ello, los grupos de investigación, en conjunto con la investigadora, diseñan el *Registro para la integración simbólica* (véase tabla 7 del apartado de resultados), mismo que contienen el símbolo y los pasos de integración con el fin de documentar el desempeño del estudiante y el éxito o no de la integración de un símbolo.

Adicionalmente se construye a lo largo del proceso de plan de acción un último registro llamado *Registro de las características en el uso del tablero de comunicación* (véase tabla 8 del apartado de resultados). En este documento, se anotan el ritmo, tiempo de respuesta tipo de señalamiento, punto de acceso, tipo de símbolo, distancia entre los símbolos y tamaño de los mismos (características descritas en el apartado de resultados), con el fin de que el interlocutor logre interpretar oportunamente el uso del tablero y comunicarse asertivamente.

Por último se diseña también el *Registro de las características en el uso de símbolos sin apoyo externo* (véase tabla 9 del apartado de resultados), en este se registran los gestos empleados por la persona usuaria, su significado y lo que espera del receptor. Este registro fomenta la independencia y libra a la persona usuaria de la participación de un intérprete en el proceso comunicativo.

En ambas instituciones participantes, se aplica el uso de los registros diseñados, no obstante a diferencia del CEEH, el personal del CAI, incorpora nuevos datos a los registros vinculados con padecimientos, medicamentos y números de teléfono, en virtud de proteger la integridad del estudiantado cuando se desplaza independientemente (véase E.58 en la figura 40).

Como ha sido coincidente en apartados anteriores, las personas participantes del CEEH, durante la reflexión, discuten sobre la necesidad de ejecutar las acciones en torno al registro de modo cooperativo (véase posturas de E.21 y E.9 en la figura 41). Ellas justifican que una persona puede trabajar la comunicación mientras otra registra los datos al menos en periodos iniciales.

Por otra parte en el CAI, hacen referencia a la importancia de conocer a la persona usuaria y ofrecerle un ambiente empático y de confianza para que la comunicación se de oportunamente (véase E.39 en la figura 42). En esta línea, concuerdan con la postura de Pérez (2014), en tanto que afirma que “para fomentar el éxito en la intervención con SAAC lo importante es conseguir que la persona con discapacidad de habla tenga cosas interesantes para comunicar a los demás, sepa cómo hacerlo y cuente con interlocutores que quieran escucharle y sepan entenderle. (p.19)

Finalmente, la recolección y registro de información, ha generado beneficios tanto para el trabajo cooperativo entre los miembros del equipo, como para enriquecer la

interacción del estudiantado dado que todas las personas implicadas, mantienen un conocimiento constante de su proceso evolutivo en materia de comunicación.

6.6. Acciones frente a las barreras persistentes

A pesar de haberse disminuido sustancialmente las barreras presentes al inicio del estudio, otras como aquellas ligadas al conocimiento, al estudiantado y al sistema institucional prevalecen en menor medida y suponen verdaderas limitantes en el proceso mediático de la comunicación alternativa (véase figura 46 y 47). A pesar de ello, el profesorado ha perpetuado el ejercicio de reflexionar acerca de su práctica y eso permite que mantengan la atención constante en las posibles limitaciones de la comunicación, para así mejorar en la medida de lo posible, las condiciones contextuales.

En este sentido, se concuerda con la postura de Jiménez y otros (2009), quienes afirman que “el profesional que trabaja en una institución con personas dependientes debe ser capaz de reconocer las barreras de comunicación, con la finalidad de actuar sobre ellas para minimizarlas y conseguir un proceso comunicativo eficaz con los usuarios del centro.” (p.28)

Por otro lado, se reconoce que a la luz de eliminar las barreras, es importante mantener la cooperación y solidaridad del trabajo en equipo, y analizar de modo constante las acciones emitidas en mejora de la comunicación. Como puede verse en la observación 18 de la figura 47, algunos de los y las estudiantes pasan de nivel sin contar con recursos de comunicación alternativa. Esta situación, puede detenerse si se valora cooperativamente cada persona en función de su comunicación en el tiempo oportuno. Para ello, la investigación ha dotado de herramientas al profesorado para lograr detener estas situaciones que lesionan el desarrollo del estudiantado.

En la línea de las barreras ligadas al conocimiento que prevalecen, se destacan las dificultades para integrar símbolos con el estudiantado o de detectar espacios de comunicación en los que la persona puede participar activamente. En este sentido es valioso considerar sugerencias como la de Moreno (2011), quien afirma que “para que la comunicación sea efectiva, es necesario utilizar lenguajes sencillos y claros, accesibles para el receptor, y procurar que no haya una sobrecarga de información” (p.25). Así mismo tomar en cuenta que “no se debe olvidar que, a veces, es tan importante lo que se

dice como lo que no se dice o queda implícito en el mensaje” (p.25), respetando así la comunicación gestual, los cambios físicos y las expresiones del estudiantado como parte de su expresividad.

Del mismo modo, es necesario considerar estrategias como el uso de la retroalimentación. Esta actividad es de suma importancia, tomar un momento para repetir el mensaje que dio el usuario y consultarle al mismo si eso fue lo que quiso decir aporta mejoras a la comunicación. En este sentido Moreno, (2011) explica que la misma puede mejorar los procesos comunicativos y así demostrar a la persona usuaria “si el mensaje ha sido comprendido por el receptor”. (p.28)

En lo relativo a las barreras prevalecientes ligadas al estudiantado, se determina que la diversidad funcional de las personas presentes en el salón de clases, supone un esfuerzo adicional del personal docente por proveer las ayudas técnicas específicas de cada persona requiere. En este proceso, se dificulta la fluidez comunicativa y la posibilidad de que se facilite la interacción social dentro del aula. Al respecto, puede afirmarse que la organización segregante en que está inmerso el estudiantado, agrupados por condición de discapacidad y no por edad, supone una barrera participativa en sí misma. En esta línea se asume que si participaran de un entorno inclusivo, con otras personas con y sin condición de discapacidad, su posibilidad de interacción sería más posible.

