

Comunicación Aumentativa Alternativa para una Educación Inclusiva: Experiencias y Desafíos

Alternative Augmentative Communication for Inclusive Education: Experiences and Challenges

Carola Cerpa Reyes ^{1,*}, Lorena Jorquera Arellano ² y Javiera Toro Lisboa ³

¹ Universidad Católica del Norte, Chile

² Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad del Desarrollo, Chile

RESUMEN:

La educación inclusiva nos desafía a lograr la presencia y participación de todos los niños y niñas en sus diversos contextos. En el caso de quienes utilizan un Sistema de Comunicación Aumentativo o Alternativo el desafío es mayor. Esta investigación analiza, a partir del relato de los principales socios comunicativos, la experiencia de un alumno beneficiario de un Sistema de Comunicación Aumentativo-Alternativo (SCAA) en los contextos escolar, familiar y social. Se enmarca en un enfoque cualitativo, de diseño descriptivo interpretativo, del tipo estudio de caso, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos, aplicada a cinco participantes. Los resultados dan cuenta de diversos facilitadores y obstaculizadores en los distintos contextos, destacando el modelado como una estrategia fundamental para implementar el SCAA, así como la necesidad de contar con el manejo de una persona con mayor experiencia. La discusión gira en torno a las condiciones para lograr la inclusión de personas neurodivergentes que requieren ayudas técnicas, así como el rol que pueden o deben desempeñar diversos compañeros de comunicación, especialmente en el contexto escolar.

DESCRIPTORES:

Inclusión, Comunicación, Experiencia, Desafío, Chile.

ABSTRACT:

Inclusive Education challenges us to achieve the presence and participation of all boys and girls in their various contexts of action. In the case of those who utilize Augmentative or Alternative Communication System, the challenge is greater. This research analyzes, based on the report of the main communicative partners, the experience of a student who is a beneficiary of an Augmentative-Alternative Communication System in the school, family and social contexts. It is framed in a qualitative approach, of descriptive design, of the case study type, using the semi-structured interview as a data collection technique, applied to five participants. The results account for various facilitators and hinderers in the different contexts, highlighting modeling as a fundamental strategy to implement the AACCS, as well as its need to be known by a person with more experience. The discussion revolves around the conditions to achieve the inclusion of neurodivergent people who require technical aids, as well as the role that various communication partners can or should play, especially in the school context.

KEYWORDS:

Inclusion, Communication, Experience, Challenge, Chile.

CÓMO CITAR:

Cerpa Reyes, C., Jorquera Arellano, L. y Toro Lisboa, J. (2023). Comunicación aumentativa alternativa para una educación inclusiva: Experiencias y desafíos desde los socios comunicativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 95-110. [https://doi.org/ 10.4067/S0718-73782023000100095](https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100095)

1. Introducción

La educación inclusiva en Chile es un derecho que ha sido ratificado a partir de diversas declaraciones y convenciones (DUDH, 1948; Unesco, 1994). La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en su artículo 24 reconoce el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo en todos sus niveles, especificando en la letra a) que los medios alternativos de comunicación son un derecho del usuario con necesidades complejas de la comunicación.

Las personas con necesidades complejas de comunicación (NCC) disponen de escasa o nula posibilidad de utilizar el habla para realizar los intercambios comunicativos. Las causas son múltiples: física, sensorial, cognitiva y ambiental, entre las que destaca la presencia de trastornos del desarrollo como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es por ello, que necesitan recurrir a las estrategias o Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SCAA) para comunicarse.

Gracias a las políticas nacionales vigentes, los estudiantes con TEA se insertan en los sistemas de educación regular. Sin embargo, según datos del MINEDUC, entregados por Lampert-Grassi (2018), solo el 32,97 % estarían matriculados en la educación regular chilena. Estos datos revelan el gran desafío de incluir a todos y todas a la educación regular e implementar estrategias en favor de su desarrollo. Según Naguib y otros (2015) se estima que entre el 30 % y 50 % de los individuos con TEA no utilizan discurso, lo que desencadena problemas severos en la interacción y comunicación con los demás, requiriendo de estrategias comunicativas para su inclusión.

Existe suficiente evidencia que a través de la Comunicación Aumentativa Alternativa (CAA) se puede mejorar la calidad de vida al aumentar la comunicación (Naguib et. al, 2015; Von Tezchner, 1993; Soto, 1996). Así, Zangari (2012, 2019), en sus investigaciones vinculadas a la CAA y el contexto escolar, da cuenta de los retos que enfrentan los equipos educativos y la necesidad de aprendizaje sobre CAA en la comunidad escolar para el éxito de estudiantes usuarios de SCAA en la educación regular. Por su parte, Ferreira (2018) evidencia que los docentes manejan poca información sobre diversidad y CAA, pero existe un esfuerzo por articular el SCAA escogido entre el contexto familiar y educativo.

Los actuales enfoques y estrategias utilizadas para la enseñanza de la CAA consideran que no existen requisitos previos para ella. Actualmente se promueve un modelo de participación señalado por Beukelman y Mirenda (como se citó en Calleja, 2019) que considera la participación funcional de pares sin discapacidad de la misma edad. Algunas experiencias internacionales dan cuenta que los SCAA son los productos de apoyo más valorados por los docentes, no obstante, siguen comunicándose con el estudiante de forma oral principalmente, recurriendo escasamente a gestos indicadores (Ferreira, 2018). Por otra parte, empresas internacionales que crean tecnologías de apoyo han generado evidencia en español; por ejemplo, Gómez (s.f) ha trabajado sobre las características para ser un compañero comunicativo. A nivel nacional se reporta escasa evidencia, Viera y Reali (2020) destacan la importancia del uso de SCAA no solo para respuestas inmediatas sino también para construcciones narrativas más complejas que potencien el desempeño lingüístico cognitivo y de subjetivación de la persona.

El presente estudio tiene por objetivo analizar, a partir del relato de los principales socios comunicativos, la experiencia de un estudiante con diagnóstico de TEA que

utiliza un SCAA de alta tecnología en el contexto familiar, escolar y social, de manera de contribuir al conocimiento asociado al complejo proceso de incorporar el SCAA en diversos contextos y poder visualizar los requerimientos que implica para avanzar hacia una efectiva inclusión.

