



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 33 INCLUSIÓN, JUSTICIA SOCIAL Y DESARROLLO COMUNITARIO

DESAFÍOS Y DILEMAS PARA
LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
AVANZADA EN LA ERA POSTCORONAVIRUS

2º TRIMESTRE, ABRIL 2021 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 48-71

RECIBIDO: 8/2/2021 – ACEPTADO: 7/4/2020

LA MEDIACIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA: UNA HERRAMIENTA PARA SU VALORACIÓN

COMMUNICATIVE MEDIATION IN THE
CLASSROOM: A TOOL FOR ITS ASSESSMENT

LAURA SOLARES GALLEGO / LAURA.SOLARES@VINJOY.ES

FUNDACIÓN VINJOY. OVIEDO, ESPAÑA

ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN / RODRIGUEZMALEJANDRO@UNIOVI.ES

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI / ALVAREZEMILIO@UNIOVI.ES

UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

En 2014, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España reconoció oficialmente el título de Técnico y Técnica Superior en Mediación Comunicativa. Ante este nuevo escenario y tras el egreso de diferentes promociones de esta titulación, se realiza un estudio exploratorio para conocer las posibilidades y limitaciones de esta disciplina en el desarrollo de contextos educativos inclusivos que cumplan el principio de equidad, centrándose en el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), escolarizado en centros de Educación Infantil y Primaria, que presenta necesidades comunicativas y/o de lenguaje.

Este artículo expone el proceso de diseño y validación de una herramienta de recogida de información cuantitativa, MeCo-LSE, que permita valorar la pertinencia de incorporar esta nueva figura profesional a los centros educativos.

Los resultados obtenidos ayudarán a definir las bases de la Mediación Comunicativa en el contexto escolar, y a plantear una metodología innovadora fundamentada en el Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada -Modelo Vinjoy-, que contempla la Lengua de Signos Española como una herramienta de comunicación inclusiva a utilizar por el alumnado con TEA. Quedando a disposición de profesionales, alumnado, familias e instituciones, a fin de mejorar la calidad de la educación en la era postcoronavirus.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; comunicación; trastorno del espectro del autismo; mediación comunicativa; intervención socioeducativa avanzada; lengua de signos

ABSTRACT

In 2014, the Ministry of Education, Culture and Sports of the Government of Spain officially recognized the title of Superior Technician in Communicative Mediation. Faced with this new scenario and after graduating from different promotions of this degree, an exploratory study is carried out to find out the possibilities and limitations of this discipline in the development of inclusive educational contexts that comply with the principle of equity, focusing on students with Autism Spectrum Disorder (ASD), schooled in Early Childhood and Primary Education centers, that presents communication and/or language needs.

This article exposes the design and validation process of a quantitative information collection tool, MeCo-LSE, which allows assessing the relevance of incorporating this new professional figure into educational centers.

The results obtained will help define the basis of Communicative Mediation in the school context, and propose an innovative methodology based on the Advanced Socio-educational Intervention Model -Vinjoy Model-, which considers Spanish Sign Language as an inclusive communication tool to use by students with ASD. Remaining available to professionals, students, families and institutions, in order to improve the quality of Education in the post-coronavirus era.

KEYWORDS

Inclusive education; communication; autism spectrum disorder; communicative mediation; advanced socio-educational intervention; sign language

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA ESCUELA INCLUSIVA

En las últimas décadas, tanto a nivel internacional como nacional, se han desarrollado múltiples encuentros, aprobado declaraciones y documentos técnicos, así como diversos marcos normativos que han apoyado la creación de una base sólida para fundamentar el derecho a la educación inclusiva (Rodríguez-Martín, Álvarez-Arregui y Ordiales-Iglesias, 2020). A pesar de todo, en la actualidad, aún se debate el desarrollo real de prácticas inclusivas, en las escuelas, como forma de dar sentido y coherencia a los planteamientos legales, éticos, filosóficos y teóricos sobre la inclusión educativa.

Son numerosas y diversas las reflexiones y aproximaciones teóricas y legales realizadas acerca del concepto de inclusión en educación. Una de ellas es, sin duda, el respeto y el valor de la diversidad como una característica inherente a las personas. Admitir esto implica percibir las diferencias desde una visión positiva, pues todas las personas contribuyen a una riqueza biológica y social de suma importancia. De esta forma nos alejamos, necesariamente, de la vinculación reduccionista de la inclusión con aquellos colectivos que tienen etiquetas impuestas, y con la reproducción de prácticas segregacionistas bajo supuestos parámetros inclusivos (Araque y Barrio, 2016; Corbett y Slee, 2016; Florian, Black-Hawkins y Rouse, 2016).

La clave está en la presencia, la participación y el aprendizaje-progreso de todo el alumnado. En este sentido, es el propio sistema el que excluye a la persona, dado que interpone obstáculos al alumnado que impiden el acceso al mismo o, aun formando parte de él, imposibilitan la participación y dificultan el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011).

El planteamiento inclusivo ha de romper con el engaño de la categorización y de la homogeneidad. Debe presentar una estructura y diseños flexibles y abiertos que den respuesta a las necesidades de todo el alumnado, permitiendo su plena participación en el currículo, la comunidad educativa y la cultura (Domingo, Palomares y González-Fernández, 2014; Muntaner, 2014; Ramos y Huete, 2016).

En definitiva, la inclusión es sinónimo de una educación de calidad para todas las personas; es sinónimo del desarrollo de cinco grandes valores inclusivos: participación, comunidad, diversidad, igualdad y sostenibilidad (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013).

Que la escuela represente y enseñe los valores que definen la sociedad que se desea, no sirve de nada si no trasciende sus límites. Aunque es cierto que debe ser una parte dinámica y activa del proceso (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015; González-Fernández, Medina y Domínguez, 2016), no puede trabajar sola y pretender modificar estructuras y escenarios que se exceden de su competencia y mucho más, de su capacidad. Para educar a personas y lograr que desarrollen los conocimientos y capacidades que les permitan ejercer una ciudadanía activa es necesario aprovechar la fuerza del desarrollo comunitario.

La educación debe, por tanto, convertirse en un compromiso y una responsabilidad compartida para construir una sociedad igualitaria, justa y democrática. A este respecto, deberán estar implicados todos los agentes concurrentes (academia, entidades sociales, empresas, administraciones, asociaciones y fundaciones). A través de las sinergias y alianzas que se generen se

podrá extender la perspectiva inclusiva más allá de la educación, con la intención de implementarla, finalmente, en toda la sociedad (Camacho, 2012-2013; Echeita, Simón, López y Urbina, 2013; Marchioni, 2014; García-Domingo, Amezcua y Fuentes, 2019). Se trata de una tarea compleja, pero imprescindible para contribuir a la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible n° 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*.

1.2. LA COMUNICACIÓN Y EL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

Educar para todas las personas implica abordar de manera integral sus características y dimensiones. No obstante, en este estudio se pone el foco de atención en el área de la Comunicación y el Lenguaje por su carácter esencial. La comunicación es el proceso más importante de la interacción humana y es la base para el desarrollo global, dado que tiene un gran impacto en la dimensión cognitiva-intelectual y socioafectiva. La comunicación y el lenguaje se trata de una necesidad básica de las personas desde su nacimiento (Gómez y Simón, 2016).