En esta línea se cree que si la comunicación alternativa lograra trascender de los espacios segregantes, la población en general, se habituaría a ella y así lograría validarla y respetarla. De este modo todas las personas serían interlocutores que capaces de entenderla y con la disposición de escuchar a las personas usuarias de la comunicación alternativa. Por ello, se concuerda con Pérez (2014), quien afirma que “este objetivo no debe dejarse en manos del azar sino que se debe conseguir a través del esfuerzo y el acierto de profesionales competentes, apoyados por una sociedad cada vez más concienciada y libre de prejuicios.” (p.19)

Por otra parte prevalecen las barreras ligadas al sistema institucional, en el que el espacio físico y los recursos económicos son carentes para abastecer las necesidades del estudiantado (sirva de ejemplo la observación 17 de la figura 47). En este sentido se deben promover cambios político administrativos a nivel ministerial, que generen

mejoras en la infraestructura y la adquisición de recursos. En este sentido los resultados de la presente investigación, suponen un recurso útil para su aprovechamiento en estas instancias.

Finalmente, se determina tras la observación de las barreras de participación, que el éxito en los actos comunicativos es una responsabilidad colectiva. En esta línea, Pérez (2014) afirma que

Existen tanto factores personales como contextuales que favorecen el proceso de comunicación entre las personas, por tanto deberán tenerse en cuenta el tipo de creencias, valores, ideas o prejuicios de las personas con las que nos comunicamos (factores personales), y las características de los estímulos comunicativos (brillo, contraste, color, intensidad, etc.), factores contextuales, para establecer una comunicación satisfactoria y evitar conflictos interpersonales innecesarios. (p.59)

Por tanto, el equipo profesional y familiar debe considerar en su reflexión, el análisis de sus actitudes, sentimientos y acciones, así como los de quienes forman parte del contexto comunicativo del usuario. Esto en virtud de proponer mejoras que atiendan las barreras partiendo de su etiología psicológica, semántica, personal o contextual.

CAPÍTULO 5

7. Conclusiones

Después de haber discutido los resultados, se procede a exponer las conclusiones generales de la investigación. En este apartado se retoman los objetivos planteados y se determina su alcance en el proceso de la investigación. Posteriormente se presentan conclusiones generales de la investigación que enmarcan los logros del estudio.

7.1. A la luz de los objetivos específicos

Primer objetivo específico: *Diagnosticar las necesidades de los docentes participantes y su estudiantado en relación con la comunicación alternativa y aumentativa.*

Durante la etapa diagnóstica, se trabaja con 61 docentes de dos de los principales centros de Educación Especial de Costa Rica, uno que cubre la provincia de Heredia y otro que cubre parte de la capital (San José).

Con los aportes de dicha población participante, en el primer momento de la investigación-acción, se detectan dos categorías principales que constituyen limitaciones para trabajar la comunicación alternativa con el estudiantado en el entorno educativo. Tales categorías principales son *barreras presentes en el sistema y necesidades propias del equipo profesional*. Ambas categorías se dividen en subcategorías que enmarcan el desarrollo de la investigación acción.

Las barreras por su parte se dividen en barreras ligadas al estudiantado, barreras ligadas al hogar, barreras ligadas al conocimiento del personal y barreras ligadas al sistema organizativo institucional y nacional de educación.

En relación con las barreras ligadas al conocimiento, se encuentran las siguientes condiciones:

- Algunas personas profesionales sabían utilizar un sistema o estrategia particular de comunicación alternativa y aumentativa, así que lo empleaban de modo homogéneo sin contemplar las características

individuales del estudiantado, esperando resultados semejantes con toda la población estudiantil. Para derribar esta barrera, fue necesario estudiar grupalmente cada sistema, estrategia y recurso posible con sus debidas características con la intención de que el personal cuente con un mayor conocimiento en torno al tema, que a su vez le permita tomar decisiones con mayor certeza.

- En Costa Rica se ofrecen pocas oportunidades de capacitación y actualización en materia de comunicación alternativa, de modo que la investigación constituyó una oportunidad motivante para la población participante en el marco de su formación continua. No obstante previo al proceso de investigación, representó una barrera para la toma de decisiones y la valoración de la comunicación alternativa en el estudiantado.
- Profesionales de servicios complementarios en las instituciones, tales como terapia física, terapia ocupacional, psicología, sociología, educación musical, artes plásticas, entre otros, no cuentan con conocimientos previos en torno a la comunicación alternativa, pues sus respectivas formaciones no lo contemplan. En este sentido cuando se enfrentan a trabajar con población que enfrenta barreras de la comunicación, no saben como atender sus necesidades y por tanto no logran interactuar en los procesos de aprendizaje.
- Finalmente se detectan barreras ligadas al conocimiento de las familias sobre el modelo social de la discapacidad. En esta línea, las personas involucradas siguen defendiendo una postura lastimosa y discriminante propia del modelo de la prescindencia en la que se resta valor a las capacidades de la persona, atribuyendo la falta de comunicación, a la condición de discapacidad de la persona y no a las barreras contextuales que deben derribarse.

Con respecto a las barreras ligadas al hogar se concluye que

- En Costa Rica, la mayor parte de la población en condición de discapacidad proviene de hogares con baja escolaridad y escasos recursos económicos, condiciones que dificultan la participación de los padres y madres en los procesos educativos. No obstante, tras un análisis grupal de la labor cooperativa en el trabajo pedagógico, las personas participantes logran implicar a las familias de modo solidario en los actos de comunicación alternativa.
- Se manifiesta una desmotivación en las familias sobre la comunicación alternativa, dado que en las experiencias previas al proceso de investigación han vivido fracasos que les desalientan. En este sentido se logra una recuperación de la participación de las familias, por medio del trabajo cooperativo y comprensivo que se propone a lo largo del estudio.