2. Antecedentes teóricos

2.1. Educación inclusiva

La inclusión de estudiantes con NCC necesariamente requiere de un sistema que garantice su derecho a la comunicación y a la educación. Tal como señala la Unesco (2020), la educación inclusiva es un enfoque que pretende transformar los sistemas educativos y otros contextos de aprendizaje de los estudiantes, entregando oportunidades para la participación equitativa de las personas con discapacidad.

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2008) establece que la conceptualización de inclusión no es lo principal dentro del cambio de paradigma educativo, sino más bien, el concepto de “equidad” (equidad = justicia + inclusión). Así, la justicia como componente de la equidad, garantiza que las circunstancias propias de cada persona, en este caso comunicativas, no sean obstáculo para el logro educativo, asegurando en la inclusión un estándar mínimo para una educación para todos y todas.

Por su parte, Echeita y Ainscow (2011) resaltan cuatro elementos que deben tener en cuenta las instituciones escolares respecto a la definición de inclusión. El primero alude a que la inclusión es un proceso, y como tal, se encuentra en una búsqueda constante de respuestas adecuadas a la diversidad del alumnado. Un segundo criterio, señala que la inclusión busca la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. Un tercer elemento, indica que la inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras, entendidas como las creencias y prejuicios que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las políticas y prácticas escolares que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva, generando exclusión y marginación que suele conducir a fracaso escolar. El último componente indica que la inclusión pone particular énfasis en aquellos estudiantes o colectivos en mayor de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Estos elementos han sido recogidos posteriormente por diversos autores, como Blanco y Duk (2019), Figueroa-Céspedes y otros (2021), Duk y colegas (2021), entre otros.

Desde la perspectiva del enfoque de derechos, se entiende que cada integrante de la comunidad educativa tiene derecho a desarrollarse en plenitud, donde sus intereses y necesidades sean consideradas (MINEDUC, 2016).

En esta línea, Operti (2018) hace referencia a cinco atributos de un Estado Garante del Derecho en Educación: a) Establece la gratuidad y obligatoriedad en el derecho a educarse en igualdad de oportunidades; b) Admite la educación como bien común para desarrollar los derechos fundamentales; c) Asume el rol de guía, seguimiento y coevaluación garantizando calidad/equidad; d) Promueve la libertad de elección de las familias en la educación de sus hijos; y e) Asume el derecho a una atención personalizada enfocada en la atención a la diversidad (inclusión).

En el contexto nacional, las normativas vigentes como la Ley de Inclusión Escolar 20.845/2015, el Decreto 83/2015 sobre diversificación y adecuaciones curriculares, el Decreto 67/2018 sobre evaluación y la Ley 21.545/2023 de promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con TEA, hacen

referencia al acceso, participación y aprendizajes en igualdad de oportunidades, lo que supone un contexto abierto a realizar los ajustes necesarios para la eliminación de barreras excluyentes. Estas políticas han ido disminuyendo la brecha, sin embargo, aún queda camino por recorrer, ya que las personas que presentan NCC ven restringida su participación y expresión comunicativa.

2.2. TEA y sistemas de comunicación aumentativa alternativa

Deliyore (2018) señala que “quienes se comunican alternativamente, en tanto no cuenten con recursos de comunicación alternativa, experimentarán barreras excluyentes y discriminatorias, imposibilitando su activa participación en la sociedad” (p.7). Este es el caso de estudiantes que presentan NCC asociadas a un diagnóstico como el TEA, quienes terminan quedando sujetos a opiniones y decisiones ajenas.

El TEA abarca un amplio espectro de trastornos que se caracterizan por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos, unidas a patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2014). Tanto el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2014), como la Clasificación internacional de enfermedades (CIE-11, 2022) coinciden en unificar a varios trastornos que hoy conforman un espectro de características comunes con diversos grados de afectación.

2.3. Aprendizaje del SCAA y rol de los compañeros de comunicación

Para el aprendizaje del SCAA los estudiantes deben aprender a comunicarse mediante su dispositivo en conversaciones reales. Se ha establecido como una estrategia exitosa la Estimulación Asistida del Lenguaje (Gómez, 2020), donde compañeros de comunicación enseñan el significado de símbolos y en paralelo verbalizan y modelan el lenguaje a través de una selección de vocabulario basado en el SCAA del propio usuario. De esta forma, resulta relevante la capacitación y entrenamiento de compañeros de comunicación en estrategias basadas en el modelado, como SMORRES (Senner y Baud, 2016) y MODELER (Sennot et al., 2016), que han reportado un impacto positivo en un perfil heterogéneo de usuarios de SCAA (Gómez, 2020), con beneficios en el número de turnos comunicativos, en la longitud media del enunciado y adherencia al SCAA.

Otra característica que facilita la implementación de un SCAA es el principio de patrones motores expuesto en el enfoque LAMP (adquisición del lenguaje a través de la planificación motora). Esto implica la inamovilidad de los símbolos dentro de un SCAA, asemejando la forma en que personas verbales se comunican, sin pensar en cómo se realiza la conducta, disminuyendo la carga cognitiva. Así, el automatizar patrones motores sirve para ampliar cada vez más el lenguaje, reforzar la comprensión y el significado de símbolos, otorgando la posibilidad de anticipar respuestas y resultados basados en tales movimientos (Mason, 2016).

A nivel internacional, Ferreira (2018) da cuenta en su investigación, que los docentes se comunican con sus estudiantes principalmente en forma oral en vez de usar los gestos indicadores necesarios en el uso del SCAA. En esta línea, Septhon (2020) señala que algunas razones para no usar el SCAA en el entorno educativo incluyen: miedo a la tecnología, escaso personal, poca conciencia de la importancia y función de la CAA y dificultades para comprender la extensión del camino de la CAA con las estrategias para apoyar el aprendizaje. Será relevante considerar estos antecedentes para el contexto nacional, particularmente ahora, con la reciente promulgación de la ley

21.545/2023, que plantea poner a disposición herramientas de CAA para facilitar la comunicación y aprendizaje de niñas y niños con TEA.