Comunicarse o no, puede parecer algo intrascendente, ahora bien, siguiendo la línea vygotskyana (Vygotsky, 1973), se entiende el lenguaje como aquella herramienta con mayor influencia en el desarrollo cognitivo. Para que el lenguaje pueda desarrollarse es necesario que el conocimiento se transfiera mediante interacción social. De hecho, el primer lenguaje es considerado intrínsecamente social por este autor, porque surge del contacto comunicativo con otras personas. El proceso a seguir para desarrollar un verdadero pensamiento formal pasa por, en un primer momento, la interacción comunicativa, que implica la atracción de la niña y el niño por conocer el entorno que le rodea. Es, en este momento, cuando descubre que se puede comunicar, lo que le lleva a manifestar el deseo por interactuar con los demás. En una segunda etapa, esta comunicación se hace más compleja, lo que supone la creación de significados motivados por la transformación de los gestos naturales en signos convencionales. Hasta llegar, por último, al lenguaje plenamente desarrollado, cuando el dominio de una lengua permite una comunicación lingüística fluida (Gómez-Viñas, 2017).

El niño o la niña irá superando cada una de estas etapas, en la medida en que se encuentre inmersa en ambientes lingüísticos ricos y adecuados a sus características que posibiliten la interrelación (García-Madruga, 1988; Monfort, 2009; Gómez y Simón, 2016). No ofrecer esta oportunidad es, por tanto, atentar contra un derecho fundamental, y es la escuela inclusiva quien tiene la necesidad y obligación de posibilitar el desarrollo pleno de todas las áreas personales del alumnado (Domingo, Palomares y González-Fernández, 2014).

No cabe discusión alguna acerca de la trascendencia del pensamiento formal y de la competencia lingüística. Asimismo, es importante destacar que no existe solo una correlación entre estos componentes y el entorno, sino que, todos los elementos de la persona están influenciados por el contexto en el que se encuentra inmersa. De esta manera, la comunicación con el medio social y escolar que rodea al alumnado condiciona, también, la formación de su autoconcepto, lo que repercute en sus posibilidades de participación y en el rendimiento escolar impactando, todo ello, en la autoestima y en la dignidad de la persona. Los aspectos señalados constituyen elementos esenciales del Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada, también denominado, Modelo Vinjoy (Rivas, 2018). Un planteamiento real, inclusivo y práctico con el que se

viene trabajando con diversos colectivos para ayudarles a desarrollar sus capacidades y contribuir, conjuntamente con el sistema educativo y los agentes sociales, a promover la inclusión educativa y social.

Centrarse en cada persona y en sus necesidades específicas, con relación a esta área, es la idea desde la que se quiere partir. Sin embargo, muchos autores y autoras, incluso la normativa de aplicación en el campo educativo, siguen planteando la categorización del alumnado, poniendo el énfasis en lo negativo, es decir, atendiendo a diferentes trastornos o patologías, es el caso del Trastorno del Espectro del Autismo (TEA), en el que se centra este estudio (Marchesi, Col y Palacios, 1991; Torres, 2002; Iglesia y Olivar, 2007). Se aprovechará esta perspectiva para conocer cuáles son las características que puede presentar este alumnado, sin olvidar que se ha de analizar cada caso en particular, partiendo siempre de las capacidades y aprovechando las potencialidades (Rivas, 2018).

Asimismo, aun creyendo que el término «Condición» es más adecuado por su neutralidad y cariz menos estigmatizante, se empleará el de «Trastorno», por ser el que recoge la legislación educativa (Baron-Cohen, 2013; Paula, 2015).

Los estudios que demuestran la relación entre el TEA y el déficit en el lenguaje y la comunicación social son numerosos y extensos en el tiempo (Monsalve, 2001; Tordera, 2007; Marín, Lizcano y García, 2016; Baixauli, Berenguer, Roselló y Colomer, 2018; Vanacloig, Marín y Martínez, 2020). Las dificultades se pueden iniciar desde el tercer mes de vida, a través de conductas prelingüísticas como reiterados balbuceos, llantos, mutismos, etc. Concretamente, se destacan alteraciones en los planos suprasegmental o prosódico, léxico-semántico y pragmático. Además, del paralingüístico y kinésico, dado que presentan limitaciones en otros aspectos comunicativos importantes, como los gestos corporales, de la mirada, de la entonación, de la acentuación, etc. que acompañan al lenguaje oral y facilitan su comprensión

No obstante, hay evidencias importantes de la heterogeneidad entre las niñas y los niños con TEA en cuanto a niveles lingüísticos se refiere. En este sentido, señala Tordera (2007) que se pueden diferenciar dos grupos: quienes adquieren aspectos sintácticos y fonológicos del lenguaje, pero no pragmáticos, y quienes nunca llegan a desarrollar un nivel de lenguaje que les permita satisfacer las necesidades comunicativas del día a día. Representando, este último, un porcentaje significativo (30-50%) (Monfort, 2009; Moreno, 2013).

Ambos grupos muestran problemas a la hora de comunicarse, que afectan a otros desarrollos como el cognitivo, limitando la comprensión del lenguaje, y el socioemocional, en cuanto a las dificultades en la imitación y la ausencia de relaciones sociales. Todo ello provoca importantes consecuencias negativas en su vida diaria, interfiriendo en su desarrollo, no solo en el ámbito educativo, sino en otros como el social, familiar o profesional (Baixauli, Berenguer, Roselló y Colomer, 2018).

El desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística del alumnado TEA ha de llevarse a cabo en contextos lo más inclusivos posibles. Esto supone todo un reto para la escuela, que ha de atender estas necesidades para ofrecer una respuesta ajustada a cada alumna y alumno. No obstante, es importante señalar que los beneficios no solo recaerían en este alumnado, sino también, en todos sus compañeros y compañeras, apoyando la creación y adecuado desarrollo de sus valores éticos y morales; así como, en la propia institución, en cuanto a renovación peda-

gógica y actualización docente se refiere. Desde estas prácticas se construye una sociedad más justa, tolerante y respetuosa con la diversidad (Domingo, Palomares y González-Fernández, 2014; González-Fernández, Medina y Domínguez, 2016).

1.3. EL/LA MEDIADOR/A COMUNICATIVO/A EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Dar una respuesta de calidad que ayude a reducir o eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación supone movilizar recursos técnicos y humanos especializados (Booth y Ainscow, 2011; Ramos y Huete, 2016).

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre -LOMLOE-) señala que el alumnado que presente trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación «dispondrá del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para su adecuada atención» (Artículo 72).

Ni esta norma, ni ninguna otra de rango inferior, concretan estos perfiles profesionales, sin embargo, se puede encontrar como miembros de la plantilla de los centros educativos, el Maestro o Maestra especialista en Educación Especial-Pedagogía Terapéutica (PT); Maestro o Maestra especialista en Audición y Lenguaje (AL); Auxiliar Educador (AE); Fisioterapeuta; Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE); Orientador u Orientadora; y Profesor o Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) (Fernández-González, 2016).

Además, en 2014, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España aprueba el Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. Un perfil profesional cuya competencia general consiste en «desarrollar intervenciones de mediación comunicativa para personas (...) con dificultades de comunicación, lenguaje y habla; así como programas de promoción, (...) y de sensibilización social, respetando la idiosincrasia de las personas usuarias» (Artículo 4).

Su intervención interdisciplinar, de carácter socioeducativo, va encaminada a eliminar las barreras comunicativas. Por ello, apoya el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística, mediante el empleo de una lengua o de sistemas de comunicación. Actúa como facilitador social posibilitando la comprensión e interacción con el entorno, propiciando el establecimiento de relaciones interpersonales y, concretamente en el ámbito educativo, la consecución de los objetivos establecidos en el currículo educativo. Y asegura la posibilidad de participación del alumnado con necesidades específicas de comunicación en las actividades del aula y las extraescolares (Arregi, 1998; Moran, Vera y Morán, 2017).

Se abre así la posibilidad de convertirse en personal integrante de los centros educativos, como agente favorecedor de la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de comunicación y/o lenguaje, como es el caso de quien presenta TEA.

Ante este nuevo escenario, el presente estudio se plantea como objetivo: valorar la pertinencia del Mediador o Mediadora Comunicativa, como nueva figura profesional en la escuela, a través de la percepción del profesorado que trabaja en centros donde hay escolarizado alumnado con TEA.