En relación con las barreras ligadas al sistema institucional, se evidencian las siguientes condiciones en la etapa diagnóstica

- En un primer momento los aportes emitidos por el personal participante, en ambas instituciones durante las entrevistas, demostraba que la responsabilidad de hacer accesible la comunicación alternativa al estudiantado, había recaído en los servicios de terapia de lenguaje únicamente, haciendo que los demás profesionales de la institución omitieran esta tarea de sus labores. Tras realizar un análisis de las normativas nacionales y estudiar el rol profesional en los procesos de cooperación, se derriba esta postura y se equilibra la distribución de responsabilidades en materia de comunicación alternativa.

En lo que respecta a las barreras ligadas al estudiantado, surgen en la etapa diagnóstica las siguientes condiciones

- En las escuelas de Educación Especial participantes, así como en la mayoría de las instituciones nacionales de esta naturaleza, el estudiantado se agrupa en compañía de otras personas que compartan un diagnóstico en

torno a su discapacidad. De este modo cada persona del grupo cuenta con diversas necesidades comunicativas que deben ser atendidas en un mismo momento. Así las cosas, en un solo espacio convergen estudiantes con sendas barreras de comunicación y condiciones de salud particulares, lo cual dificulta a las y los docentes ofrecer una cobertura oportuna de sus necesidades. De cara a esta situación se logran reconocer con el equipo participante, estrategias inclusivas y de trabajo cooperativo que favorecen la posibilidad de atender las demandas de toda la población. Pese a ello, prevalece esta diversidad como una barrera latente en las percepciones finales de las personas participantes.

Ante esta situación, se concluye que la organización sectorizada del estudiantado por su condición de discapacidad, constituye un acto de segregación, discriminante que no solo perpetúa las barreras de la comunicación sino que además obstaculiza el aprendizaje. En este sentido, se recomienda velar por promover una inclusión temprana del estudiantado a servicios regulares, donde su estadía en los centros de educación especial sea tan breve como sea posible. Mientras que a otras personas con dificultades graves en su desarrollo se les integre por características etarias y capacidad en los grupos, más que por diagnósticos clínicos y etiquetas impuestas a esta población.

Las necesidades detectadas en el periodo diagnóstico de la investigación-acción, se dividen en las siguientes subcategorías: necesidad de trabajo cooperativo, necesidad de estrategias inclusivas, necesidad de estrategias de alta tecnología, necesidad de evaluación para la selección de un sistema de comunicación alternativa y necesidad de documentación y registros en torno a la comunicación alternativa.

Con respecto a la necesidad de trabajo cooperativo, se encuentra lo siguiente en la etapa diagnóstica:

- Las personas participantes de ambas instituciones expresan un alto interés por trabajar de modo colaborativo, no obstante, evidencian una falta de

coordinación constante en su desarrollo laboral previo al estudio.

- Se detecta que se ha llevado a cabo un trabajo multidisciplinario hasta el momento, teniendo como meta la transdisciplinariedad. En este sentido se unifican los conceptos, se trazan objetivos comunes y se desarrollan acciones a la luz de una perspectiva cooperativa y solidaria de los actos pedagógicos.

En relación con la evaluación de la comunicación alternativa, se detectan las siguientes necesidades

- El CEEH, contaba con perfiles institucionales de evaluación, mientras que el CAI no contaba con ningún recurso organizado para tal fin. No obstante se determina que ninguna de las dos instituciones reconocen en un inicio, la evaluación funcional contemplando la valoración del contexto real del estudiante como parte vital en el proceso. Por tanto se analizan de modo grupal diversas posturas teóricas en torno a la evaluación en comunicación y se diseñan acciones a la luz de dichos aprendizajes.
- Uno de los mitos que se derriban en el proceso diagnóstico sobre evaluación, es el de condicionar la selección de un sistema a la condición de discapacidad de una persona. En esta línea, se exploran contenidos sobre la valoración ecológica, y la atención centrada en la persona para evaluar sus capacidades y no sus limitaciones. Sobre dichas capacidades, se procede luego a diseñar acciones de acceso a la comunicación alternativa.

En relación con las estrategias inclusivas se determinan las siguientes necesidades

- En un inicio las personas participantes muestran confusiones conceptuales que demandan que se realice un estudio grupal aclarando las diferencias entre sistemas, estrategias y recursos de comunicación alternativa.
- El profesorado en ambas instituciones muestra un alto interés durante la etapa diagnóstica por conocer acerca del diseño de diversas estrategias

que potencien la participación activa del estudiantado en su contexto escolar y de hogar.

- Las personas participantes manifiestan una preferencia importante por uso y divulgación de estrategias de comunicación por encima de los sistemas, dado su carácter creativo y flexible.

En lo que respecta a las estrategias de alta tecnología se desprenden las siguientes necesidades

- El crecimiento de la industria tecnológica y las nuevas ofertas en tecnología asistida generan grandes expectativas en los equipos participantes, por lo que en el inicio de la investigación muestran un alto interés por conocer acerca del uso de recursos de alta tecnología para favorecer la comunicación alternativa. Aunado a ello cuentan con algunos recursos en su institución lo que les motiva a contar con conocimientos que les permitan dar un mayor aprovechamiento a este recurso.
- El personal participante reconoce las ventajas de estos dispositivos en contraste con los recursos de baja tecnología y les interesa mucho extender estos beneficios a su población estudiantil.

A la luz del registro y documentación de los procesos sobre la comunicación alternativa, se encuentran las siguientes condiciones en la etapa diagnóstica

- Las personas participantes expresan que los documentos de registro que emplean son insuficientes para que los demás profesionales que laboran con el estudiantado logren reconocer las formas de comunicación exitosas que se han desarrollado con esa persona. Ante dicha dificultad manifiestan la necesidad de desarrollar documentos de sistematización y registros oportunos que favorezcan el trabajo cooperativo y el registro de datos cruciales para la comunicación del estudiantado.