Por otro lado, una de las estrategias utilizadas para hacer efectiva la implementación del SCAA en el contexto educativo ha sido la presencia cada vez más creciente de un tutor/a o terapeuta sombra, que es un profesional de apoyo a la inclusión o asistente personal (Biggs et al., 2019) quien entrega ayuda cotidiana individualizada de carácter pedagógico y/o terapéutico a un/unos estudiantes con necesidades específicas y cuyo rol principal es potenciar las capacidades funcionales de los estudiantes, incluyendo el manejo de sistemas de comunicación y tecnologías de apoyo (Martínez, 2021; Negri y Leiva, 2017).

En este sentido, junto con definir el tipo de SCAA a utilizar es relevante considerar otros aspectos como: definir roles del equipo multidisciplinario, describir indicadores y criterios de logro (vocabulario, socios comunicativos, entornos, nivel de autonomía esperado), detallar posibles situaciones problemáticas, las formas de comunicación del usuario (uso del dispositivo, gestos, expresiones faciales, etc.), las estrategias utilizadas y el miembro del equipo responsable de usarla (por ejemplo, la enseñanza descriptiva o la estimulación asistida del lenguaje). También resulta necesario definir actividades en que se espera el uso de la CAA, señalando las funciones comunicativas esperadas y el objetivo de dicha actividad.

En síntesis, es necesario que la CAA sea validada como una opción comunicativa en todos los contextos, de modo que permita una amplia gama de funciones comunicativas y no sólo una función instrumental o informativa. Por ello, es importante modelar el uso del SCAA al usuario principal y al resto de compañeros de comunicación quienes observan y participan de las conversaciones, ampliando además su alcance, ya sea implementando más dispositivos o proyectores, capturas de pantalla u otros. Este proceso involucra un trabajo compartido, colaborativo e inclusivo que tiene como principal y último fin hacer posible el derecho a la comunicación, considerando que toda persona haga uso del habla o no, tiene mucho que decir.

3. Método

El presente estudio se centra en la experiencia de un estudiante de 8 años de edad, perteneciente a una familia nuclear biparental directa no extendida, con diagnóstico de TEA. Es usuario de un SCAA de alta tecnología con salida de voz. Presenta una comunicación intencional multimodal. Es decir, utiliza gestos (algunos socialmente conocidos y aceptados y otros no), expresiones faciales, palabras aisladas y su SCAA. Asiste hace tres años a un establecimiento educacional particular del sector sur de la Región Metropolitana, Chile, con el acompañamiento permanente de una terapeuta sombra tanto en las clases presenciales como remotas. El establecimiento no posee Programa de Integración Escolar, sin embargo, cuenta con profesionales que apoyan a estudiantes que lo requieren. En el contexto de pandemia, el establecimiento ha funcionado de forma presencial y remota sincrónica, según las fases del Plan Paso a Paso establecido por el Gobierno para enfrentar la emergencia sanitaria por Covid-19.

Este estudio se desarrolla bajo un paradigma interpretativo propio del enfoque cualitativo, de diseño descriptivo interpretativo, del tipo estudio de caso. Desde la perspectiva de Krause (1995) el paradigma interpretativo se enfoca en la comprensión de un fenómeno de estudio a partir de la interpretación que realizan los sujetos. Así, el enfoque cualitativo se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y describe los sucesos que ocurren en la vida de un grupo social (Sáez, 2017). A partir

de un diseño de estudio de caso que, como plantea Flick (2007), se enfoca en un caso concreto, en su particularidad temporal y local, además de ser de utilidad para diagnosticar y evaluar en profundidad situaciones en el ámbito educativo.

Los participantes fueron definidos a partir de un muestreo intencionado y por conveniencia, seleccionando a los sujetos en base a su accesibilidad, proximidad y aceptación a ser incluidos (Otzen y Manterola, 2017), considerando la cercanía y rol de los participantes como principales socios comunicativos. La muestra quedó conformada por: padre y madre del estudiante, dos terapeutas sombras, y educadora diferencial especialista en CAA quien guía del proceso de implementación del sistema.

La recolección de datos se realizó mediante una entrevista semiestructurada (Sáez, 2017) que fue sometida a un proceso de validación por juicio de tres expertas, con formación académica (doctorados y magíster) y experiencia profesional en CAA. Antes de la aplicación de las entrevistas se explicó a los participantes los fines de la investigación y el resguardo de la confidencialidad, anonimidad y voluntariedad durante todo el proceso, solicitándoles la firma de un consentimiento informado. Para la aplicación y registro de las entrevistas se utilizaron plataformas audiovisuales, valorando el registro que otorgan al poder grabar el contenido visual y oral para su posterior revisión, transcripción y análisis.

Esta investigación da cuenta de los criterios de rigor científico de validez, a partir de la triangulación de investigadoras, confirmabilidad y aplicabilidad (Noreña et al., 2012).

El análisis de datos se realizó en base al análisis de contenido, siguiendo la propuesta de la teoría fundamentada en sus fases de codificación abierta y axial. No se utilizaron categorías predefinidas, siguiendo un análisis inductivo. La codificación abierta se realizó a partir de la transcripción textual de las entrevistas, generando conceptos para expresar las ideas de los sujetos, lo que se constituyó en el primer proceso de reducción de datos. A partir de la revisión de códigos, se crearon supercódigos, para luego generar categorías. En la fase de codificación axial se procedió a establecer las relaciones entre las subcategorías y los supercódigos descubiertos.

4. Resultados

Se presentan los resultados extraídos a partir de la fase de análisis de los datos. Los resultados se organizaron de acuerdo con tres grandes categorías: contexto familiar, contexto escolar y contexto social; todas ellas con diagramas para facilitar la comprensión de las relaciones.

4.1. Categoría 1. Experiencia en la implementación del SCAA en el contexto familiar

4.1.1. Obstaculizadores de implementación del SCAA

En el contexto familiar, la pandemia por Covid-19 es uno de los obstaculizadores predominantes de la implementación del SCAA, lo que se relaciona con las dificultades propias del compañero/a de comunicación, la falta de experiencia en uso SCAA y la escasa necesidad en el uso del mismo.