La información a recoger, centrada en este alumnado, hace referencia al modo de producción y comprensión en una lengua o sistema de comunicación, al inicio de la interacción y al mantenimiento de una conversación. Así también, a las actuaciones del centro para responder a las necesidades de comunicación; los recursos comunicativos ofrecidos por el centro y el entorno; el conocimiento, uso y, en su caso, utilidad de la Lengua de Signos Española, de signos independientes de esta lengua, del alfabeto dactilológico español, o de otro sistema alternativo de comunicación.

Para lograr este objetivo, se crea un instrumento que será de aplicación en diferentes centros educativos. Con ello se trata de recoger información, pero también, de favorecer y difundir nuevos conocimientos acerca de una disciplina que está aún por desarrollar, y del análisis de cómo, mediante la intervención socioeducativa avanzada, se puede contribuir a la inclusión educativa y, por ende, a la construcción de una sociedad más justa, democrática e igualitaria. Afrontando, además, los nuevos retos que se presentan derivados de la actual situación sanitaria provocados por la pandemia del COVID19.

2. DISEÑO Y MÉTODO

2.1. ELECCIÓN METODOLÓGICA

La práctica inexistencia de publicaciones sobre la temática en cuestión, la Mediación Comunicativa, lleva a plantear un estudio exploratorio de carácter inductivo a fin de realizar un acercamiento a esta disciplina (Latorre, Rincón y Arnal, 1996).

Dada la complejidad que supone el estudio de fenómenos educativos, se opta por una metodología de investigación mixta (Guba y Lincoln, 1994; Cresswell, 2003; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Gelo, Braakmann y Benetka, 2008) orientada a complementar la parte cuantitativa del proceso investigador con una línea de trabajo de cariz cualitativo.

Se ha elegido el cuestionario como técnica de Encuesta para la recogida de información cuantitativa. En el presente artículo, se describirá el proceso de diseño y validación de este instrumento.

Dicho proceso parte de una amplia revisión bibliográfica acerca de la Educación Inclusiva, del Trastorno del Espectro del Autismo, de las lenguas de signos, poniendo especial atención a la Lengua de Signos Española, y de la Mediación Comunicativa. En este último, la ausencia de conocimiento científico sobre esta disciplina ha llevado a recurrir a estudios con los que puede tener, de una u otra manera, relación y, por ello, permiten extrapolar afirmaciones y conclusiones a esta temática. Es el caso, por ejemplo, de la mediación en conflictos, la mediación en el campo de la sordoceguera o el desarrollo comunitario.

2.2. PRIMER ESTUDIO PILOTO: DISEÑO, ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO.

En un principio, se realiza un primer estudio piloto, base para el posterior diseño y elaboración del instrumento definitivo, MeCo-LSE 1.

Consistió en la creación de un cuestionario (LSEMC1) que contaba con siete variables de clasificación, las cuales aportaban información de carácter personal y profesional para ayudar a establecer el perfil de la muestra. Todas ellas estaban incluidas en el apartado «Datos del o de la profesional». A partir de aquí, se planteaban veinte cuestiones orientadas a obtener información sobre conocimientos, opiniones, deseos y necesidades sentidas, entorno a las tres dimensiones de estudio, siguiendo el orden que se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dimensiones y número de ítems

Dimensión	Número de ítems
1. Apoyo alternativo	7
2. Mediación Comunicativa	5
3. Lengua de Signos Española	8
TOTAL: 20	

Fuente: Elaboración propia

La dimensión de **Apoyo alternativo** quedaba definida por 7 preguntas sobre los siguientes aspectos: existencia de alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo o Síndrome de Down que no tiene sordera y presenta dificultades de comunicación; profesionales del propio centro o externos a este que intervienen con dicho alumnado; recursos técnicos y/o materiales; existencia de dificultades de comunicación; y necesidad de apoyo profesional en el ámbito de la comunicación.

En cuanto a la dimensión de **Mediación Comunicativa**, recogía 5 cuestiones acerca del conocimiento sobre la misma; utilidad del Mediador/a Comunicativo/a para trabajar con alumnado que presenta dificultades de comunicación derivadas del Trastorno del Espectro del Autismo o Síndrome de Down; y diferenciación del perfil respecto al del/de la Intérprete de Lengua de Signos.

La dimensión de **Lengua de Signos Española** englobaba 8 interrogantes que hacían referencia al conocimiento sobre la misma; el uso como un sistema alternativo de comunicación para alumnado oyente con Trastorno del Espectro del Autismo o del Síndrome de Down; y sus potencialidades con respecto a dicho alumnado.

Respecto al tipo de preguntas atendiendo a la forma de respuesta, siendo en su mayoría cerradas, se incluyeron dicotómicas, politómicas y de escala tipo Likert, sin seguir un criterio único de alternativa de respuesta, ya que la diferencia de naturaleza de las cuestiones no permitía responder con las mismas opciones a todas ellas o no recogían toda la información que se pretendía.

Tras la revisión del primer borrador, a partir del estudio piloto, se realizaron las modificaciones pertinentes, quedando tal y como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones y número de ítems tras revisión del borrador

Dimensión	Número de ítems
1. Apoyo alternativo	7
2. Mediación Comunicativa	6
3. Lengua de Signos Española	7
TOTAL: 20	

Fuente: Elaboración propia

Una vez diseñado el cuestionario, se creyó imprescindible validar dicho instrumento para garantizar su utilidad a la hora de recoger información de calidad y permitir obtener conclusiones rigurosas y ajustadas a la realidad de estudio. En este caso, la validez de contenido se realizó mediante juicio de personas expertas. Selección que fue definida por muestreo teórico, siendo cada unidad elegida de forma premeditada y meticulosa atendiendo a unos criterios que, desde una visión holística, permitían aportar una perspectiva integral y completa en el análisis de la realidad a estudiar (Goetz y LeCompte, 1988; Borsotti, 2008; Martínez-Salgado, 2012), que eran:

- Perfil profesional vinculado a la temática de estudio.
- Trabajo en un entorno conocedor del tema de análisis.
- Experiencia en la intervención con alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo o Síndrome de Down que no presenta sordera.
- Presencia en su centro de trabajo del perfil profesional de la Mediación Comunicativa.
- Motivación para participar en el estudio.

Un total de 20 personas expertas, profesionales de los diferentes centros de la Fundación Vinjoy y profesorado de universidad, participaron en el proceso de validación del instrumento. Para tal fin, fue necesario elaborar un cuestionario que se denominó LSEMC2, con el que se pretendía evaluar las siguientes cuestiones: el grado de adecuación entre las dimensiones y los objetivos de la investigación, y entre las dimensiones y los ítems; la comprensibilidad de los enunciados en cuanto a redacción y contenido; y la idoneidad de las alternativas de respuesta con las preguntas a las que hacen referencia. En total, 60 ítems a valorar mediante una escala Likert, con cuatro posibles puntuaciones. Pudiendo hacer las observaciones que consideraban oportunas para cada enunciado.

Las puntuaciones medias obtenidas, en todas las dimensiones, se encontraron entre 3.95 y 3.85. No obstante, conviene destacar que siete preguntas mostraban posibilidad de sesgo de respuesta.

2.3. ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DEFINITIVO

A partir de este estudio piloto, se construye un nuevo cuestionario (MeCo-LSE 1) que incluye modificaciones, respecto al anterior, en cuanto a las dimensiones, número de ítems y homogeneidad en las opciones de respuesta. Presenta trece variables que aportan información de carácter sociodemográfico que ayudan a establecer el perfil de la muestra. Y, a partir de ahí, se plantean afirmaciones relativas a tres dimensiones de análisis:

A. Alumnado con necesidades de comunicación: Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y Síndrome de Down (SD)¹.