Segundo objetivo específico: *Determinar acciones que beneficien la inclusión social del estudiantado con barreras de la comunicación a partir de la docencia.*

En relación con el trabajo cooperativo, se diseñan acciones que benefician la inclusión social del estudiantado proyectado las siguientes conclusiones

- Se determina que las acciones que benefician la inclusión social del estudiantado, en ambas instituciones se relacionan con tomar espacios de cooperación en los que puedan participar todas las personas implicadas en el proceso pedagógico del estudiantado. Lo anterior en virtud de unificar objetivos para el alcance de la comunicación alternativa. Ambas instituciones diseñan instrumentos de registro para unificar criterios y dar continuidad a las decisiones emprendidas, valorando los aportes que puedan ofrecer las personas de cada disciplina representada en el equipo, así como las familias y usuarios de comunicación alternativa.

Con respecto a la evaluación se diseñan acciones que propicien una mayor participación del estudiantado en las siguientes condiciones

- En relación con la evaluación de la comunicación alternativa y aumentativa, las personas participantes proponen varias estrategias, entre ellas diseñan instrumentos de evaluación que luego pretenden unificar en el centro. Esto no se logra mas si se obtienen diversos instrumentos evaluativos en las instituciones que orientan las acciones de la comunicación alternativa de modo funcional y oportuno para cada persona usuaria.
- En ambas instituciones se desarrollan las evaluaciones en el marco trabajo cooperativo, cuando previo al proceso de investigación, cada docente evaluaba a su parecer y obtenía conclusiones personales con respecto a la información recolectada. Este cambio constituye una mejora significativa en el acceso real a la comunicación alternativa, así lo evidencian los resultados presentados en apartados anteriores.

Con respecto a las acciones desarrolladas sobre las estrategias inclusivas de

comunicación alternativa, se concluye lo siguiente

- Las acciones emitidas en esta temática se desarrollan a la luz del trabajo cooperativo y tomando como base los resultados de la evaluación en comunicación para la toma de decisiones. Gracias a esto las docentes diseñan diversas estrategias creativas y oportunas considerando las necesidades de portabilidad y el uso de diversos materiales que responden a las características propias de cada usuario.

En relación con las acciones propuestas sobre estrategias de alta tecnología de la comunicación alternativa, se determina lo siguiente

- Las personas participantes analizan de modo grupal las diversas opciones de alta tecnología que se utilizan en la comunicación alternativa, así como los usos que pueden dar a los recursos en virtud de mejorar la comunicación de su estudiantado. Posteriormente muestran una preferencia importante por el uso de tabletas, con ellas exploran diversas aplicación para la comunicación alternativa y las llevan a la práctica con su estudiantado.
- En su mayoría los resultados son altamente exitosos, las personas con discapacidad que se beneficiaron de dichas estrategias lograron comunicarse oportunamente y aumentaron así su participación social.

En torno a las acciones propuestas en relación con la sistematización de datos en la Comunicación Alternativa, se concluye lo siguiente

- En conjunto con las personas participantes se elaboran registros para documentar las imágenes que la persona usuaria tiene integradas en su repertorio comunicativo. Aunado a ello se registran los pasos de integración en otro documento para identificar las acciones de éxito en estudiante. Por otra parte se diseña un registro que documenta las características con que una persona utiliza su tablero con miras a fomentar su independencia y potenciar su éxito comunicativo. Finalmente se diseña un registro que contiene los símbolos sin apoyo externo de las personas usuarias, su significado y lo que se espera del receptor.

Tercer objetivo específico: *Evaluar las acciones de mejora en el equipo docente para mejorar la inclusión social del estudiantado con barreras de la comunicación.*

Con respecto a la reflexión que enmarcó las evaluaciones sobre las acciones del trabajo cooperativo, se concluye lo siguiente

- En ambas instituciones se concluye que las acciones emitidas en torno a la cooperación, permiten un mayor acercamiento por parte del equipo profesional y las familias, evidenciando mejoras importantes en el desempeño comunicativo del estudiantado.
- Se determina también que la cooperación está presente de modo transversal en todas las demás categorías de análisis, generando repercusiones positivas en cadena, sobre el acceso a la comunicación del estudiantado.

En relación con la evaluación de la comunicación alternativa, las reflexiones del personal participante, desprenden las siguientes conclusiones evaluativas

- La participación de las familias enriquece significativamente la recolección de información lo cual mejora la toma de decisiones en torno al acceso oportuno a la comunicación del estudiantado.
- Se pretende realizar una unificación de la evaluación, mas las barreras relativas al tiempo de coordinación persisten y dicho objetivo no se ha logrado.
- Se sugiere a ambas instituciones mantener una relación empática y solidaria entre las personas participantes de los equipos, en virtud de potenciar el éxito en los procesos de evaluación y toma de decisiones sobre la comunicación alternativa del estudiantado.

Con respecto a la evaluación en las acciones propuestas sobre estrategias inclusivas de la comunicación alternativa, se concluye lo siguiente

- Las estrategias diseñadas son evaluadas por las personas participantes quienes concluyen que su éxito ha favorecido la independencia de la

persona, así como ha aumentado la motivación de las personas implicadas en el diseño y la mediación de la comunicación alternativa.

- Dichas estrategias constituyen una evidencia de éxito que puede generar interés en otras personas profesionales para promover la comunicación alternativa en diversos contextos más allá de los que se abarcan en la presente investigación.

En relación con la evaluación que se genera en los procesos de reflexión en torno a las estrategias de alta tecnología en la comunicación alternativa, se determina lo siguiente

- Pese a su éxito en los procesos comunicativos, las personas que asisten a los centros de educación especial costarricenses cuentan con limitaciones económicas que les impiden acceder a dichos recursos. Así mismo no pueden llevarse los recursos de la institución a sus hogares por lo que si se utilizaran en dicho contexto su alcance sería mínimo. Es necesario que se articulen esfuerzos con instituciones gubernamentales que propicien el acceso a la comunicación alternativa del estudiantado que así lo requiera.