Por el cansancio propio de la pandemia es que no hemos podido implementarlo como debería ser a nivel familiar. (Sujeto 5)

Como él está en su ambiente de confort, no se crean instancias de comunicación como tan necesarias para utilizar el comunicador. (Sujeto 3)

En menor medida mencionan el escaso interés en el uso del SCAA, el conocimiento insuficiente de éste y la escasa familiarización con la tecnología:

Me falta nadar en el SAAC, como la C.M pol., que se mueve de una celda a otra como si nada. (Sujeto 2)

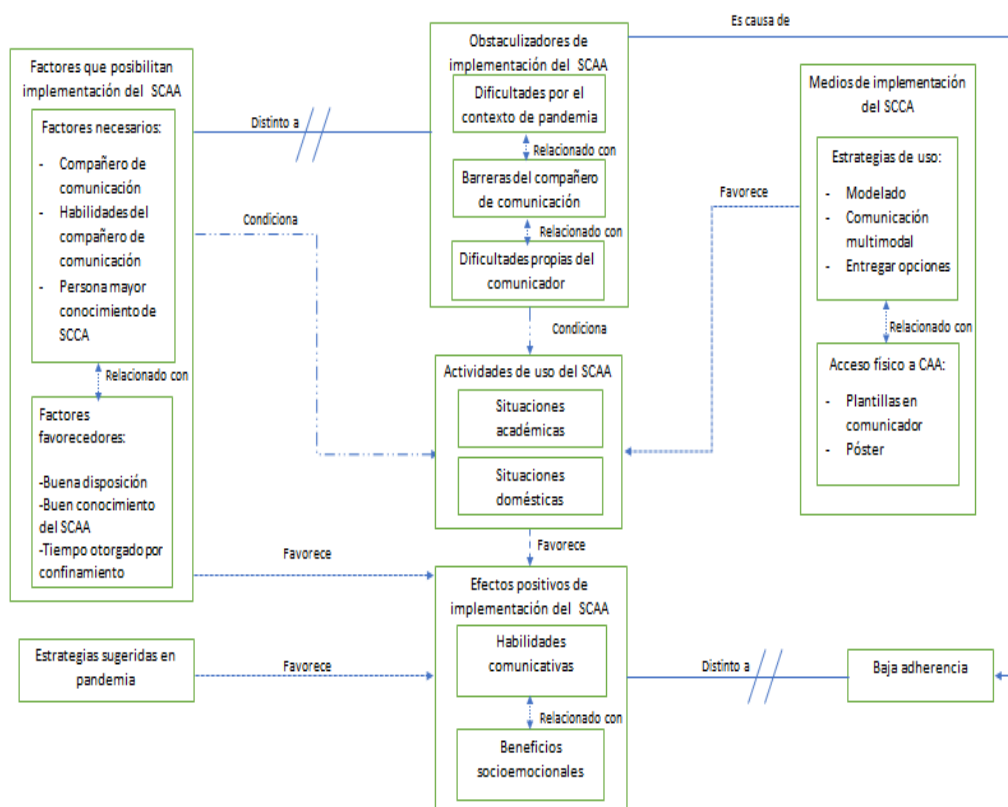
Por otro lado, están los requerimientos propios del comunicador, incluyendo la dificultad de desplazamiento y la consideración del comunicador como una herramienta poco idónea.

Iba al iPad, y de repente no necesariamente al comunicador (...) le encantaba ver la galería de fotos. Entonces, también hay que ir viendo cuáles son las restricciones (...) que el uso del iPad sea exclusivo del comunicador. (Sujeto 1)

Los obstaculizadores generan baja adherencia al uso del SCAA, efecto poco frecuente pero relevante, ya que es el único impacto negativo en el contexto familiar.

Figura 1

Relaciones de la categoría experiencia en la implementación del SCAA en el contexto escolar



4.1.2. Efectos positivos de implementación del SCAA

Destacan las habilidades comunicativas que han visto potenciadas en el estudiante: facilitar la comprensión del lenguaje, aumento de habilidades expresivas, y uso del comunicador para comentar, pedir y responder. Asimismo, se reportan beneficios socioemocionales en el estudiante y su entorno familiar.

En el fondo el comunicador no sólo es una ayuda para él, sino como mamá, el comunicador es una ayuda para mí también, porque a mí me ayuda a poder comunicarme con un hijo que es totalmente visual. (Sujeto 2)

Estos efectos son potencialmente favorecidos por estrategias sugeridas para implementar el SCAA en el contexto familiar durante la pandemia, otorgadas por quienes tienen mayor conocimiento teórico y práctico en CAA.

4.1.3. Factores que posibilitan implementación del SCAA

Como factores favorecedores destaca la buena disposición y el buen conocimiento en CAA, además de contar con más tiempo en el hogar debido al confinamiento. Como factores necesarios se visualiza el requerimiento de contar con una persona con mayor conocimiento en CAA, la necesidad de compañeros de comunicación y las habilidades de dicho compañero.

Dejar espacio para que ellos se puedan comunicar, tengo que estar, no sé...una actitud de escuchar, lo que vaya a decir el niño a partir de lo que dice, interpretar o tratar de darle un sentido a la comunicación. (Sujeto 5)

4.1.4. Actividades de uso del SCAA

Destacan su uso para actividades académicas y para situaciones domésticas. Estas actividades son favorecidas por medio de la implementación del SCAA, incluyendo estrategias de uso como el modelado, la comunicación multimodal y la entrega de opciones, el uso de plantillas o carpetas, y de un póster con vocabulario esencial.

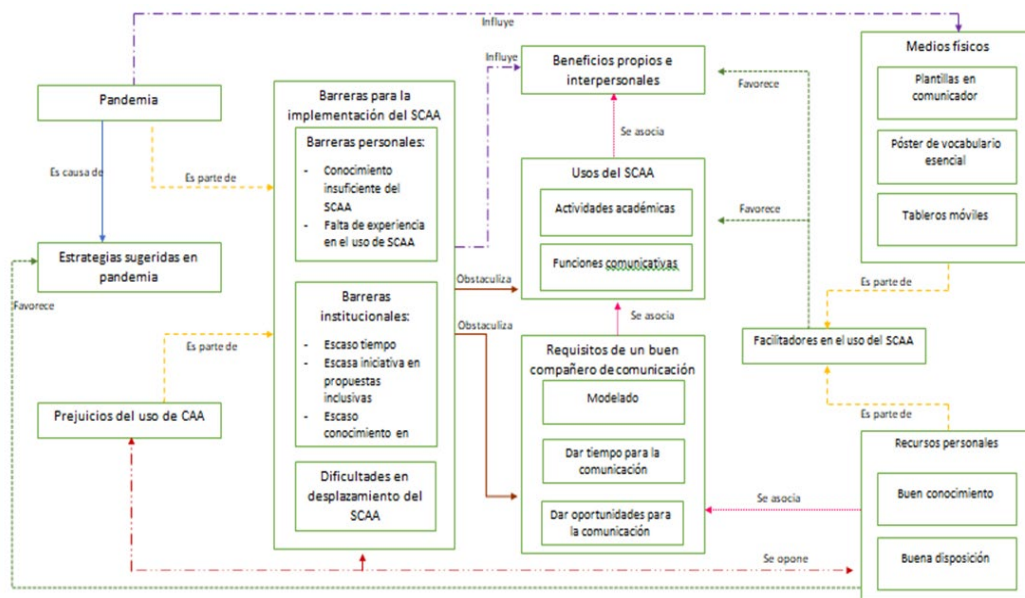
Principalmente lo que han estado haciendo los papás es modelar en la medida de lo posible, de verdad, incorporar en las rutinas el comunicador, irlo adaptando claramente a las necesidades que ellos tienen. (Sujeto 4)

Dentro de la casa usaba plantillas que se podían utilizar y estas pantallas son, no sé, por ejemplo... en el tema del desayuno. (Sujeto 1)

4.2. Categoría 2. Experiencia en la implementación del SCAA en el contexto escolar

Figura 2

Relaciones de la categoría experiencia en la implementación del SCAA en el contexto escolar



4.2.1. Barreras para la implementación del SCAA

En este contexto, los participantes distinguen barreras personales, institucionales y de desplazamiento del SCAA. Dentro de las barreras personales destacan el conocimiento insuficiente sobre los SCAA y la falta de experiencia en su uso.

Esa es como la falencia más grande que puede haber dentro del sistema escolar, el no saber cómo acceder al niño o cómo es la utilización de este tablero. (Sujeto 3)

En las barreras institucionales, destaca el escaso tiempo para la preparación y difusión sobre CAA en el establecimiento, las escasas iniciativas en propuestas inclusivas por parte de la institución escolar asociadas a un reducido conocimiento respecto de inclusión en general, siendo éstas gestionadas por los padres y profesionales externos.

Nosotros vamos proponiendo todo el tiempo y ellos van diciendo sí, okey, ya, de acuerdo ¿Me entiendes? Y ellos aceptan la propuesta, no es que ellos definan.
(Sujeto 5)

Además de ciertos prejuicios como el posible *bullying* por uso de un comunicador, el SCAA como distractor para sus pares y las capacidades disminuidas que atribuyen al estudiante en situación de discapacidad.

En cuanto a las dificultades de desplazamiento, señalan los riesgos que puede tener el estudiante al estar mirando el iPad y no atender a los posibles riesgos u obstáculos del lugar.

Andar con el iPad en el patio ... que se vaya a caer el estudiante por estar mirando el iPad. (Sujeto 1)

Por otra parte, el contexto de pandemia se entiende como una barrera significativa, en tanto no ha permitido el mayor conocimiento y uso del SCAA.

En el fondo es difícil usarlo a distancia cuando la otra persona no tiene el sistema e incluso, no lo conoce mucho. (Sujeto 4)

4.2.2. Facilitadores en el uso del SCAA

Los aspectos favorecedores en el contexto escolar son los medios físicos y los recursos personales.

Entre los medios físicos se encuentra el uso de plantillas digitales que contempla el SCAA como refiere el Sujeto 2:

Me vi en la necesidad de, en la carpeta de lenguaje, hacer subcarpetas... entonces en la carpeta de lenguaje, creé por ejemplo la carpeta de La Pincoya.

Además del uso de póster del tablero con palabras esenciales y el uso de tableros móviles personales con palabras esenciales.

Habíamos hasta impreso muchos de esos cartelitos para que los niños se lo pudieran poner cuando quisieran hablar con mi hijo. (Sujeto 2)

En cuanto a los recursos personales se identifica el conocimiento del uso del SCAA facilitado por la familia a la comunidad educativa y la buena disposición de ésta para incorporar al estudiante usuario de CAA.

Ella había tenido una instancia de poder ir al colegio a explicarle a esos profesores cómo se hacía o de qué se trataba este comunicador, de la existencia de él, cómo se utiliza, etcétera. (Sujeto 3)

4.2.3. Requisitos de un buen compañero de comunicación

Surgen elementos que se configuran como necesarios para ser un socio comunicativo adecuado y preciso, entre los que se menciona el uso del modelado, el dar tiempo y oportunidades para la comunicación.

Lo importante es dar las oportunidades de comunicación ... estar atento a dar los tiempos, a lo mejor, a modelar parte importante de su uso de la comunicación.
(Sujeto 4)

4.2.4. Usos del CAA

Los facilitadores y requisitos de un buen compañero de comunicación favorecen los usos concretos que se le otorga al SCAA en el contexto escolar, entre los que destacan actividades académicas y diversas funciones comunicativas en que el estudiante utiliza el SCAA, tal como responder, comprender el lenguaje, comentar y pedir.

Él puede decir cuando le preguntan: cuéntanos características de la Pincoya, ... puede decir pelo largo, tiene el pelo largo cachay, es mujer, vive en el mar. (Sujeto 2)

4.2.5. Beneficios propios e interpersonales

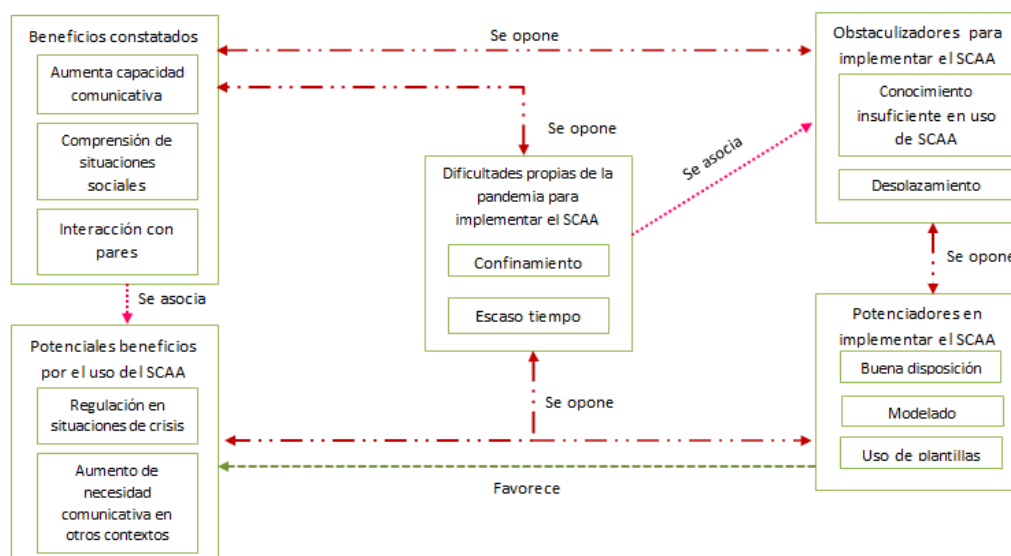
Los beneficios resultan ser varios, además de aumentar su nivel de comunicación, se facilitó la interacción con compañeros y profesores.

Fue como una explosión del lenguaje ... él pudo abrir muchas más ventanas, interactuar con mucho más de sus pares, tanto profesores como entre sus compañeros, a nivel social le permitió una adaptación mucho más potente. (Sujeto 3)

4.3 Categoría 3. Experiencia en la implementación del SCAA en el contexto social

Figura 3.

Relaciones de la categoría experiencia en la implementación del SCAA en el contexto social



En el contexto social destacan dificultades para implementar el SCAA asociadas a la pandemia, señalando el confinamiento y el escaso tiempo por las multitareas realizadas. Esta condición se asocia con otros obstaculizadores, como el conocimiento insuficiente en el uso de SCAA, y los riesgos en los desplazamientos.

Si yo pienso en un espacio público, que un niño ande con un iPad, es como que se lo pueden robar, que pueda tener como algún riesgo. (Sujeto 1)

Estos obstaculizadores se oponen a los beneficios que también se visualizan, ya sean constatados o potenciales. Entre los beneficios constatados destaca el aumento de la capacidad comunicativa, la interacción con pares y la comprensión de situaciones sociales.

Conversa más, tiene más repertorio lingüístico, antes no tenía tanto repertorio. (Sujeto 2)

Quería como tener conexión con un chiquitito y él como no controla en sí la fuerza, lo apretaba mucho, este otro niño se asustaba, entonces ahí el comunicador fue un excelente elemento para poder decirle que está bien abrazar al compañero, pero despacio, con calma. (Sujeto 3)

Como potenciadores de la implementación del SCAA emerge la buena disposición del entorno social, el modelado y el uso de plantillas para situaciones sociales.

Entonces le hice una carpeta que era no subir a autos de extraños, entonces en esta carpeta también está que tampoco tiene que el tocar manubrio sin permiso. (Sujeto 2)

5. Discusión y conclusiones

La presente investigación permitió recoger la experiencia en el uso de un SCAA, a partir de los principales socios comunicativos en los contextos escolar, familiar y social de un estudiante. Se aprecian importantes hallazgos en cada contexto, sin embargo, focalizamos nuestra discusión en el ámbito escolar principalmente, por la relevancia de éste en la efectiva inclusión de un estudiante en edad escolar y porque es en este contexto donde tanto la familia como los profesionales que trabajan la implementación del SCAA visualizan su mayor utilidad. A nuestro entender, esto se explica debido a que el contexto escolar es el lugar donde se generan la mayoría de los desafíos personales, académicos, sociales y emocionales, tal como lo es para la generalidad de niños y niñas en edad escolar.

En este estudio, el SCAA se encuentra en una fase de implementación inicial, la que se vio marcada por diferentes factores, entre ellos, la pandemia. Sin embargo, en el contexto familiar, la pandemia por Covid-19 resultó ser un factor de doble efecto, al ser mencionado como el principal obstaculizador en el uso e implementación del SCAA, pero a la vez fue el factor que otorgó el tiempo necesario para enfocarse en su aprendizaje. En este espacio, la familia se comunica con el estudiante mediante la comunicación multimodal sin el uso de SCAA, resguardando su uso principalmente para actividades académicas y domésticas mediante el uso de plantillas creadas especialmente para esos fines. En cuanto a los beneficios, destaca el aumento en la comprensión y expresión del lenguaje, visualizando una “explosión del lenguaje” asociado al uso del comunicador, efecto positivo consistente con los hallazgos de Naguib et. al (2015). Por otro lado, como plantea Marden (s.f) todos los participantes concuerdan en que se debe mejorar el aprendizaje, la experiencia y el uso de las palabras esenciales.

En el contexto escolar, la pandemia por Covid-19 ha sido la principal barrera, ya que el estudiante ha visto mermada su asistencia presencial, dificultando el conocimiento y la experiencia de la comunidad educativa con el SCAA. Se destaca la “buena disposición” del establecimiento hacia la implementación del SCAA, sin embargo, son escasas las iniciativas que ellos proponen para utilizar el comunicador especialmente en formato online, lo que se condice con lo establecido por Ferreira (2018), cuando concluye que los docentes en general poseen buena disposición, aun cuando poseen poca formación en diversidad y SCAA, delegando esta responsabilidad a los padres. En el presente estudio, los y las entrevistados refieren escasa formación docente en estos temas, pero reconocen intentos por articular los contenidos al uso de SCAA escogido. Así, cobra fuerza la importancia de capacitar a todos los integrantes de la comunidad educativa (Zangari, 2019), de forma de focalizar los esfuerzos hacia una real inclusión, que como muestra la evidencia no se consigue mediante la contratación de un profesional exclusivo para un o una estudiante, en este caso el terapeuta sombra.

En este sentido, Ferreira (2018) menciona que los docentes continúan comunicándose de forma oral y apuntando, lo cual es corroborado en el caso investigado donde los y las docentes tampoco hacen uso del SCAA y dejan la responsabilidad en la terapeuta sombra, sin ser verdaderos compañeros comunicativos y actores inclusivos. Esto podría asociarse a los prejuicios del entorno escolar, añadiendo a los reportados por Septhon (2020), los recogidos en esta investigación: la posibilidad de *bullying* y el uso del Ipad como distractor. Por otro lado, aunque no fue mencionado por todos los entrevistados, aparece el prejuicio vinculado a la capacidad que se le atribuye a las personas en situación de discapacidad, considerando que una de las características esenciales para implementar exitosamente los SCAA, es asumir la competencia del usuario. Esto implica considerar el desafío de la responsabilidad colectiva que supone asumir las competencias que poseen todos y todas sus estudiantes, reconociendo la necesaria formación teórica y práctica, independiente de su rol en la relación con distintos estudiantes.

Por otro lado, la responsabilidad de facilitar el uso físico de la CAA recae también en este caso, en la familia o profesionales externos, quienes crearon plantillas en el comunicador para las actividades académicas, posters con palabras esenciales en la sala de clases y tableros móviles individuales con palabras esenciales para los pares. Así, pareciera ser que la terapeuta sombra resulta ser una profesional estratégica para implementar el SCAA, lo que coincide con la visión de Negri y Leiva (2017) respecto a la importancia del personal de apoyo para el desarrollo individual, educativo y social de los estudiantes con y sin NEE. Sin embargo, creemos que su presencia permanente y de apoyo individual dificulta la implicancia de docentes de aula y otros miembros de la comunidad educativa en la real participación del estudiante y convivencia con sus pares, contribuyendo más bien a perpetuar un modelo de apoyo terapéutico por sobre un modelo colaborativo de orden institucional que potencie prácticas para desarrollar una cultura más inclusiva. Si se considera además, que desde un punto administrativo el/la terapeuta sombra desde un punto de vista contractual puede depender de la escuela o, por el contrario, delegar esta responsabilidad a la familia. En este último caso, resulta ser una figura controversial porque su presencia queda sujeta al poder adquisitivo de las familias, convirtiéndose entonces en una barrera, lo que contradice el principio de accesibilidad universal, propio de una visión inclusiva.

La inclusión precisa la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes (Blanco y Duk, 2019; Figueroa-Céspedes et al., 2021; Duk et al., 2021); en el caso investigado solo se asegura la presencia del estudiante, sin embargo, la participación y éxito académico se ven menoscabados por la falta de equidad en el acceso a la información y por las escasas posibilidades de participación que se le otorgan al no ser utilizado sistemáticamente el SCAA. Por lo tanto, es un desafío fortalecer y desarrollar iniciativas, prácticas y políticas institucionales desde la perspectiva inclusiva, para derribar barreras y evitar la marginación de estudiantes con necesidades complejas de comunicación. En la medida que el estudiante es capaz de aumentar sus funciones comunicativas a través de un SCAA, mayores serán los beneficios propios e interpersonales que favorezcan su desarrollo integral.

Respecto a las estrategias y modelos para implementar un SCAA, en este estudio se registró interés para implementarlo en los participantes del contexto escolar, pero la pandemia resultó ser un obstáculo. Por lo cual, pese al modelo de participación sugerido por Beukelman y Mirenda (como se citó en Calleja, 2019), éste no fue posible de ejecutar de manera sistemática por los pares. Sin embargo, sí fue posible desprender las habilidades asociadas a un buen compañero comunicativo: usar el modelado o la

estrategia del lenguaje natural asistido, otorgar tiempos comunicativos y proporcionar oportunidades para la comunicación.

Al contrastar los resultados con la teoría del enfoque LAMP (adquisición del lenguaje a través de la planificación motora), vemos que la falta de experiencia en la utilización del SCAA se traduce en falta de automatización para moverse en el comunicador, lo que se relaciona con la necesidad de contar con una persona con mayor conocimiento para la constante creación de carpetas y plantillas específicas acorde al tema abordado. La necesidad de que los compañeros de comunicación y el estudiante automaticen esta habilidad para encontrar con mayor facilidad los elementos pensados resulta fundamental, pues tal como señala Naguib y otros (2015), esto impacta en el aumento de las funciones comunicativas y por ende, en una comunicación más eficaz. Cabe destacar que, si bien la creación de carpetas y plantillas no es lo más recomendado por expertos en CAA, en el presente estudio, ha sido una estrategia fundamental para facilitar su uso en los diversos escenarios en el contexto de pandemia y particularmente en el contexto escolar, donde ha permitido acceder a los contenidos trabajados.

Los resultados presentados relevan la importancia de la relación que existe entre una comunicación efectiva y la educación inclusiva, lo que conlleva una responsabilidad ineludible por parte de las instituciones educativas en la formación y difusión de temáticas relacionadas con la inclusión y la CAA. Por otra parte, el Estado garante del derecho a la educación, cada vez más próximo al desafío de cumplir las metas establecidas para la agenda mundial de educación 2030, debiese velar por promover equidad y calidad en la educación de todos y todas sus estudiantes, incorporando las ayudas técnicas necesarias y por supuesto, la formación teórica y práctica en las comunidades educativas a fin de favorecer el proceso educativo no solo de estudiantes cuyas familias pueden pagar un sistema de comunicación de alto costo y a un profesional de apoyo personal.

En cuanto a la experiencia en el contexto social, la pandemia merma el desarrollo de la CAA y del estudiante en dicho contexto. Así, los participantes asocian el contexto social principalmente con las situaciones que el estudiante pudo experimentar en el colegio, con sus compañeros/as y el uso del comunicador, constatándose beneficios como la interacción con pares, la comprensión de situaciones sociales y el aumento de habilidades comunicativas. A partir de la experiencia, señalan beneficios que podría traer a futuro la implementación del SCAA como la regulación en situaciones de crisis y el aumento de la intención comunicativa.

Sería de gran relevancia continuar estudiando este fenómeno en una modalidad presencial, incorporando otras técnicas de obtención de datos como la observación participante, o bien, evaluando a largo plazo la implementación del SCAA en el establecimiento, ampliando la muestra a otros participantes, como el mismo usuario de CAA, personal directivo, u otros socios comunicativos como sus pares o profesores que tengan que relacionarse con el SCAA y, por tanto, con el/la terapeuta sombra. Asimismo, el alcance de esta investigación se vería potenciado al estudiar el fenómeno en diferentes dependencias educativas, contrastando así los recursos humanos y tecnológicos con que cuenta cada establecimiento, las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos. Por otra parte, si bien es complejo homologar características comunicativas en usuarios de CAA, sería de gran relevancia conocer el impacto de la estimulación del lenguaje natural asistido en estudiantes que utilizan diferentes tipos de SCAA.