Formada, a su vez, por tres subdimensiones:

¹ En el cuestionario, una vez presentada la denominación completa, se hace uso de las siglas TEA y SD para denominar al Trastorno del Espectro del Autismo y Síndrome de Down, respectivamente. El objetivo es evitar nomenclaturas largas que dificulten la lectura por parte de las personas encuestadas.

- «Existencia de alumnado con TEA que presenta necesidades de comunicación», hace referencia a si, en el centro a estudiar, hay alumnado con estas características y si la o el profesional encuestado interviene directamente con él.
- «Existencia de alumnado con SD que presenta necesidades de comunicación», se entiende lo mismo que en la anterior, pero en este caso referido a alumnado con SD.
- «Necesidades de comunicación» entendiéndose por esta, tanto para el alumnado con TEA como con SD, el modo de producción y comprensión en una lengua o sistema de comunicación; y si inicia y/o mantiene una interacción y una conversación con los y las profesionales del centro, y con los compañeros y compañeras.

B. Necesidad de un nuevo perfil profesional.

En cuanto a esta dimensión, hay que decir que se divide en dos:

- «Respuesta a las necesidades de comunicación», se corresponde con las actuaciones que, en esta área, se están realizando en el centro para responder a dichas necesidades, cómo es la evaluación de los contextos comunicativos, la existencia de programas específicos para la comunicación, y las respuestas adaptadas a las necesidades comunicativas.
- «Apoyo profesional», se refiere al que ofrece el centro y el entorno en cuanto a lo que comunicación se refiere, así como los recursos que brindan.

C. Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC)².

Esta dimensión se subdivide en tres:

- «Conocimiento de SAC» y «Uso de SAC». Refiriéndose, respectivamente, al conocimiento y uso de la Lengua de Signos Española, de signos sueltos de esta lengua, del alfabeto dactilológico español, así como de otro sistema alternativo de comunicación.
- «Utilidad de los SAC». Como su propio nombre indica, hace alusión a la utilidad o eficacia que estos tienen para comunicar con el alumnado con TEA y con SD.

Se concreta en nueve afirmaciones, tres para cada subdimensión, en relación al uso que hace, de sistemas alternativos de comunicación, la persona encuestada, otros u otras profesionales y la familia.

En un segundo bloque, se plantean cuestiones sobre la comunicación y las relaciones interpersonales que la persona encuestada ha mantenido o mantiene con el alumnado con TEA y con SD, así como de éste con sus compañeros y compañeras y otros u otras profesionales del centro. De las 52 que hay en total, 26 se refieren al alumnado con TEA y las otras 26, al alumnado con SD.

Se establece un tercer apartado, referido a la respuesta que como profesional ofrece al alumnado con necesidades de comunicación y al apoyo que tiene, tanto de otros y otras profesionales del centro, como externos a éste. En la tabla 3 y 4, que se muestran a continuación, se detallan los ítems organizados por dimensiones.

² Se entiende por SAC (sistemas alternativos de comunicación) aquellos que reemplazan al lenguaje oral cuando este no es comprensible o no existe (Cossío, Morales, Tipá y Sánchez-Alfonso, 2014).

Tabla 3. Uso de sistemas alternativos de comunicación

Uso de la Lengua de Signos Española y el alumnado con dificultades de comunicación
En cuanto a la Lengua de Signos Española (LSE) y su uso en mi centro,...
1. ...la empleo para comunicarme con el alumnado con dificultades de comunicación
2. ...otros/as profesionales la emplean para comunicarse con este alumnado
3. ...la familia la emplea para comunicarse
En cuanto a los signos sueltos de la Lengua de Signos Española (LSE) y su uso en mi centro,...
4. ...los empleo para comunicarme con el alumnado con dificultades de comunicación
5. ...otros/as profesionales los emplean para comunicarse con este alumnado
6. ...la familia los emplea para comunicarse
En cuanto al alfabeto dactilológico de la Lengua de Signos Española (LSE) y su uso en mi centro,...
7. ...lo empleo para comunicarme con el alumnado con dificultades de comunicación
8. ...otros/as profesionales lo emplean para comunicarse con este alumnado
9. ...la familia lo emplea para comunicarse

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Comunicación y relaciones interpersonales

El Alumnado...
1. ... comprende el contenido verbal de mi mensaje
2. ... comprende el contenido no verbal de mi mensaje (gestos, entonación...)
3. ...emite mensajes con contenido verbal claro
4. ...emite mensajes con contenido no verbal (gestos, entonación...)
5. ...transmite mensajes que comprendo
6. ...responde con coherencia a las cuestiones que le planteo
7. ...busca interaccionar conmigo
8. ...mantiene una conversación conmigo
9. ...inicia la conversación
10. ...sigue la dinámica del aula ordinaria
11. ...participa en actividades grupales
12. ...prefiere las actividades individuales
13. ...busca interaccionar con sus compañeros/as
14. ...emite información a sus compañeros/as
15. ...su mensaje es comprendido por sus compañeros/as
16. ...interactúa con los/as compañeros/as en el aula
17. ...mantiene conversaciones con sus compañeros/as
18. ...en el recreo está acompañado/a por algún profesional
19. ...en el recreo está solo/a
20. ...en el recreo se relaciona con otros/as compañeros/as
21. ...genera conflictos en el aula
22. ...contribuye positivamente a la convivencia del aula
23. ...es aceptado mayoritariamente por el resto de compañeros/as
24. ...busca interaccionar con otros/as profesionales del centro
25. ...interactúa con otros/as profesionales del centro
26. ...conversa con otros/as profesionales del centro

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo las recomendaciones de Murillo (2006, p. 6), todas las cuestiones, centradas la temática de estudio, se han formulado de manera positiva, personal, directa, sencilla y breve,

para su fácil comprensión; y se han redactado utilizando un lenguaje inclusivo, que incluye la perspectiva de género.

En cuanto al número de ítems, se ha pretendido que fuera un número importante para poder recoger la mayor cantidad posible de información sobre el tema, sin por ello ser excesivo y pueda provocar el desánimo en las personas encuestadas a la hora de responder. De ahí que, para el tercer bloque, que cuenta con el mayor número de ítems, se haya optado por un formato de tablas, ágil para la lectura y la respuesta de cada uno de los enunciados.

Siguiendo el formato comentado anteriormente, se establece un tercer bloque de cuestiones, en este caso para contestar desde la visión de profesional del centro (ver tabla 5).