A la luz de la evaluación sobre las acciones realizadas en torno a la sistematización de datos en la comunicación alternativa, se determina lo siguiente

- Ambos equipos califican de exitoso el uso de los registros, sin embargo reflexionan en torno a la importancia de elaborarlos de modo cooperativo y de comunicarse en un ambiente empático y de confianza con la persona usuaria. Lo anterior con la intención de que alcance el éxito comunicativo en un ambiente igualitario y de respeto mutuo.
- Durante las reflexiones se concluye también, que la recolección de información beneficia el trabajo cooperativo y permite que las personas implicadas conozcan de cerca el proceso evolutivo de la persona en materia de comunicación alternativa.

7.2. Conclusiones y recomendaciones generales

Una vez expuestas las conclusiones de cada categoría a la luz de los objetivos planteados, se considera que se ha producido una mejora en la práctica del personal

participante, impactando así el acceso a la comunicación de las personas en condición de discapacidad a su cargo.

Se logran determinar necesidades de aprendizaje que al ser estudiadas con el personal, permiten el diseño de planes de acción y reflexión que aumentan el compromiso del profesorado y en consecuencia mejoran el acceso a la comunicación alternativa del estudiantado.

La filosofía de igualdad de oportunidades que enmarca la investigación hace que las personas participantes construyan la investigación-acción centrada en las capacidades y oportunidades de las personas con discapacidad más que en su condición misma. Dicha situación potencia la inclusión social e igualitaria de la población en condición de discapacidad, valorizando su diversidad desde una perspectiva positiva y respetuosa.

El constructivismo que prevaleció en el proceso investigativo, permite que las personas participantes continúen su acción investigativa a lo largo de su ejercicio profesional, incorporando la acción y reflexión a su cotidianeidad, en mejora de su práctica pedagógica.

La cooperación como valor indispensable en el desarrollo educativo, supuso un elemento indispensable en el éxito de todas las categorías consecuentes, de modo que se concluye que el trabajo cooperativo es determinante en el éxito de los procesos de comunicación alternativa y aumentativa de las personas usuarias.

Finalmente se concluye que si bien es cierto, la investigación-acción generó beneficios significativos en torno al conocimiento docente y el acceso que los mismos ofrecen a la comunicación alternativa. Aún prevalecen barreras que limitan el éxito total en la eliminación de barreras de la comunicación. Principalmente persisten limitaciones económicas que suponen la necesidad de compartir espacios de aula, o la carencia de recursos tecnológicos que obstaculizan la comunicación alternativa para las personas en condición de discapacidad en dichos espacios.

Así mismo, se concluye que la segregación que generan los centros de educación especial limitan la divulgación social del uso de comunicación alternativa, generando un desconocimiento que limita sus alcances a solo aquellos entornos controlados en los que se reconoce y respeta su utilización. En esta línea, se recomienda que el acceso a la comunicación se brinde en etapas tempranas del desarrollo con el fin de que el mismo

mejore las condiciones de aprendizaje de la persona usuaria y así potencie las posibilidades de que el estudiantado se incorpore a un proceso de educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

Amate, A y Vásquez, A. (2006). *Discapacidad lo que todos debemos saber*. Washington, D.C, Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud.

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: NARCEA, S.A DE EDICIONES

Aguilar, G y Bonilla, J. (2005). *Planes de Estudio de Educación Especial*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública Departamento de Educación Especial y Centro Nacional de Recursos para Inclusión Educativa.

Albuérne, S y Pino, M. (2013). *Apoyo a la comunicación*. Madrid, España: Mc Graw Hill Education.

Alcantud, F, Soto, F.(2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de la comunicación*. España: Nau Llibres

Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata

Antezaña, P. (2014). *Una aproximación a la situación de la niñez y la adolescencia con discapacidad en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Vicepresidencia de la República, CNREE y UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/costarica/20140801_discapacidad_cr.pdf

Arnáiz, P. (2013). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe, S.L.

Arnáiz, P. (2013). *Atención a la Diversidad Programación Curricular*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Asamblea Legislativa. (1996). *Ley 7600 Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Costa Rica: Ministerio de Justicia

Barreiro, G. (2011). *Perspectiva general de los trastornos de comunicación y el uso de los Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación en la Infancia: análisis cuantitativo y cualitativo*. (Tesis de grado). Universidade da Coruña, España.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. DOI: 10.15366/reice. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, Volumen 4, Número 3, pp. 1-15.

Bolaños, G, León, E, Huertas, S, Ivette, F, y Bonilla, J. (2005). *Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico Administrativo de los Servicios de Apoyo en Terapia del Lenguaje*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Bondy, A y Frosto, L. (2002). *El manual del sistema de comunicación por intercambio de imágenes*. Estados Unidos: Pyramid Educational Products, Inc.

Busto, M, C. (2012). *Reeducación del habla y del lenguaje en el parálítico cerebral*. España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE)

Cabra, M.(2004). Discapacidad y aspectos sociales: la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal como ejes de una nueva política a favor de las personas con discapacidad y sus familias. Algunas consideraciones en materia de protección social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, ISBN 1137-5868, Numero 50, pp. 21-46.

Campabadal, M (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. Costa Rica: Editorial UNED 00ISBN 9789968311595

Carbonell, J. (2005). El profesorado y la Innovación Educativa. En Cañal, P, *La Innovación Educativa* (Capítulo 1, pp. 11- 26). Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal, S.A.

Castillo, C. (2015). Aplicación de los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. La Rioja, España: Editorial TUTOR EN FORMACIÓN

Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A

Chacón, C. (2014). *Centro de Atención Integral para niños y jóvenes con discapacidad múltiple, en Guadalupe, Goicoechea*. Recuperado de http://issuu.com/carichaconfallas_arq/docs/centro_de_atenci__n_integral_de_gua

Coll, C, Martín, E, Mauri, T, Miras, M, Onrubia, J, Solé, I y Zabala, A.(1990). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial Graó.