Por último, destacamos el aporte de esta investigación, que esperamos sirva de inspiración para a futuras experiencias vinculadas con el complejo proceso de

implementar un SCAA basado en la evidencia y con la flexibilidad que exigen estos tiempos, valorando la individualidad de cada estudiante y su contexto para alcanzar el desafío de la inclusión con todos los niños y niñas, independiente de sus características y necesidades específicas.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B. y Carter, E. W. (2019). “Developing that balance”: Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Calleja, M.R. (2019). *Análisis de la comunicación y de la discapacidad intelectual desde un enfoque multidisciplinar*. Peter Lang.
- Deliyore, M. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(1),1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.13>
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Ferreira, J. (2018). *A importância dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa na inclusão de alunos com dificuldades severas na comunicação oral* [Trabajo Fin de Grado]. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação..
- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: Conocimiento emancipador en una experiencia de asesoramiento colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Flick, U. (2007). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, B. (s.f). *Implementación en el aula de un SAAC basado en palabras esenciales*. Assistiveware.
- Gómez, M. (2020). El aumento del imput lingüístico en la comunicación aumentativa alternativa. En G. Román, N. Idoyaga y D. Apaolaza (Coords.), *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 19-34). Graó.
- Hernández, R. (2002). Contribuciones al análisis estadístico. *Revista Venezolana de Ciencia Política*, 23, 132-134.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Lampert-Grassi M. (2018). Trastorno del espectro autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. *Asesoría técnica parlamentaria*. BCN.
- Marden, J. (s.f). *Enseñando con Palabras Esenciales*. Assistiveware.

- Mason, P. (2016). *Language acquisition through motor planning (LAMP): Impact on language & communication development for students with complex disabilities*. Boston College.
- Martínez, M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?: Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, 25(81), 441-455.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. MINEDUC.
- Naguib, M., Bruck, S. y Costley, D. (2015). Comunicación aumentativa y alternativa para niños con trastorno del espectro autista: una evaluación basada en la evidencia del programa language acquisition through motor planning (LAMP). *Revista Educación Convincente*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1045807>
- Negri, M. y Leiva, J. (2017). Los profesionales educativos como agentes de capacitación socio-laboral de los jóvenes con diversidad funcional intelectual. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1 (11), 62-81.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Revista Aquichan*, 12(3), 263-274.
- OECD. (2008). *Ten steps to equity in education*. OECD.
- ONU. (2006). *Convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Opertti, R. (2018). 10 notas para apuntalar una agenda de transformaciones educación 2030. En A. Arratia y L. Ossandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 39-82). MINEDUC.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Sáez, J. M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos. Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Editorial UNED.
- Senner, J. E. y Baud, M. R. (2016). The use of an eight-step instructional model to train school staff in partner-augmented input. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 89-95. <https://doi.org/10.1177/1525740116651251>
- Sennott, S. C., Light, J. C. y McNaughton, D. (2016). AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101-115. <https://doi.org/10.1177/1540796916638822>
- Sephton, F. (2020). Challenging attitudes: Changing communication. *The Journal of communication Matters*, 34(2), 23-25.
- Soto, G. (1996). *Impacto de los SAAC en el desarrollo del lenguaje: Consideraciones teóricas y aplicadas*. Diversidad Murcia Educa.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Unesco.
- Unesco. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y Educación: todos sin excepción*. Unesco.
- Viera, A. y Reali, F. (2020). Comunicación aumentativa alternativa y construcción narrativa en niños con parálisis cerebral. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 231-253.
- Von Tezchner, S. (1993). Desarrollo del lenguaje asistido. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 64, 9-28.

Zangari, C. (2012). Helping the general education team support students who use AAC. Perspectives on augmentative and alternative communication. *Journal Perspectives of The Asha Special Interest Groups*, 21(3), 82-91. <https://doi.org/10.1044/aac20.4.104>

Zangari, C. (2019). Encourage students to use AAC by supporting communication partners. *The ASHA Leader*. 24 (4). <https://doi.org/10.1044/leader.SCM.24042019.36>

Breve CV de las autoras

Carola Cerpa Reyes

Psicóloga, Licenciada en Psicología y Magíster en Psicología Educacional Universidad de La Serena (ULS). Master en Educación Inclusiva, Universidad de Huelva, España. Diplomada en Docencia Universitaria, Universidad Central de Chile. Se ha desempeñado como Psicóloga Educacional en instituciones escolares públicas y privadas, de educación regular y especial. Académica de pregrado y postgrado en la carrera de Psicología y Magíster en Psicología Educacional, Universidad de La Serena y docente de diversos programas universitarios. Actualmente es académica de la Escuela de Educación Coquimbo de la Universidad Católica del Norte y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva y del Magíster en Docencia para la Educación Superior en Universidad Central de Chile. Email: ccerpa@ucn.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6180-5262>

Lorena Jorquera Arellano

Fonoaudióloga con 12 años de experiencia en población infantojuvenil en el ámbito clínico y educativo. Egresada de la Universidad Mayor. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Diplomada de Neuropsicología Infantil (PUC) y Comunicación Alternativa Aumentativa (UDD). Ha desarrollado docencia en la carrera de fonoaudiología en temáticas vinculadas al neurodesarrollo, comunicación y lenguaje infantil. Ha ejercido tutorías vinculadas a estrategias diversificadas para estudiantes en la condición del espectro autista (MINEDUC). Actualmente trabajando con población infantojuvenil en el sector privado y gestionando estrategias para la inclusión como lo es la publicación del cuento “El sorprendente plan de un picaflor y sus amigos: Los animales chilenos” del cual es coautora. Email: fonoaulacta@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2210-9093>

Javiera Toro Lisboa

Fonoaudióloga con 9 años de experiencia en población infantojuvenil en el ámbito de la educación especial y regular. Egresada de la Universidad de Concepción. Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Diplomada en Coordinación de PIE, en Trastornos específicos del lenguaje, en Neurorehabilitación Infantil y en Comunicación Alternativa Aumentativa. Además de contar con formación en diversas metodologías de abordaje para trastornos del neurodesarrollo. Comprometida con acercar la labor fonoaudiológica a diversas poblaciones, gestionando proyectos de atención comunitaria y proyectos de extensión académico. Actualmente trabajando en Chiloé, en una escuela regular que cuenta con cursos de educación especial para niños y adultos. Email: jtorol@udd.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5756-833X>