Tabla 5. Visión como profesional del centro

Como profesional del centro
27. ...conozco un sistema que me permite comunicarme con el/la alumno/a
28. ...utilizo un sistema que me permite comunicarme con el/la alumno/a
29. ...participo en un programa que atiende a las necesidades comunicativas
30. ...analizo el contexto comunicativo para adaptar la intervención
31. ...ofrezco una respuesta adaptada a las necesidades comunicativas
32. ...posibilito la comunicación entre el alumnado
33. ...interpreto las expresiones del alumnado para ajustar mi respuesta
34. ...adapto mi expresión a la capacidad de comprensión del alumnado
35. ...realizo intervenciones para evitar el aislamiento comunicativo
36. ...facilito la comunicación al alumnado
37. ...el Equipo Directivo me proporciona información
38. ...el Equipo Directivo me ofrece recursos comunicativos
39. ...el Equipo Directivo me aporta materiales didácticos
40. ...la Unidad/Departamento de Orientación me proporciona información
41. ...la Unidad/ Departamento de Orientación me ofrece recursos comunicativos
42. ...la Unidad/ Departamento de Orientación me aporta materiales didácticos
43. ...el profesorado de Educación Especial me proporciona información
44. ...el profesorado de Educación Especial me ofrece recursos comunicativos
45. ...el profesorado de Educación Especial me aporta materiales didácticos
46. ...el profesorado de Audición y Lenguaje me proporciona información
47. ...el profesorado de Audición y Lenguaje me ofrece recursos comunicativos
48. ...el profesorado de Audición y Lenguaje me aporta materiales didácticos
49. ...el/la Intérprete de LSE me proporciona información
50. ...el/la Intérprete de LSE me ofrece recursos comunicativos
51. ...el/la Intérprete de LSE me aporta materiales didácticos
52. ...el/la Mediador/a Comunicativo/a me proporciona información
53. ...el/la Mediador/a Comunicativo/a me ofrece recursos comunicativos
54. ...el/la Mediador/a Comunicativo/a me aporta materiales didácticos
55. ...el Equipo Regional me proporciona información
56. ...el Equipo Regional me ofrece recursos comunicativos
57. ...el Equipo Regional me aporta materiales didácticos
58. ...la familia me proporciona información
59. ...la familia me ofrece recursos comunicativos
60. ...la familia me aporta materiales didácticos
61. ...los agentes/instituciones del entorno me proporcionan información
62. ...los agentes/instituciones del entorno me ofrecen recursos comunicativos
63. ...los agentes/instituciones del entorno me aportan materiales didácticos

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la forma de respuesta, en el caso de los ítems referidos a variables de clasificación, todas ellas son cerradas teniendo que elegir una o varias opciones de entre las que se ofrecen. Para el resto de los enunciados se ha seguido un criterio único de alternativa de respuesta, correspondiente a escala tipo Likert a valorar del 1 al 5.

Por ser este un cuestionario de pilotaje, se ha añadido un apartado final que permite aportar aquellas observaciones que se consideren oportunas para la mejora, tanto de contenido, como de diseño y estructura.

3. TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS DE DATOS

En enero de 2020, con el objetivo de comprobar la fiabilidad del instrumento, es decir «la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite» (Prieto y Delgado, 2010, p. 67), se realizó un pilotaje en dos centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la zona centro de Asturias. La muestra constó de un total de 24 personas (83% mujeres y 17% hombres) con una edad de un 20,83% entre 25 a 35 años, un 62,50% de 36 a 45, y un 16,67% de 46 a 55 años.

Para su medición se recurrió al coeficiente Alpha de Cronbach que permite conocer la consistencia interna de los ítems del cuestionario, es decir, el grado en el que estos miden la misma variable. De manera que, cuanto más homogeneidad exista entre ellos, más alta será la consistencia (Quero, 2010).

A continuación, se muestran los datos recogidos de la aplicación de esta prueba piloto.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE FIABILIDAD

Se realiza un análisis de fiabilidad del instrumento por medio del paquete estadístico SPSS 26.0. Atendiendo a las tres escalas unifactoriales, de acuerdo a las dimensiones ya mencionadas, se obtiene un Alpha de Cronbach de: Sistemas Alternativos de Comunicación ($\alpha = 0.824$), Alumnado con necesidades de comunicación: Trastorno del Espectro de Autismo y Síndrome de Down ($\alpha = 0.878$) y Necesidad de un nuevo perfil profesional ($\alpha = 0.968$). Asimismo, la consistencia interna global del instrumento muestra un coeficiente de 0.945. Todos ellos, valores que evidencian la fiabilidad, ya que determinan una consistencia buena (entre 0.8 y 0.9) y excelente (mayor de 0.9 a 0.95) (Prieto y Delgado, 2010; Frías-Navarro, 2020). Constatando su posible uso como instrumento definitivo.

4.2. RESULTADOS DETALLADOS POR BLOQUES

Los resultados obtenidos, únicamente con valor metodológico orientado a analizar la fiabilidad del instrumento, fueron los siguientes:

Titulación

En cuanto a la titulación que se posee, 10 personas han seleccionado más de una opción de las presentadas, por lo que se ha elegido la más alta de las marcadas, siendo la Diplomatura, la titulación que prevalece, seguido de Licenciatura y Grado con igual porcentaje.

Situación laboral

Como en el caso anterior, son 8 personas las que señalan varias opciones relativas a su situación laboral. Priorizando aquellas que implican una responsabilidad añadida como es el caso de ser miembro del equipo directivo o tutor/a, se obtienen los siguientes datos, la mitad son maestras y maestros, 7 tienen la responsabilidad de la tutoría, 3 son miembros del equipo directivo y 2 son maestras/os especialistas. Quienes han realizado el cuestionario son, en su mayoría, funcionarios de carrera (69,57%), aunque hay un 30,43% de personas interinas.

Etapa educativa

Cuando se pregunta por la etapa educativa en la que se trabaja, la mayor parte desempeñan su labor profesional en Educación Infantil, con un total de 13 personas, frente a las 7 que lo hacen en Educación Primaria. Son 4 personas quienes combinan ambas etapas.

Años totales de experiencia laboral

Por otro lado, en cuanto a los años totales de experiencia laboral, la mayor parte de personas se encuentran entre los intervalos centrales presentados (7 a 10 años; 11 a 15 años; 16 a 21 años) superando en los tres casos, el 20%. Todas las personas encuestadas afirman que en su centro hay alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, siendo un 79,17% quienes intervienen directamente con él.

Por otro lado, un 62,50% afirman que existe alumnado con Síndrome de Down en su centro, en cuyo caso un 37,50% interviene directamente con él.

Sistemas alternativos de comunicación (SAC)

Acerca de la Lengua de Signos Española y su uso en el centro, un 91,30% afirman no usarlo nunca. Sin embargo, los porcentajes varían cuando se refieren al uso que, de esta lengua, hacen otros u otras profesionales y la familia del alumnado.

Con relación al empleo de signos sueltos de la Lengua de Signos Española, tanto de la persona encuestada, como de otros u otras profesionales del centro y de la familia del alumnado, la respuesta mayoritaria es «A veces». Para concluir con el bloque, respecto al uso del alfabeto dactilológico español, los datos recogidos muestran una respuesta mayoritaria de «Nunca». Como aspecto a destacar, aunque tiende a prevalecer la respuesta de «Nunca usa» en los tres grupos, anteriormente mencionados, el primero de ellos muestra los valores más altos con cifras del 91,30%, 50% y 81,82%, como se puede apreciar en la tabla 6.

Tabla 6. Datos obtenidos sobre la dimensión: "Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC)"

Uso de la Lengua de Signos Española y el alumnado con dificultades de comunicación	\bar{x}	σ	Resultados (%)*				
			1	2	3	4	5
En cuanto a la Lengua de Signos Española (LSE) y su uso en mi centro,...							
1. ...la empleo para comunicarme con el alumnado con dificultades de comunicación	1.17	0.64	91.30	4.35	-	4.35	-
2. ...otros/as profesionales la emplean para comunicarse con este alumnado	1.68	1.02	63.64	13.64	13.64	9.09	-
3. ...la familia la emplea para comunicarse	1.71	1.03	61.90	14.29	14.29	9.52	-
En cuanto a los signos sueltos de la Lengua de Signos Española (LSE) y su uso en mi centro,...							
4. ...los empleo para comunicarme con el alumnado con dificultades de comunicación	1.86	0.92	50.00	13.64	36.36	-	-
5. ...otros/as profesionales los emplean para comunicarse con este alumnado	2.58	0.75	10.53	26.32	57.89	5.26	-
6. ...la familia los emplea para comunicarse	2.26	0.91	26.32	26.32	42.11	5.26	-
En cuanto al alfabeto dactilológico de la Lengua de Signos Española (LSE) y su uso en mi centro,...							
7. ...lo empleo para comunicarme con el alumnado con dificultades de comunicación	1.36	0.83	81.82	4.55	9.09	4.55	-
8. ...otros/as profesionales lo emplean para comunicarse con este alumnado	1.76	0.94	52.94	23.53	17.65	5.88	-
9. ...la familia lo emplea para comunicarse	1.53	0.78	64.71	17.65	17.65	-	-