Correa, J. (2008). *Integración escolar para población con necesidades especiales*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Crespo, A y Latorre, A .(2001). Seminario de centros específicos de Educación Especial de Aragón. En Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa. (2001). *Odisea de la comunicación: ponencias y comunicaciones de las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación*. (pp.139-148). España: Editorial ISAAC.

Cruz, I, Hernández, J. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Colombia: Centro Editorial Universidad del Rosario.

De la Torre, S. (2010). *Estrategias didácticas en el aula buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Díaz, M. (2004). *Las voces del silencio Una comunicación sin límites*. Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura.

Díaz, O. (2000). Conceptualización de la Educación Especial en Iberoamérica. En O. Díaz, S. Rojas y E. Vasco, *La educación especial en Iberoamérica*. (pp. 9-34). España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Echeita, G. (2014). *Educación para la Inclusión o Educación para la Exclusión*. Tercera edición. Madrid, España: NARCEA, S.A DE EDICIONES.

Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación para la Exclusión*. Segunda edición. Madrid, España: NARCEA, S.A DE EDICIONES.

Echeverría, A. (2005). *Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico Administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Discapacidad Múltiple*. Ministerio de Educación Pública Departamento de Educación Especial y Centro Nacional de Recursos para Inclusión Educativa.

Elliot, J (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata

Escorcía, R y Gutiérrez, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Revista Educación y Educadores*, ISSN 0123-1294, Volumen 12, Número 1, pp. 122-133.

Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica.(s.f). *Misión*. Recuperado de <http://eoee.ucr.ac.cr/quiénes-somos/misión.html>

European Commission of Education and Culture Lifelong Learning Programme COMENIUS. (2006). *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas*. Recuperado de <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%202014.pdf>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas* No.16, (pp. 220-216) DOI: http://profordems.uapuaz.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/08/011_ronald.pdf

Ferreer, Y, Salazar, N y Vega,W. (2001). Las concepciones y el uso de la comunicación aumentativa y alternativa en ambientes pedagógicos en algunas regiones de Colombia. En Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa. (2001). *Odisea de la comunicación: ponencias y comunicaciones de las II Jornadas sobre Comunicación Aumentativa y Alternativa y del XI Seminario sobre Discapacidad y Comunicación.* (pp.129-135). España: Editorial ISAAC.

Fierro, A .(2009). Retos en investigación y tecnología educativa en el ámbito de las discapacidades. En M. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes, M. Crespo (coordinadores). (2009). *Mejorando resultados personales para una vida de calidad VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad.* (pp.15-32). Salamanca, España: Amarú Educaciones.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid, España: EDICIONES MORATA, S.L.

Gallego, L y Rodríguez, A. (2012). *Bases teóricas y de Investigación en Educación Especial.* Madrid, España: Ediciones Pirámide.

García, A. (2015). *Niños y niñas con Parálisis Cerebral descripción, acción educativa e inserción social.* Madrid, España: NARCEA EDICIONES.

García-Moya, R. (2013). *Características y necesidades de atención higiénico-sanitarias de las personas dependientes.* España: Ediciones Paraninfo, S.A.

González, M. (2014). *Diseño de Aula de Comunicación*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica, Colombia.

Guisén, A, Sanz, C y Giusti, A. (mayo de 2010). Hacia una propuesta de Entorno Colaborativo para usuarios de Comunicación Aumentativa y Alternativa en el ámbito educativo. En E. Márquez (coordinadora), *V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. Congreso llevado a cabo en Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI), Argentina. URL: <http://hdl.handle.net/10915/18333>

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Colección IDER

Gutiérrez, C, Urgilés, G. (2009). Historia y Perspectivas de la Educación Especial en Latinoamérica. En, P. Samaniego (directora). (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica Análisis de situación*. (pp.115-170). Madrid, España: Ediciones cinco

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana

Herrera, L y Lorenzo, O. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Universidad de La Sabana, Facultad de Educación*, Volumen 13, número 3, pp. 75-98.

Hodgdon, L. (2002). *Estrategias visuales para mejorar la comunicación Ayudas prácticas para la escuela y el hogar*. Estados Unidos de América: QuirkRoberts Publishing

Ibarrola, M. (2009). *Las transformaciones de las políticas de formación profesional de América Latina*. Suiza: Organización Internacional del Trabajo.

Jaboco, H. (2009). *El profesionalismo integrado Un nuevo modo de ser educador*. Sinaloa, México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés, S.A de C.V.

Jiménez, M, González, J, Serna, R y Fernández, M. (2009). *Expresión y comunicación*. Madrid, España: EDITEX

Kurtz, A. (2008). *Understanding controversial therapies for children with autism, attention, déficit disorder and other learning disabilities a guide to complementary and alternative therapies*. Gran Bretaña: Editorial Athenaeum Press Tyne and Ware

Latorre, A.(2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Editorial Graó

Marín, G. (2008). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José, Costa Rica, Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Martín, R. Moreno, V. (2011). *Interrelación, comunicación y observación con la persona dependiente y su entorno*. España: IC Editorial.

Martín, R y Moreno, V. (2011). *UF0124: Interrelación, comunicación y observación con la persona dependiente y su entorno*. Andalucía, España: IC Editorial

McMillan, J y Schumacher, S. (2008). *Investigación Educativa*. Madrid, España: PEARSON, Addison Wesley

Meléndez, L. (2010). *La Educación Especial en Costa Rica Fundamentos y Evolución*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Méndez, Z. (2008). *Aprendizaje y Cognición*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED)

Ministerio de Educación Pública. (2012). *Orientaciones para el abordaje de los sistemas de comunicación alternativa*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.

Morales, E. (2014). *Apoyo a la comunicación*. Madrid, España: Paraninfo

Moreno, V.(2011). *Técnicas de comunicación con personas dependientes en instituciones (UF0131)*. España: IC Editorial

Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Volumen 4, número 1, 2000, ISSN-e: 1138-414X, pp.27-42.

Muñoz, H, Antillón, W, Solórzano, M, Carazo, E, Vega, R, Cascante, G, Fallas, D, Volio, F, Rodríguez, V, Solano, M. (1996). *Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad y su Reglamento*. San José, Costa Rica: Editorial Investigaciones Jurídicas S.A

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Noreña, A, Moreno, N, Rojas, G y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigos y éticos en la investigación cualitativa. *Revista AQUICHAN* ,Volumen 12, Diciembre, 2012, ISSN 1657-5997

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. España: Editorial PEARSON Prentice Hall.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.

Parrilla, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Revista Educar*, Volumen 21, pp. 39-65

Pérez, R. (2014). *Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas de la persona con discapacidad: UF0800*. España: EDITORIAL TUTOR FORMACIÓN

Pérez, R, Galán, A, Quintanal, J .(2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Porras, R. (2009). Capítulo II Marco Conceptual. En, P. Samaniego (directora). (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica Análisis de situación*. (pp.27-71). Madrid, España: Ediciones cinco

Pulolàs, P.(2009).*VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre: Educación especial e inclusión educativa estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Editorial OREALC/UNESCO Santiago: La Antigua, Guatemala. DOI: http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Educacion_especial_e_inclusion_educativa..pdf

Ramos, J. (2005). Motivación, Entorno e Innovación. En Cañal, P, *La Innovación Educativa* (Capítulo 2, pp. 27-47) Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal, S.A

Ríos, A, Ortiz, D y Patiño, D. (2005). Sistemas de información en tecnología de asistencia para Bogotá B.C. *Revista de Ciencias de la Salud Universidad del Rosario*, Volumen 3, Número 001, ISSN: 1692-7273, pp.17-24.

Romero, R y Lauretti, P. (2006). Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Revista EDUCERE Investigación Arbitraria*, Volumen10, Número 33, ISSN: 1316-4910, pp.347-356.

Rosell, C. (1998). *Comunicación y acceso al currículo escolar para alumnos que utilizan sistemas aumentativos*. En C. Basil, E. Soro-Camats y C. Rosell, *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 121-134). Barcelona: Masson

Saleh, Lena. (2005). *La inclusión desde la mirada internacional*. En UNICEF, Seminario internacional, inclusión, discapacidad y políticas públicas. Capítulo 1: Inclusión de personas con discapacidad. Una mirada nacional e internacional (pp.11-20). Chile: Ministerio de Educación. ISBN: 92-806-3938-2. Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf

Sánchez, A. (2004). *Tecnologías de la información y comunicación para la discapacidad*. Málaga, España: Ediciones ALJIBE

Sánchez, N. (2012). El currículo de la Educación Básica en México: Un Proyecto Educativo Flexible para la Atención a la Diversidad y el Fortalecimiento de la Sociedad Democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 4, ISSN: 1696-4713, pp.150-163.

Schunk. D,H. (2012). *Teorías del aprendizaje Una perspectiva educativa*. México: Editorial PEARSON Educación.

Serra, E y Veyrat, M. (2005). *Problemas de eficacia comunicativa Descripción, detección y rehabilitación*. Valencia, España: Universitat de València

Snell, M. (2006). *Materiales para el desarrollo de la Comunicación y el apoyo al alumnado con NEE*. Andalucía, España: Conserjería de Educación. Junta de Andalucía

Solano, A. (1998). *Extensión del centro infantil a la comunidad*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia

Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas, Venezuela: Editorial EQUIOCCIO Universidad Simón Bolívar

Soro, E. (1998). *El proceso de evaluar y tomar decisiones*. En C. Basil, E. Soro- Camats y C. Rosell, *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 121-134). Barcelona: Masson

Stainback, S y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas Un nuevo modo de enfocar y vivir en currículo*. Madrid, España: NARCEA, S.A.

Tamarit, Javier.(2004). Prólogo. En, Díaz, M. *Las voces del silencio una comunicación sin límites* (pp.15-17). España: Consejería de Educación y Cultura

Torres, S.(2001). *Sistemas alternativos de comunicación Manual de comunicación aumentativa y alternativa: Sistemas y Estrategias*. España: Editorial ALJIBE

Tortosa, N y Gómez, M. (2003). Tecnologías de ayuda y comunicación aumentativa en personas con trastornos del espectro autista. En Alcantud, F y Soto, J. (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. (pp.212-246). Valencia, España: Nau Llibres

Tovar, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional

UNICEF. (2013). *Estado mundial de la Infancia Niñas y Niños con discapacidad*. Nueva York, Estados Unidos. Recuperado de:
http://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 41, Número 2, pp.207-222.

Villa, A y Thousand, J. (2005). *Creating an inclusive school*. Estados Unidos de América: Editorial Association for Supervision and curriculum development.

Villalobos, D. (2009). *La existencia de este centro educativo fue en gran parte del aporte de los vecinos de Heredia, a continuación, la Historia*. Recuperado de <http://ceeheredia.webcindario.com/historia.htm>

Warrick, A. (2002). *Comunicación sin habla comunicación aumentativa y alternativa alrededor del mundo*. España: Editorial ISAAC press

Zalbaza, M, A y Zalbaza, M,A.(2012). *Profesoras profesores y profesión docente entre el “ser“ y el “estar“*. España: Editorial Narcea, S.A.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO
Teléfonos: (506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

Escuela de Orientación y
Educación Especial

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (Para ser sujeto de investigación)

Construcción de la Comunicación Alternativa y Aumentativa en el Centro de Enseñanza Especial de Heredia

Código (o número) de proyecto: 1095

Nombre de la Investigadora Principal: María del Rocío Deliyore Vega

- A. **PROPÓSITO DEL PROYECTO:** Esta investigación la realiza Rocío Deliyore Vega quién es docente en la Universidad de Costa Rica en la sección de Educación Especial de la Escuela de Orientación y Educación Especial. El proyecto forma parte de su tesis doctoral y busca mejorar el acceso a la comunicación de las personas con discapacidad que asisten al Centro de Enseñanza Especial de Heredia. Este estudio espera dar apoyo al equipo docente para que logre contar con los conocimientos que les permitan atender las necesidades de comunicación alternativa presentes en su salón de clases. La investigación durará aproximadamente un año en el que un semestre será dispuesto para realizar talleres con el personal docente y otro se dispondrá a evaluar los resultados de dicha formación.
- B. **¿QUÉ SE HARÁ?:**
Las personas participantes deberán asistir a un taller semanal durante un semestre. En este taller se discutirá acerca de las necesidades de práctica y conocimiento que el equipo docente tenga sobre la comunicación alternativa de sus estudiantes. Cada día de taller los y las docentes expondrán una necesidad y plantearán una posible solución para llevarla a cabo en su salón de clases durante la semana. En el siguiente taller se analizarán los resultados de esa aplicación y se establecerán nuevas problemáticas y nuevas soluciones para analizar en el siguiente taller.
Las entrevistas serán grabadas para facilitar su posterior análisis de contenido.
- C. **RIESGOS:**
1. La participación en este estudio no significa ningún riesgo para usted, por el contrario, la investigación le ofrece un espacio de discusión para construir aprendizajes acerca de la comunicación alternativa y mejorar su práctica docente. Además podrá contar con un título de participación certificado por el servicio civil.
 2. La investigación requiere que usted se comprometa a participar de los talleres semanalmente lo que implica dedicación y tiempo.
- D. **BENEFICIOS:** Su participación en el estudio le beneficiará directamente dado que mejorará su práctica docente. Con la mediación de la investigadora, durante cada sesión de

Comité Ético Científico
Universidad de Costa Rica

taller se generarán discusiones y análisis de temas relacionados con la comunicación alternativa, esto permitirá que cada semana usted pueda llevar a la práctica estrategias de mejora en su salón de clases y registrar los resultados para analizarlos de nuevo en grupo durante el taller siguiente.

- E. Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con Rocío Deliyore Vega y ella debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando a Rocío Deliyore Vega al teléfono 7076-73-15 en el horario 8am a 5pm. Además, puedo consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 22-57-20-90, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.
- F. Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.
- G. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención educativa que requiere.
- H. Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.
- I. No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído, toda la información descrita en esta fórmula, antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del sujeto fecha

Nombre, cédula y firma del testigo fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento fecha

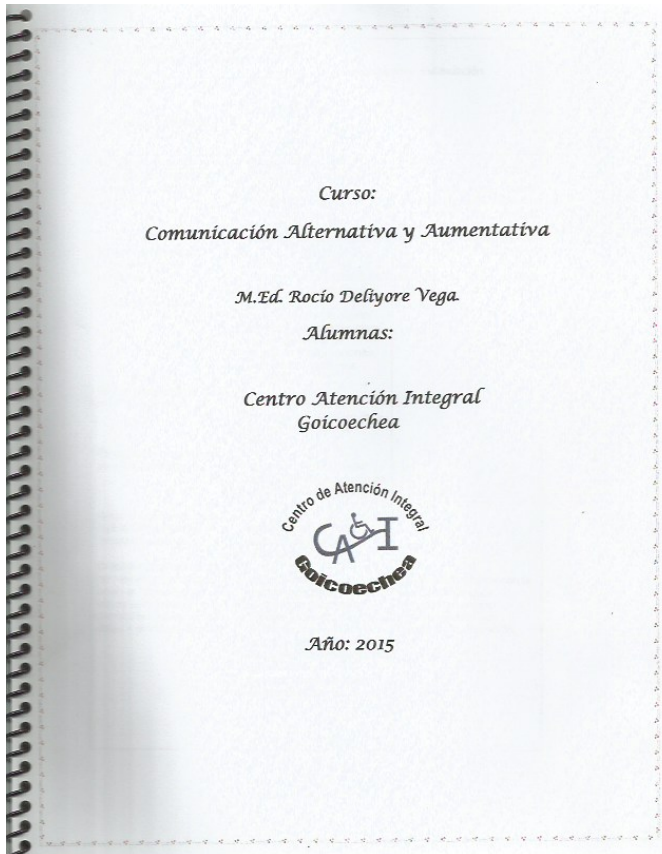
NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 149 REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-Form.Consent-Infom 06-08

Comité Ético Científico

Universidad de Costa Rica

Anexo 2. Muestra de un libro de Acción-Reflexión




Tarea No. 4

Centro Educación Especial Atención Integral, Guadalupe.
Participantes: Madeline Matarrita, Giselle Zamora, Ana Tenorio, Ana Bolaños, Guillermina Álvarez Ana Carvajal, Marcela Núñez y Amalia Daniels.
Acción y Reflexión.
Necesidad detectada: "El ahorro," estudiantes Estimulación III (Integración), Primero y Segundo Ciclo.

Propuesta de Acción	Crónica de Ejecución	Reflexión
<p>Opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colores. - Diseño. - Monedas de Cien Colones. Fotos o Pictogramas. 	<p>"El Ahorro". Con los estudiantes se realiza el depósito de dinero en una alcancía forma de chancho, cuando esté lleno, se quiebra y se utiliza para sufragar los gastos, según escogencia de los mismos (as).</p>	<p>Se utilizará el dinero, según la opción de preferencia de los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Compra de comidas. b) Fiesta. c) Paseo a la playa.

Opciones:




Quebrar la alcancía hasta que esté llena.


Poder opinar

}


Color




Diseño



Fotos o pictograma





Anexo 3. Fotografías tomadas durante el desarrollo de los talleres