*1=Nunca; 2=Rara vez; 3=A veces; 4=Con frecuencia; 5=Siempre

Fuente: Elaboración propia

Alumnado con necesidades de comunicación: Trastorno del Espectro de Autismo y Síndrome de Down

En cuanto a la comprensión y emisión de contenido verbal y no verbal, y a la iniciativa y mantenimiento de la interacción, por parte del alumnado con Síndrome de Down, tal y como se refleja en la tabla 7, existe prevalencia por la respuesta con valor medio «A veces (3)», salvo en los ítems 1 y 7 con una puntuación de 4 «Con frecuencia»; el 21 de 2 «Rara vez»; el 18 y 23 con el porcentaje más alto de respuesta («Siempre»); y el ítem 19, con la calificación más baja («Nunca»). Sin embargo, las respuestas sobre esta misma temática, referidas al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, no muestran tanta homogeneidad. Aun así, continúa prevaleciendo la opción «A veces» con respecto a las otras, existe un mayor número de ítems con valoraciones más altas (4 y 5), incluso se obtiene el mismo resultado en varias opciones (ver tabla 8).

Tabla 7. Datos obtenidos sobre la dimensión: «Alumnado con necesidades de comunicación: Síndrome de Down (SD)»

El Alumnado con SD...	\bar{x}	σ	Resultados (%)*				
			1	2	3	4	5
1. ... comprende el contenido verbal de mi mensaje	3.44	0.79	-	18.75	18.75	62.50	-
2. ... comprende el contenido no verbal de mi mensaje (gestos, entonación...)	3.38	0.78	-	12.50	43.75	37.50	6.25
3. ...emite mensajes con contenido verbal claro	3.19	0.73	-	12.50	62.50	18.75	6.25
4. ...emite mensajes con contenido no verbal (gestos, entonación...)	3.00	0.50	-	12.50	75.00	12.50	-
5. ...transmite mensajes que comprendo	3.50	0.61	-	-	56.25	37.50	6.25
6. ...responde con coherencia a las cuestiones que le planteo	2.94	0.66	-	25.00	56.25	18.75	-
7. ...busca interactuar conmigo	3.69	0.46	-	-	31.25	68.75	-
8. ...mantiene una conversación conmigo	3.19	0.63	-	12.50	56.25	31.25	-
9. ...inicia la conversación	2.94	1.09	12.50	18.75	37.50	25.00	6.25
10. ...sigue la dinámica del aula ordinaria	2.88	0.99	12.50	12.50	56.25	12.50	6.25
11. ...participa en actividades grupales	3.63	0.99	-	12.50	37.50	25.00	25.00
12. ...prefiere las actividades individuales	3.20	0.83	-	20.00	46.67	26.67	6.67
13. ...busca interactuar con sus compañeros/as	3.56	0.70	-	-	56.25	31.25	12.50
14. ...emite información a sus compañeros/as	3.31	0.68	-	6.25	62.50	25.00	6.25
15. ...su mensaje es comprendido por sus compañeros/as	3.25	0.56	-	6.25	62.50	31.25	-
16. ...interactúa con los/as compañeros/as en el aula	3.50	0.79	-	6.25	50.00	31.25	12.50
17. ...mantiene conversaciones con sus compañeros/as	3.19	0.88	-	18.75	56.25	12.50	12.50
18. ...en el recreo está acompañado/a por algún profesional	3.88	1.05	-	12.50	25.00	25.00	37.50
19. ...en el recreo está solo/a	2.06	0.97	37.50	25.00	31.25	6.25	-
20. ...en el recreo se relaciona con otros/as compañeros/as	3.44	0.86	-	12.50	43.75	31.25	12.50
21. ...genera conflictos en el aula	2.75	0.75	-	43.75	37.50	18.75	-
22. ...contribuye positivamente a la convivencia del aula	2.94	0.75	-	31.25	43.75	25.00	-
23. ...es aceptado mayoritariamente por el resto de compañeros/as	4.19	0.81	-	-	25.00	31.25	43.75
24. ...busca interactuar con otros/as profesionales del centro	3.31	0.85	-	18.75	37.50	37.50	6.25
25. ...interactúa con otros/as profesionales del centro	3.63	0.60	-	-	43.75	50.00	6.25
26. ...conversa con otros/as profesionales del centro	3.38	0.48	-	-	62.50	37.50	-

1=Nunca; 2=Rara vez; 3=A veces; 4=Con frecuencia; 5=Siempre**Fuente: Elaboración propia**

Tabla 8. Datos obtenidos sobre la dimensión: «Alumnado con necesidades de comunicación: Trastorno del Espectro Autista (TEA)»

El Alumnado con TEA...	\bar{x}	σ	Resultados (%)*				
			1	2	3	4	5
1. ... comprende el contenido verbal de mi mensaje	3.89	0.94	-	11.11	16.67	44.44	27.78
2. ... comprende el contenido no verbal de mi mensaje (gestos, entonación...)	3.67	0.82	-	5.56	38.89	38.89	16.67
3. ...emite mensajes con contenido verbal claro	4.17	0.76	-	-	22.22	38.89	38.89
4. ...emite mensajes con contenido no verbal (gestos, entonación...)	3.39	1.06	5.56	11.11	38.89	27.78	16.67
5. ...transmite mensajes que comprendo	4.17	0.69	-	-	16.67	50.00	33.33
6. ...responde con coherencia a las cuestiones que le planteo	3.67	0.67	-	-	44.44	44.44	11.11
7. ...busca interactuar conmigo	3.78	0.92	-	5.56	38.89	27.78	27.78
8. ...mantiene una conversación conmigo	4.06	0.91	-	-	38.89	16.67	44.44
9. ...inicia la conversación	3.83	1.01	-	11.11	27.78	27.78	33.33
10. ...sigue la dinámica del aula ordinaria	3.67	0.67	-	-	44.44	44.44	11.11
11. ...participa en actividades grupales	3.72	0.93	-	5.56	44.44	22.22	27.78
12. ...prefiere las actividades individuales	3.65	0.68	-	-	47.06	41.18	11.76
13. ...busca interactuar con sus compañeros/as	3.56	0.90	-	5.56	55.56	16.67	22.22
14. ...emite información a sus compañeros/as	3.94	0.78	-	-	33.33	38.89	27.78
15. ...su mensaje es comprendido por sus compañeros/as	4.06	0.78	-	-	27.78	38.89	33.33
16. ...interactúa con los/as compañeros/as en el aula	4.06	0.78	-	-	27.78	38.89	33.33
17. ...mantiene conversaciones con sus compañeros/as	3.83	1.01	-	5.56	44.44	11.11	38.89
18. ...en el recreo está acompañado/a por algún profesional	2.82	1.34	17.65	29.41	23.53	11.76	17.65
19. ...en el recreo está solo/a	2.28	0.99	33.33	11.11	50.00	5.56	-
20. ...en el recreo se relaciona con otros/as compañeros/as	3.39	0.59	-	-	66.67	27.78	5.56
21. ...genera conflictos en el aula	2.89	0.57	-	22.22	66.67	11.11	-
22. ...contribuye positivamente a la convivencia del aula	3.11	0.94	-	27.78	44.44	16.67	11.11
23. ...es aceptado mayoritariamente por el resto de compañeros/as	4.28	0.73	-	-	16.67	38.89	44.44
24. ...busca interactuar con otros/as profesionales del centro	3.72	0.87	-	5.56	38.89	33.33	22.22
25. ...interactúa con otros/as profesionales del centro	3.83	0.76	-	-	38.89	38.89	22.22
26. ...conversa con otros/as profesionales del centro	3.78	0.79	-	5.56	27.78	50.00	16.67

1=Nunca; 2=Rara vez; 3=A veces; 4=Con frecuencia; 5=Siempre

Fuente: Elaboración propia

Necesidad de un nuevo perfil profesional

Los enunciados enmarcados en el último apartado, «Como profesional del centro», relacionados con las herramientas y estrategias comunicativas que se poseen y que se ponen en marcha para atender al alumnado, la opción de respuesta mayoritaria es «Muy de acuerdo (4)», habiendo una pequeña diferencia en cuanto al alumnado con Síndrome de Down para quien, tras esta opción, el porcentaje de respuestas tiene una tendencia hacia el valor «De acuerdo (3)». Sin embargo, para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, la predisposición es hacia la alternativa, «Totalmente de acuerdo (5)». En cambio, al vinculado con el apoyo que le ofrecen otros y otras profesionales, familia y agentes e instituciones externos para atender a dicho alumnado, la opción más elegida ha sido «Totalmente en desacuerdo (1)» para Intérpretes

de Lengua de Signos, Mediadores y Mediadoras Comunicativas, Equipo Regional y agentes/instituciones del entorno; y, en cuanto al Equipo Directivo, la Unidad/Departamento de Orientación, el profesorado Especialista en Educación Especial y en Audición y Lenguaje, todos los valores recaen en «De acuerdo (3)» y «Muy de acuerdo (4)», no habiendo ninguna respuesta con valor extremo.

Por último, los comentarios de carácter cualitativo recogidos se centran en tres aspectos principales: la dificultad de emitir una respuesta acorde a la heterogeneidad del alumnado en cuestión; la alusión a otros sistemas de comunicación no mencionados; y, al desconocimiento o no presencia, en el centro, de determinados perfiles profesionales a los que se hace alusión en el cuestionario.

4.3. CUESTIONARIO DEFINITIVO

La totalidad de información recogida lleva a hacer una nueva revisión del instrumento, planteando modificar los siguientes aspectos de diseño y de contenido, que permitan recabar información rigurosa para una adecuada medición:

En el apartado «Titulación/es que posee», se unifica la opción de respuesta de Licenciatura y Grado para facilitar el análisis de datos, dado que en el caso de seleccionar más de una opción se elegirá la correspondiente a la titulación más alta, y considerando que Licenciatura y Grado es equivalente sería inviable realizar dicha elección de manera objetiva.

Respecto a la «Situación laboral actual» se reemplaza por «Especialidad por la que estoy destinado/a en el centro», eliminando las opciones de respuesta y dejando un campo abierto, por lo que las opciones de ser Miembro del Directivo y/o Tutor/a pasan a reflejarse en un nuevo apartado denominado «Cargo en el centro» para que se indique, de manera expresa, si se ostenta dicho cargo o no. De esta manera queda claramente diferenciada la Especialidad de la que se trabaja, del cargo que se tiene en el centro, en el caso de ser así.

Al verificar que alguna persona de la muestra no tenía clara la respuesta (centro; occidente; oriente) a la cuestión «Zona en la que está el centro», se sustituye por la pregunta «Ámbito de CPR del centro³», con una respuesta mucho más fácil de identificar para profesionales del ámbito educativo que puedan ser de fuera de Asturias (Gijón-Oriente; Avilés-Occidente; Oviedo; Cuencas Mineras)

Dado que, en la prueba piloto, se detectaron respuestas en blanco o la calificación mínima en aquellas cuestiones relativas a diferentes profesionales con los que cuenta el centro educativo, con esta misma redacción se encabezan cuatro preguntas dicotómicas (Sí/No) sobre los perfiles de Maestro/a Especialista en Educación Especial (PT); Maestro/a Especialista en Audición y Lenguaje (AL); Intérprete de Lengua de Signos Española (ILSE); y, Mediador/a Comunicativo/a (MC). El objetivo es evitar así la distorsión de los datos, puesto que su presencia o no, en el centro, va a comprometer la respuesta de determinadas preguntas.

El primer bloque de enunciados, relativo al uso de la Lengua de Signos Española y el alumnado con dificultades de comunicación, se desplaza a un segundo lugar, porque se entiende que

³ Siglas reconocidas y comúnmente utilizadas por maestros y maestras que prestan sus servicios en los centros educativos asturianos y que hace referencia a los Centros del Profesorado y Recursos.

es muy específico y se valora como preferible comenzar con aquellas cuestiones relativas al alumnado para, posteriormente, conocer la atención específica que el o la profesional ofrece al mismo. Por tanto, se comienza con la introducción, a la que se le añaden, respecto a la de la prueba piloto, las tres siguientes aclaraciones: las contestaciones deben ir en función a la realidad del centro en el que se encuentra actualmente y no de anteriores experiencias en otros centros; se ha de responder trabaje o no, en estos momentos, directamente con estos alumnos y alumnas; se dejarán sin respuesta los ítems de aquel alumnado que no haya en el centro.

Por otro lado, en cuanto al diseño, se homogeniza el formato, presentando todas las preguntas en tabla y ofreciendo las mismas opciones de respuesta para todo el cuestionario, eliminando las alternativas «Totalmente en desacuerdo (1), Poco de acuerdo (2), De acuerdo (3), Muy de acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5)».

Se traslada la columna de opciones de respuesta, relativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo, al lado derecho, junto a las del alumnado con Síndrome de Down, para facilitar la contestación a las mismas tras leer cada uno de los ítems, no teniendo que volver de nuevo al margen izquierdo para tener que responder, corriendo el riesgo de su olvido.

Tal y como se mencionó anteriormente, el bloque sobre el uso de la Lengua de Signos Española y el alumnado con dificultades de comunicación pasa a estar en segundo lugar, y a diferencia del cuestionario piloto, se puede especificar el uso de la Lengua de Signos Española, de los signos sueltos de esta y del alfabeto dactilológico, de manera independiente, para el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo y para el alumnado con Síndrome de Down, al presentar una columna de respuestas específica para cada uno de ellos.

En el último bloque relativo a «Como profesional del centro...», se añaden cuatro preguntas dicotómicas para encabezar las cuestiones relativas a la presencia de un determinado perfil profesional en el centro, aclarando que se dejen sin contestar en el caso de no existir en el mismo. De esta manera se podrá comparar con las respuestas señaladas al inicio del cuestionario, respecto a la existencia de estos perfiles profesionales en el centro, y así comprobar si la ausencia de respuesta viene motivada por la no presencia del perfil o por no querer contestar de manera intencionada.

Todo el proceso descrito ha permitido evaluar la fiabilidad y validez del instrumento, y configurar su diseño final para su implementación.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El inicio de la aplicación del cuestionario ha coincidido temporalmente con el decreto del estado de alarma derivado del COVID-19 y, por consiguiente, con el confinamiento iniciado en marzo de 2020 (Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19).

Tras meses de duración de este periodo de confinamiento y la vuelta a la llamada «nueva normalidad», lleva a plantearse, más si cabe, la importancia que tiene atender a todos aquellos aspectos relacionados con la comunicación y, especialmente, los referidos al alumnado que presente necesidades específicas en este ámbito, como es el caso de las derivadas del Trastorno del Espectro del Autismo o del Síndrome de Down, cobrando así, particular relevancia esta

investigación. Por esta razón, se aprovecha la oportunidad de recabar información al respecto incorporando al cuestionario definitivo un nuevo apartado acerca de las necesidades de comunicación derivadas de esta situación excepcional, incorporando las cuestiones que se recogen en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 9. Items acerca de las necesidades comunicativas derivadas del COVID19

- ...he mantenido contacto directo y continuado con el alumnado a través de medios telemáticos
- ...otros profesionales me ofrecieron recursos que favorecieron la comunicación con el alumnado
- ...la familia ha sido el elemento esencial para poder comunicarme con el alumnado
- ...el alumnado ha podido acceder al contenido sin realizar adaptaciones de formato
- ...el alumnado ha desarrollado las actividades individuales propuestas cumpliendo las indicaciones dadas
- ...el alumnado ha participado en actividades compartidas con otros/as compañeros/as

Fuente: Elaboración propia

En vista de la no mejora de la situación sanitaria, y ante la necesidad de aplicar el cuestionario de manera extensiva, se opta por diseñar una versión online. Para ello se escoge la herramienta Google forms⁴, ya que es de fácil acceso, garantiza el anonimato y permite trasladar a la versión telemática el diseño original del cuestionario sin alterar de manera significativa la información ya validada.

Una vez montado el cuestionario como formulario Google, incorporando las modificaciones planteadas de diseño y contenido, se realiza una prueba piloto por parte de un grupo de cinco personas expertas compuesto por dos profesores universitarios, dos licenciadas en pedagogía y una graduada en magisterio. Una vez recogida y analizada la información, se realizan las adaptaciones oportunas, en cuanto a estructura y correcto funcionamiento.

Actualmente, este cuestionario está siendo implementado, bajo el aval de la Consejería de Educación, en diferentes centros escolares del Principado de Asturias, en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Los resultados obtenidos ayudarán a definir las bases de la Mediación Comunicativa en el ámbito educativo. Aportando información rigurosa que permita valorar la pertinencia de incorporar la nueva figura profesional de la Mediación Comunicativa a los centros educativos con bases fundamentadas, lo que supone contemplar la Lengua de Signos Española como una herramienta de comunicación inclusiva a utilizar por el alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo siguiendo el Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada -Modelo Vinjoy-.

⁴ Google (2021). Formulario de Google. Consultado el 28 de enero de 2021. <https://bit.ly/3cuNIN5>

6. REFERENCIAS

- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista Prisma social*, 4, 1-37. <http://cort.as/-Sd5N>
- Arregi, A. (1998). *Aulas de audición y lenguaje: orientaciones para la organización y el funcionamiento; criterios y estrategias para la evaluación del lenguaje*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Baixauli, I., Berenguer, C., Roselló, B. y Colomer, C. (2018). Análisis de habilidades pragmáticas de niños con TEA y niños con TEA y TDAH. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 33-46.
- Baron-Cohen, S. J. (2013). *Despite fears, DSM-5 is a step forward*. SFARI Simons Foundation.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. (3rd ed.)*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Borsotti, C. A. (2008). Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas. M. Y. DAVILA.
- Camacho, J. (2012 Septiembre-2013 Febrero). Desarrollo comunitario. *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, 3, 206-212. <http://bitly.ws/cJxL>
- Corbett, J. y Slee, R. (2016). An International conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong, y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 133-146). David Fulton. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- Cossío, M. C., Morales, J. A., Tipá, K. Y. y Sánchez-Alfonso, N. J. (2014). Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación para personas con problemas fonéticos con el apoyo de un dispositivo móvil con Android. *Congreso Internacional de Investigación Académica Journals*, 6(4), 326-331. <https://bit.ly/2O7B5x7>
- Cresswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. Sage.
- Domingo, B., Palomares, A. y González-Fernández R. (2014). La educación inclusiva del alumnado autista en la Comunidad de Madrid. En S. Gento (Ed.), *Liderazgo y calidad de la educación* (pp. 69-80). Autor-Editor. <http://bitly.ws/cJzB>
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación Inclusiva, sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. L. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Amarú. <https://bit.ly/3txOO0A>
- Fernández-González, G. M. (Coord.). (2016). *La evolución de la Educación Especial y Análisis de la situación actual en Asturias*. EDIUNO-Universidad de Oviedo.

- Florian, L., Black-Hawkins, K. y Rouse, M. (2016). *Achievement and Inclusion in Schools*. (2nd ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315750279>
- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. <https://bit.ly/3uUe5Sz>
- García-Domingo, M., Amezcuca, T. y Fuentes, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40-64. <https://bit.ly/3tkqkYo>
- García-Madruga, J. A. (1988). Lenguaje y conducta cognitiva. *Estudios de Psicología*, 33-34, 191-210.
- Gelo, O., Braakmann, D. y Benetka, G. (2008). Quantitative and Qualitative Research: Beyond the Debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 42(3), 266-290.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, J. y Simón F. (2016). *La Comunicación*. *Salus*, 20(3), 5-6. <https://bit.ly/3jkH39w>
- Gómez-Viñas, P. (Coord.). (2017). *Intervención educativa en el alumnado con sordoceguera. Colección Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://bit.ly/3oUvt6f>
- González-Fernández, R., Medina, M. C. y Domínguez, M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 131-148. <https://doi.org/10.14201/et2016342131148>
- Google (2021). *Formulario de Google*. Consultado el 28 de enero de 2021. <https://bit.ly/3cuNIN5>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage. <https://bit.ly/3jn900k>
- Iglesia, M. y Olivar, J-S. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Cepe.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. GR92.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://bit.ly/2MG17r1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <http://bitly.ws/cJxn>

- Marchesi, Á., Col, C. y Palacios, J. (Comps.). (1991). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol. III). Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza.
- Marchioni, M. (2014). De las comunidades y de lo comunitario. *Revista Espacios Transnacionales*, 3. <http://bitly.ws/cJwP>
- Marín, D., Lizcano, L. y García, C. (2016). Software educativo para el desarrollo de la lectoescritura en el Aula de Comunicación y Lenguaje. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34, 1-10. <http://bitly.ws/cJzj>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*. 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Monfort, I. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*, 48(2), 53-56. <http://bitly.ws/cJz3>
- Monsalve, C. (2001). Comunicación y lenguaje en autismo: claves para el buen trabajo de un logopeda. En Martos, J. y Pérez, J. (Comp), *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia* (pp. 67-86). NAU Llibres
- Moran, M. M. D. R., Vera, M. L. Y., y Morán, M. M. R. (2017). Los trastornos del lenguaje y las Necesidades Educativas Especiales. Consideraciones para la atención en la escuela. *Universidad Y Sociedad*, 9(3), 191-197. <http://bitly.ws/cJyJ>
- Moreno, N. (2013). Trastornos del lenguaje. Diagnóstico y tratamiento. *Revista de Neurología*, 57(1), 85-94. <http://bitly.ws/cJyM>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79. <http://bitly.ws/cJyR>
- Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/2O7FjVv>
- Paula, I. (2015). *La ansiedad en el autismo. Comprenderla y tratarla*. Alianza.
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <https://bit.ly/2YQELWd>
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. <https://bit.ly/3jlWyhA>
- Ramos, C., y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Revista Prisma Social*, (16), 251-277. <http://bitly.ws/cJxf>
- Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 259, de 25 de octubre de 2014. <https://bit.ly/2MVQYGt>
- Rivas, A. (2018). *Fundamentos del Modelo de Intervención Socioeducativa Avanzada. Modelo Vinjoy*. Vinjoy Editores.
- Rodríguez-Martín, A., Álvarez-Arregui, E. y Ordiales-Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión. Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* EdiUno.

Tordera, J. C. (2007). Trastorno de espectro autista: delimitación lingüística. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante (ELUA)*, 21, 301-314. <http://dx.doi.org/10.14198/ELUA2007.21.15>

Torres, J. (2002). *Trastornos del lenguaje en niños con necesidades educativas especiales*. CEAC.

Vanacloig, A., Marín, D. y Martínez, A. (2020). Efectividad de las intervenciones en la comunicación de niños con TEA. *REIDOCREA*, 9, 121-137. <http://bitly.ws/cJyZ>

Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade.