



Percepción docente sobre la inclusión del alumnado usuario de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa: Diseño de un cuestionario


Ángela Segura Pérez - Universidad Católica de Valencia
Gabriela Acosta Escareño - Universidad Católica de Valencia

 0000-0003-3488-3852

 0000-0001-6958-3505

Recepción: 10.02.2022 | Aceptado: 14.02.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Ángela Segura Pérez

 **0000-0003-3488-3852**

Citar: Segura Pérez, A y Acosta Escareño, G (2022). Percepción docente sobre la inclusión del alumnado usuario de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa: Diseño de un cuestionario. *REIDOCREA*, 11(12), 135-151.

Resumen: La educación inclusiva persigue el desarrollo integral de todo el alumnado en el ámbito de la escolarización ordinaria. Este paradigma puede conllevar desafíos en el caso de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, NEE. Dentro de este grupo se encuentran los usuarios/as de Comunicación Aumentativa y/o Alternativa, CAA. El presente artículo expone el procedimiento de diseño de un cuestionario con el objetivo de conocer las percepciones docentes sobre la inclusión de este alumnado. Para tal fin se desarrolla un procedimiento dividido en 4 fases. A partir de una revisión bibliográfica y análisis de los modelos explicativos existentes, se determina la necesidad de desarrollar un nuevo que unifique las clasificaciones examinadas e incluya otros aspectos relevantes. El instrumento resultante queda compuesto por 22 ítems divididos en 5 categorías. La herramienta diseñada cuenta con respaldo teórico y, tras su futuro proceso de validación, podrá constituir un instrumento útil para valorar la realidad educativa de este alumnado. Su empleo, conjuntamente con la recogida de otros tipos de información, permitirá dar a conocer las posibilidades de inclusión de los usuarios de CAA. Ello supondrá un aspecto clave para favorecer su acceso, participación y aprendizaje.

Palabra clave: Comunicación Aumentativa y/o Alternativa

Teachers' perception about inclusion of students who use Augmentative and/ or Alternative Communication: Questionnaire design

Abstract: Inclusive education aims at the holistic development of all learners within mainstream schooling. This paradigm can bring challenges in the case of students with Special Educational Needs, SEN. Within this group are users of Augmentative and/or Alternative Communication, AAC. This article presents the design procedure of a questionnaire with the aim of finding out teachers' perceptions about the inclusion of these students. To this end, a procedure divided into 4 phases is developed. Based on a literature review and analysis of existing models, the need to develop a new one is determined, which unifies the classifications examined and includes other relevant aspects. The resulting instrument is composed of 22 items divided into 5 categories. The tool designed has theoretical support and, after its future validation process, it could be a useful instrument for assessing the educational reality of these pupils. Its use, together with the collection of other types of information, will allow the possibilities of inclusion of AAC users to be made known. This will be a key aspect in promoting their access, participation and learning.

Keyword: Augmentative and/or Alternative Communication

Introducción

En el 2015, el Foro Mundial de la Educación aprobó la Declaración de Incheon "Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todas las personas". Dentro de esta se encuentran, entre otros objetivos, el de "garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad". Visto esto cabe preguntarse: ¿Qué se entiende por educación inclusiva?

A día de hoy no existe un criterio único para definir este concepto. A grandes rasgos, se pueden diferenciar autores que consideran que la inclusión es un derecho y otros que la perciben más bien como un proceso. Ambas visiones comparten ciertos principios fundamentales. Se puede afirmar entonces que la educación inclusiva promoverá maximizar la presencia, participación y aprendizaje o progreso de todo el alumnado

(Echeita, 2013; Muntaner, 2014; Lacruz-Pérez et al., 2021). Para alcanzar estas mejoras, será necesario promover diferentes cambios teniendo muy presente la relevancia de las actitudes y valores compartidos (Pivik et al., 2002). La educación inclusiva, por tanto, supondrá un camino a seguir en el que se deberán llevar a cabo modificaciones tanto de carácter metodológico como organizativo poniendo énfasis, sobre todo, en los niveles conceptual y actitudinal.

El paradigma inclusivo se deberá tener en cuenta de cara a la intervención con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, NEE. Este, según la ley educativa actual, la *Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, LOMLOE, se define de la siguiente manera:

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (p.122910).

Dentro del alumnado con NEE, el presente estudio focalizará la atención en aquellas alumnas y alumnos que se enfrentan a barreras derivadas de dificultades en el ámbito comunicativo-lingüístico. Cuando los retos sean grandes y su capacidad de comunicación oral no logre ser del todo funcional, este alumnado podría beneficiarse de la implementación o utilización de los Sistemas Aumentativos y/o Alternativos de comunicación, SAAC.

Los Sistemas de Aumentativos y/o Alternativos de Comunicación se definen como “formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad” (Pérez, 2014, p. 11). Montero (2003) indica que entre las utilidades de los SAAC estará la de dotar a las personas con dificultades en la comunicación de medios para poder manifestar deseos, intercambiar opiniones y/o conocimientos y, en definitiva, expresar su propia personalidad.

Por tanto y visto todo lo anterior, la educación inclusiva debe permitir y favorecer la presencia, participación y aprendizaje de alumnos y alumnas usuarios de SAAC en los entornos de escolarización ordinaria. Desgraciadamente, en la actualidad, no se tiene un conocimiento certero sobre el grado de inclusión de este alumnado ni se cuenta con un instrumento que permita su valoración. Sin embargo, existen estudios recientes que apuntan que, a nivel general, la consecución de las prácticas inclusivas en España no se está desarrollando correctamente (Martínez-Pujalte et al., 2019; Toboso et al., 2021; Hernández & Marchesi, 2021).

Teniendo en cuenta estos datos resulta necesario realizar un análisis de las posibilidades de inclusión del alumnado usuario de SAAC. Retomando la conceptualización de la educación inclusiva es momento de hacer hincapié en la relevancia de las actitudes y valores compartidos, aspectos que se materializarán en las expectativas y percepciones docentes. Y es que, desde la década de los 60, se sabe que estas tienen consecuencias muy relevantes en los alumnos, pues originan conductas que las llevan a convertirse en realidad (Woolfolk, 2012). Es lo que se conoce como “Efecto Pigmalión” o “Profecía autorrealizada”.

En consecuencia, para conocer y valorar la inclusión del alumnado usuario de SAAC en entornos ordinarios, será de gran utilidad la recogida de información referente a las percepciones docentes al respecto. Autores como Soto (1997) indican que constituyen

el predictor más importante del uso de los SAAC en el aula y, por ende, la consecución de una inclusión real del alumnado que emplea estos sistemas.

Objetivo

El objetivo principal del estudio consiste en diseñar un instrumento que permita conocer las percepciones docentes acerca de la inclusión del alumnado usuario de CAA en aulas ordinarias. Por tanto, desde un primer momento, se debe tener presente que el constructo o dominio que se pretende medir con el cuestionario a diseñar será la percepción docente; más concretamente aquellas percepciones referentes a la inclusión del alumnado usuario de SAAC/CAA. Partiendo de esta idea y con la finalidad de dar consecución al objetivo planteado, se presenta, a continuación, la metodología empleada.

Método

La presente investigación se ha desarrollado en torno a 4 fases diferenciadas tal y como se muestra en la figura 1. Estas fases derivan de las expuestas por Martínez et al. (2014), teniendo en cuenta aquellas referentes al diseño del instrumento.

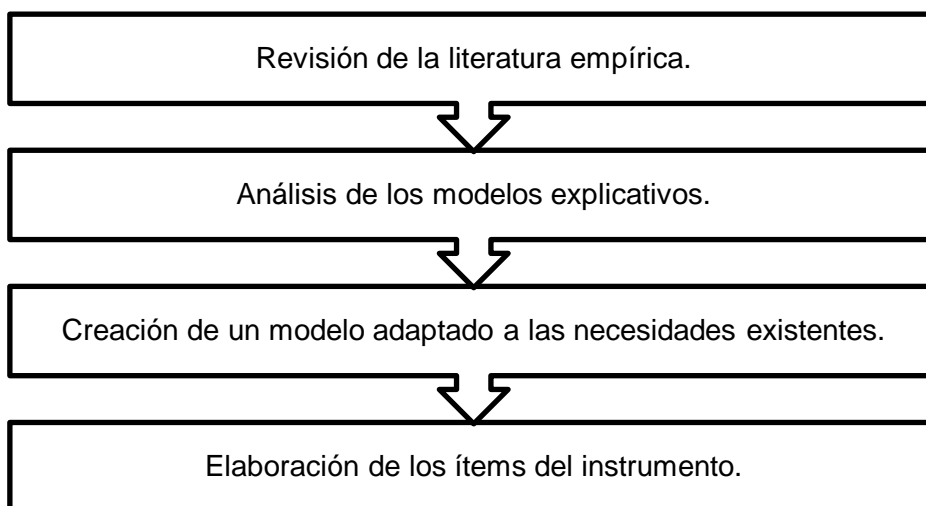


Figura 1. Fases del proyecto.

A continuación, se detalla el procedimiento seguido en cada una de estas etapas:

Fase 1: Revisión de la literatura empírica. La primera fase del proyecto pretende estudiar exhaustivamente la bibliografía existente con la finalidad de conocer intentos anteriores de medir el constructo, aspecto apoyado por autores como Martínez et al. (2014). Para llevar a cabo esta revisión de literatura referente a las percepciones docentes sobre la inclusión de alumnado usuario de SAAC, se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos que se detallan a continuación:

- EBSCO: Se seleccionaron las siguientes bases de datos:
 - ERIC
 - Psychology and Behaviour Sciences Collection
 - Education Research Complete
 - APA Psycinfo
 - CINHAIL Complete
- DIALNET
- Web Of Science
- AAC Journal

Se elaboró una ecuación de búsqueda formada por los conceptos SAAC, Escuela y Percepción docente. A partir de estos se localizaron sinónimos y se elaboró una ecuación de búsqueda mediante el empleo de los operadores booleanos AND y OR tal y como se expone a continuación:

("SAAC" OR "Sistema* alternativo* de comunicación" OR "Sistema* aumentativo* de comunicación" OR "Comunicación* alternativa*" OR "Comunicación* aumentativa*" OR "SAC" OR "CAA") AND ("colegio*" OR "Centro* educativo*" OR "CEIP") AND ("percepción* docente*" OR "actitud* docente*" OR "concepción* docente*").

Para ampliar el éxito de la búsqueda también se empleó la ecuación en inglés:

("AAC system*" OR "alternative communication* system*" OR "augmentative communication* system*" OR "alternativ* communication*" OR "augmentativ* communication*" OR "AAC") AND ("school*" OR "academy" OR "educational* institution*") AND ("teacher* perception*" OR "teacher* attitude*" OR "teacher* conception*").

Fase 2: Análisis de los modelos explicativos. Con la finalidad de realizar un análisis de los modelos explicativos más afines a nuestro objetivo de investigación se establecieron unos sencillos criterios de inclusión y exclusión. Así pues, se estudiaron únicamente los modelos teóricos subyacentes a aquellos instrumentos que, mediante un formato cuantitativo, valorasen las percepciones docentes sobre el uso de SAAC y/o la inclusión de este alumnado.

Ambos criterios se emplearon como filtro para la determinación final de los instrumentos a examinar. El primero de ellos implicó el descarte de instrumentos basados en estructuras abiertas, con formato de entrevista mientras que el segundo, la valoración de las percepciones docentes sobre uso de SAAC, supuso la delimitación del constructo a analizar.

Fase 3: Creación de un modelo adaptado a las necesidades existentes. Partiendo del análisis de los modelos teóricos encontrados en la revisión bibliográfica se desarrolló la construcción de un instrumento que permitiese una investigación de carácter descriptivo y no experimental. Con ello se pretendió generar un modelo que integrase los dominios más representativos de aquellos analizados, incluyendo, a su vez, otros aspectos relevantes encontrados en la bibliografía revisada, evitando duplicidad en las cuestiones y adaptándolo a la realidad del sistema educativo español.

El propósito del instrumento a diseñar será el de recoger información que permita valorar cómo se desarrolla la inclusión del alumnado usuario de SAAC en contextos ordinarios a través de las percepciones docentes al respecto. Cabe destacar aquí que la población a la que se dirigirá el cuestionario estará formada por docentes de Educación Infantil y Educación Primaria (en cualquiera de sus especialidades) en activo.

Fase 4: Elaboración de los ítems del cuestionario. Una vez creado el modelo explicativo y, como última fase del procedimiento de diseño del instrumento que aquí se presenta, se elaboraron los ítems del cuestionario. Para la redacción de estos se optó por preguntas de escala graduada tipo Likert en las que los participantes deberán indicar el grado de acuerdo con respecto a diferentes ideas. Así pues, cada ítem irá acompañado de una escala del 1 al 5 en la que cada número significará lo siguiente: 1) totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo, 3) neutro, 4) de acuerdo y 5) totalmente de acuerdo.

Para el desarrollo de los ítems también se ha tenido en cuenta el sesgo de “deseabilidad social” que se da cuando “se responde en función de lo que se considera socialmente aceptable” (Arribas, 2004, p.3). Para evitarlo se redactaron ciertos ítems con una estructura contraria al aspecto teórico al que hacen referencia (en los que indicar “totalmente en desacuerdo” significaría que el participante está “totalmente de acuerdo” con el aspecto que se valora).

Añadido a esto se ha trabajado en el formato de redacción de los ítems teniendo en cuenta la población a la que se destina el cuestionario y evitando términos complejos o de difícil comprensión. Para ello se tuvieron en cuenta los principios de coherencia, suficiencia, relevancia y claridad (Escobar-Pérez y Cuervo- Martínez, 2008).

Resultados

Al igual que se muestra en el método, los resultados se organizan en torno a las 4 fases de la investigación:

Fase 1: Revisión de la literatura empírica. Esta primera fase supuso, como ya se ha indicado, la búsqueda de bibliografía en diferentes bases de datos. La figura 2 muestra el diagrama de flujo generado a partir de esta.

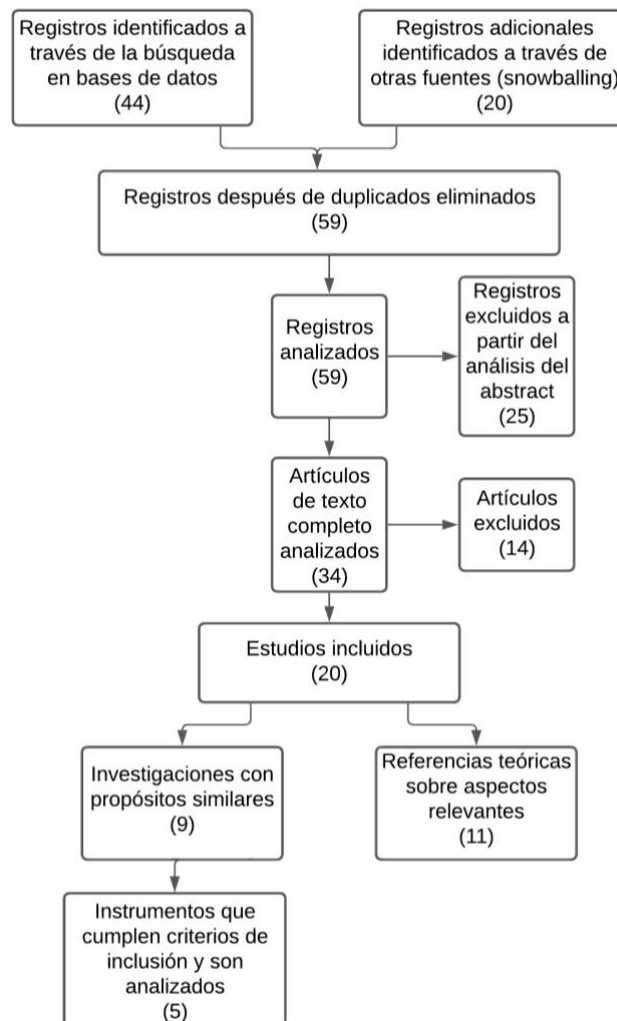


Figura 2. Diagrama de flujo derivado de la revisión bibliográfica

Es importante destacar que además de la búsqueda mediante las ecuaciones generadas se hizo uso de la técnica “Snowballing” consistente en la identificación de nuevos documentos interesantes partiendo del set inicial (Jalali & Wohlin, 2012). Así, mediante la consulta de materiales referenciados en estos documentos se consiguió enriquecer la búsqueda inicial (Greenhalgh & Peacock, 2005 y Wohlin, 2014).

De los 59 registros analizados se excluyeron 39 debido a que no respondían al interés del estudio. Finalmente, a partir de la búsqueda realizada y de la aplicación del “Snowballing” se encontraron 20 estudios de máxima utilidad que fueron incorporados:

- 9 de estos documentos recogen investigaciones similares a la que se plantea mediante instrumentos que fueron analizados minuciosamente.
- Los 11 documentos restantes supusieron referencias básicas para la extracción de aspectos teóricos que se debían incluir en un instrumento para lograr las finalidades requeridas.

Fase 2: Análisis de los modelos explicativos. De los 9 documentos encontrados en los que se exponían estudios similares al que se plantea, hubo 8 que presentaban instrumentos diseñados para la recogida de información. De estos se seleccionaron 5, descartándose los 3 restantes por no cumplir los criterios de inclusión establecidos (seguir una estructura de recogida de datos cuantitativa y valorar las percepciones docentes referentes al uso de SAAC por parte del alumnado). Los instrumentos seleccionados y analizados se muestran en la tabla 1 junto con el modelo explicativo que subyace a cada uno de ellos.

Tabla 1. Modelos explicativos existentes sobre análisis de percepciones docentes respecto al alumnado usuario de SAAC.

Autores	Modelo explicativo
Soto (1997)	5 categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Percepciones sobre las habilidades de los estudiantes usuarios de CAA. • Percepción sobre las habilidades propias y responsabilidades. • Percepción sobre las responsabilidades de los logopedas. • Actitudes acerca del entrenamiento comunicativo de los estudiantes con dificultades comunicativo-lingüísticas severas • Intenciones de uso de SAAC en el aula ordinaria.
Dada (1999)	TAS (Escala de actitud docente). 5 categorías: <ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades docentes. • La interacción en el aula. • La interacción en la comunicación. • Al instrumento. • A las expectativas sobre el alumno usuario de SAAC.
Tönsing y Dada (2016)	Hacen hincapié en percepciones sobre el rol del docente de alumnado usuario de SAAC.
Joginder et al. (2020)	Clasificación de percepciones: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionadas con efectividad de la CAA. • Referentes a conocimiento y habilidades en relación a la CAA.
Ryan et al. (2020)	FIACC-E SCALE incluye 11 dimensiones sobre percepciones: <ul style="list-style-type: none"> • Validez social. • Trabajo del lenguaje receptivo. • Apoyo del entorno escolar. • Función comunicativa. • Oportunidades de comunicación. • Efectividad de la comunicación. • Calidad de la colaboración familia-docente. • Calidad de la interacción entre iguales. • Espontaneidad comunicativa. • Trabajo del lenguaje expresivo. • Coordinación entre el equipo docente.

Tal y como se puede observar en la tabla 1, fueron 5 los instrumentos analizados que valoran las percepciones docentes sobre el alumnado usuario de SAAC. Soto (1997) en su estudio estableció 5 categorías en las que organizar las percepciones: 1) Percepciones sobre las habilidades de los estudiantes usuarios de CAA, 2) Percepción sobre las habilidades propias y responsabilidades, 3) Percepción sobre las responsabilidades de los logopedas, 4) Actitudes acerca del entrenamiento comunicativo de los estudiantes con dificultades comunicativo- lingüísticas severas y 5) Intenciones de uso de SAAC en el aula ordinaria.

Sin embargo, Dada (1999) en el TAS (Escala de actitud docente) dividió también en 5 grupos las percepciones de los y las maestras. El autor tuvo en cuenta si éstas se relacionaban con las habilidades docentes, la interacción en el aula, la interacción en la comunicación, si estaban ligadas al uso del instrumento en sí o a las expectativas sobre el alumno usuario de SAAC.

En la última década son 3 los estudios a destacar: Tönsing y Dada (2016) llevaron a cabo un estudio en el que destacan las percepciones sobre el rol docente del alumnado usuario de SAAC; Joginder et al. (2020) divide, en su investigación, las percepciones docentes según si se refieren a la efectividad de la CAA o a los conocimientos y habilidades sobre la misma. Por último, destaca el trabajo de Ryan et al. (2020) que, en el desarrollo de la FIACC-E SCALE (escala sobre el impacto funcional de la CAA versión para el educador) incluye 11 dimensiones con la finalidad de recoger datos sobre percepciones docentes. Éstas son: 1) Validez social, 2) Trabajo del lenguaje receptivo, 3) Apoyo del entorno escolar, 4) Función comunicativa, 5) Oportunidades de comunicación, 6) Efectividad de la comunicación, 7) Calidad de la colaboración familia-docente, 8) Calidad de la interacción entre iguales, 9) Espontaneidad comunicativa, 10) Trabajo del lenguaje expresivo y 11) Coordinación del equipo docente.

Partiendo de todos estos modelos explicativos se observa la necesidad de elaborar uno propio en el que recoger y aglutinar las subcategorías existentes, integrándolas y evitando la duplicidad de la información. Asimismo, resulta relevante observar que ninguno de los modelos existentes se plantea para población española, siendo este uno de los motivos que empujan a la construcción de un modelo adaptado a las necesidades existentes en el contexto español.

Fase 3: Creación de un modelo adaptado a las necesidades existentes. Vistos y analizados los modelos explicativos se planteó una clasificación en 5 categorías mediante las que agrupar a los diferentes modelos estudiados. Veámoslas una a una:

1. La primera categoría fue la de “Percepciones sobre la efectividad de la CAA”. En esta se incluyeron aspectos de la categoría efectividad de la CAA de Joginder et al. (2020), de validez social de Ryan et al. (2020) y de la categoría percepciones sobre el instrumento de Dada (1999).
2. La segunda se denominó: “Percepciones sobre los conocimientos y habilidades”. Se incluyeron aquí aspectos derivados de la categoría de conocimiento y habilidades en relación a la CAA del estudio de Joginder et al. (2020).
3. En tercer lugar, se creó la categoría “Percepciones sobre el alumnado usuario de SAAC”. Dentro de esta se recogieron aspectos de las categorías de expectativas sobre el alumno usuario de CAA de Dada (1999) y de la de percepciones sobre las habilidades de los estudiantes usuarios de CAA de Soto (1997).
4. La cuarta categoría fue referente a “Percepciones sobre el rol docente”. Aquí se integraron aspectos de los apartados de trabajo del lenguaje expresivo, trabajo del lenguaje receptivo, calidad de la colaboración familia-docente y calidad de la

coordinación entre el equipo docente del FIAAC-E de Ryan et al. (2020). También se incluyeron las categorías de percepción sobre habilidades propias y responsabilidades de Soto (1997) y la de percepciones sobre el rol docente con alumnado usuario de SAAC de Tönsing y Dada (2016)

5. Por último, la quinta categoría recogió, bajo el nombre de “Percepciones sobre prácticas e inclusión del alumnado usuario de SAAC en el aula”, conceptos de las siguientes categorías: apoyo del entorno escolar, función comunicativa, oportunidades de comunicación, efectividad de la comunicación, calidad de la interacción entre iguales y espontaneidad comunicativa de Ryan et al. (2020), así como de la categoría de interacción en la comunicación de Dada (1999) y de actitudes acerca del entrenamiento comunicativo e intenciones de uso de SAAC en el aula ordinaria de Soto (1997).

Cada una de las categorías diseñadas incluyó, a su vez, diferentes aspectos fundamentales extraídos de la revisión bibliográfica realizada en la fase 1. Estos supusieron partes del constructo a evaluar, facilitando así la elaboración de los ítems del cuestionario. Seguidamente se exponen los aspectos incluidos en cada categoría y la justificación teórica por la que se decide su inclusión en ella:

1. Percepciones sobre la efectividad de la CAA.

Dentro de este grupo se clasificaron 5 aspectos fundamentales:

- Posibilidad de comunicación gracias a la CAA: Según Beukelman (1991), los sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación, permiten desarrollar funciones comunicativas a sujetos que no podrían comunicarse de otra manera.
- Importancia del input aumentado para lograr la construcción de relaciones entre significante y significado: Dotar de un input aumentado (uso de la lengua oral acompañada de símbolos, signos o imágenes), facilitará la conexión entre las palabras y sus referentes. El uso de este input aumentado, según Biggs et al., (2018) y Gómez- Taibo (2020), tendrá importantes beneficios en el alumnado con dificultades comunicativo-lingüísticas.
- Utilidad de la comunicación aumentativa y/o alternativa en diversas situaciones: En ocasiones se considera el uso de SAAC como último recurso utilizándolo únicamente de forma sustitutiva al habla. Sin embargo, existen investigaciones que respaldan su uso en gran variedad de casuísticas. Autores como Romski y Sevcik (2005) apoyan la utilización de la CAA tanto para complementar el habla como para sustituirla, facilitar la comprensión e incluso como estrategia de intervención. Cress y Marvin (2003) también defienden esta visión, subrayando el poder de la CAA para complementar a diversas formas de comunicación.
- Uso de los SAAC y desarrollo del habla: Existen trabajos sobre las percepciones docentes en relación a los SAAC que indican la existencia de la falsa creencia referente a que la CAA frena el desarrollo del habla al reducir su necesidad (Joginder et al., 2020). No obstante, diversas investigaciones (Romski y Sevcik, 2005; Joginder et al., 2020) concluyen que la utilización de estos sistemas no reduce la necesidad del habla, razón por la que no paralizará su desarrollo.
- Reducción de las conductas disruptivas con el uso de la CAA: La investigación desarrollada por Joginder et al. (2020) también indica que las conductas de tipo disruptivo se minimizan tras la implementación de un SAAC. Esto puede ser debido a que, gracias al sistema de comunicación, el alumno tiene un canal mediante el que informar de sus necesidades y no

precisa recurrir a este otro tipo de conductas para llamar la atención de su interlocutor.

2. Percepciones acerca de conocimientos y habilidades docentes.

En referencia a los conocimientos y habilidades docentes se encontraron 3 aspectos relevantes:

- **Importancia de la formación en CAA:** Una de las variables más significativas para la correcta implementación de los SAAC es, para autores como Radici et al. (2018) la formación de los docentes que trabajarán con este alumnado. En investigaciones anteriores, Soto et al. (2001) también hace hincapié en la necesidad de que los profesionales que trabajan con el alumnado usuario de CAA conozcan los mecanismos que subyacen al sistema que utiliza el estudiante. La formación referente a los SAAC para ser completa tendrá que contar tanto con una base teórica como con múltiples oportunidades prácticas para ser realmente útil y proporcionar seguridad al docente (Soto, 1997).
- **Papel de la experiencia previa en el trabajo con alumnado usuario de SAAC:** Según la investigación realizada por Radici et al. (2018), la experiencia profesional en el ámbito de la CAA (trabajo previo con alumnado usuario de SAAC) influye en las percepciones sobre las habilidades profesionales y las expectativas respecto a este alumnado.
- **Confianza en habilidades docentes referentes a la CAA:** Los docentes tienen mayor éxito cuando confían y son conscientes de sus propias habilidades (Light y Mcnaughton, 1993). Esta autoconfianza beneficiará a la práctica relacionada con la inclusión del alumnado usuario de SAAC pero, en muchas ocasiones, es un aspecto que pasa desapercibido.

3. Percepciones respecto al alumnado usuario de CAA.

En cuanto al alumnado usuario de SAAC, se observaron 4 aspectos básicos para tener en cuenta en la construcción de un instrumento que valore las percepciones sobre la inclusión de este:

- **Prerrequisitos para la implementación de los SAAC:** Existe la falsa creencia de que, para proceder a la implementación de un sistema de comunicación, el potencial usuario debe cumplir unos requisitos mínimos. Este mito lleva, en ocasiones, a retrasar el trabajo con el SAAC o incluso a no iniciarlo (si no se cumplen los prerrequisitos establecidos). No obstante, desde el inicio de los 2000 diversas investigaciones han demostrado que no se debe esperar al desarrollo de ciertas habilidades; así, Cress y Marvin (2003) indican que los únicos “prerrequisitos” necesarios serían las acciones y comportamientos naturales de los niños. Por su parte, Ronski y Sevcik (2005) apuntan que la necesidad de ciertas habilidades previas para la implementación del sistema es uno de los mitos relativos a la CAA, puesto que es bastante probable que la utilización del SAAC promueva el desarrollo de esos aspectos.
- **Necesidad de poseer riqueza lingüística y un modo de comunicación propio para ser comunicadores competentes:** Al igual que un pequeño con desarrollo comunicativo-lingüístico normativo, el alumnado usuario de SAAC también precisará de un bagaje de vocabulario cada vez más rico para poderse expresar y comunicar de forma funcional (Cress y Marvin, 2003). Este acopio de léxico tendrá, a su vez que acompañarse de algún método de

comunicación. Romski y Sevcik (2005) indican que el hecho de “tener una voz propia” facilitará la construcción de la propia identidad.

- Edad de implementación del SAAC: Este aspecto, al igual que el referente a los prerrequisitos, ha generado bastante controversia. En cuanto a la edad de implementación diferentes investigaciones (Cress y Marvin, 2003; Romski y Sevcik, 2005) indican que no existe una edad mínima para iniciar la utilización de CAA. Añadido a esto, autores como Pereira et al., (2019) afirman que los SAAC pueden ser utilizados por personas de todas las edades.
- Importancia de la percepción sobre la capacidad de los alumnos para aprender a comunicarse: Soto (1997) en sus investigaciones descubrió que los docentes que consideraban a sus alumnos usuarios de SAAC capaces de aprender a comunicarse utilizaban mucho más estos sistemas en el aula ordinaria. Ello llevó a considerar éste como el predictor más importante del uso de CAA en las aulas.

4. Percepciones referentes al rol docente.

Incluidos en este grupo se encuentran 4 aspectos muy relevantes que es importante tener en cuenta:

- Necesidad de asegurar el acceso al SAAC y su correcto funcionamiento: Al igual que como docentes es importante cerciorarse de que todo el alumnado tenga acceso a la información que se va a tratar en el aula, será básico que los usuarios de SAAC puedan acceder a su sistema en todo momento (Tönsing y Dada, 2016). Además, si el SAAC es un dispositivo electrónico, se tendrá que asegurar su correcto funcionamiento (Tönsing y Dada, 2016). Este acceso hará posible su participación y aprendizaje, reduciendo así las barreras para la inclusión.
- Importancia de crear y promover oportunidades de uso del SAAC facilitando la participación: Tönsing y Dada (2016) también hacen referencia a este tema. Muy al hilo de lo comentado en referencia al acceso al sistema, será básico que se promueva el uso de éste y se motive la participación del alumno en las diferentes actividades (De Bortoli et al., 2010). Si el alumno tiene su sistema accesible pero no se le permite la utilización, no se podrá hablar de eliminación de barreras.
- Enseñanza del SAAC a los compañeros del estudiante usuario: En la investigación realizada por Tönsing y Dada (2016), el 65% de los docentes encuestados indicaron que consideran parte de su rol profesional el enseñar a otros (incluyendo los compañeros de aula) a utilizar el SAAC del usuario. Por su parte, Calculator (2009) resalta la importancia de que el grupo de iguales conozca y haga uso del sistema de comunicación con el objetivo de maximizar las posibilidades de interacción. También Gómez- Taibo (2020) hace referencia a la importancia de que los compañeros de comunicación estén formados en el uso correcto del SAAC para maximizar la participación de los usuarios.
- Oportunidades de aprendizaje que ofrece al docente el alumnado usuario de CAA: Kent-Walsh y Light (2003) en su trabajo resaltan las opiniones de docentes en referencia a los aprendizajes que han podido desarrollar gracias a tener en sus aulas a alumnado usuario de SAAC.

5. Percepciones sobre las prácticas e inclusión del alumnado usuario de SAAC en el aula.

En esta última categoría se clasifican los siguientes 6 aspectos relevantes:

- Necesidad de facilitar métodos de comunicación en diversos entornos: Calculator (2009) hará referencia a esta necesidad. De la misma forma que un usuario del lenguaje oral precisa de estrategias para comunicarse en diversas situaciones (por ejemplo, en un ambiente ruidoso o a distancia), el alumnado usuario de SAAC necesitará métodos de comunicación que faciliten su interacción en diferentes entornos. Así pues, se puede pensar, por ejemplo, que el usuario de un comunicador dinámico de alta tecnología (Tablet) muy probablemente necesite otros métodos para comunicarse en ciertas situaciones (por ejemplo, a la hora del baño).
- Respuesta adecuada del sistema educativo: Según Calculator (2009) el sistema educativo debe dar respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado usuario de SAAC. Esta respuesta podría traducirse en una mayor dotación de recursos personales y/o materiales.
- Importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y relevancia de adaptarse a las formas de comunicación de todo el alumnado: De Bortoli et al. (2010) hacen hincapié en este aspecto. Los y las docentes son conscientes del peso del componente comunicativo-lingüístico en el desarrollo de los aprendizajes. Se debe tener en cuenta, por tanto, que en el caso de alumnado usuario de SAAC, la CAA se debe utilizar como medio de acceso al currículo (Soto et al., 2001).
- Relevancia de la frecuencia de interacción: Diferentes investigaciones se refieren a este aspecto. Wallis et al., (2017) indican que las actitudes positivas hacia la utilización de la CAA conllevarán mejores expectativas y, por lo tanto, mayores frecuencias de uso de estas formas de comunicación. En este mismo sentido, De Bortoli et al. (2010) remarcan que, si las actitudes y creencias sobre estos sistemas son negativas, el uso se reducirá dando lugar a bajas frecuencias de interacción.
- Rol de la familia: La familia tendrá, según Ronski y Sevcik (2005) un rol fundamental en el proceso de implementación de un SAAC. El trabajo mano a mano con este entorno será clave para la correcta generalización del uso del sistema, generalización que será básica para lograr la inclusión en el aula.
- Relevancia de la coordinación y colaboración entre equipo de profesionales: No se puede dejar pasar por alto la importancia de la coordinación de todo el equipo que trabaja con el alumno. Este equipo estará formado tanto por personal del centro educativo como por profesionales externos al centro. Soto et al. (2001a) en sus investigaciones deja clara la importancia de esta coordinación y colaboración con el objetivo de unificar objetivos y la finalidad de lograr una comunicación funcional en diferentes ámbitos.

Fase 4: Elaboración de los ítems del cuestionario.

Se debe tener en cuenta que, los ítems son las unidades básicas de observación de un test y deben representar las diferentes partes del constructo a valorar (Haladyna, 2004). Es por ello por lo que, a continuación, en la tabla 2, se muestra la relación ítem-aspecto.

Tabla 2. Relación de ítems del cuestionario y aspecto al que hacen referencia.

ASPECTO	ÍTEM
PERCEPCIONES SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA (CAA)	
Posibilidad de comunicación gracias a la CAA.	1.1 Los SAAC facilitan la comunicación a alumnos que no podrían comunicarse sin ellos.
Importancia del input aumentado para lograr la construcción de relaciones entre significante y significado.	1.2* Si acompañamos la lengua oral de gestos o imágenes será más complicado establecer las relaciones entre significante-significado.
Utilidad de la comunicación alternativa y/ o aumentativa en diversas situaciones.	1.3 Los SAAC se pueden utilizar en diferentes situaciones (intervención, apoyo al habla, sustitución de la misma...).
Uso de los SAAC y desarrollo del habla.	1.4 Utilizar un SAAC no frenará el desarrollo del habla.
Reducción de las conductas disruptivas con el uso de la CAA.	1.5* Los usuarios de SAAC desarrollan más conductas disruptivas cuando tienen el sistema disponible.
PERCEPCIONES ACERCA DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DOCENTES	
Importancia de la formación en CAA.	2.1* Tener una formación previa en SAAC no es importante para el trabajo con este alumnado.
Papel de la experiencia previa en el trabajo con alumnado usuario de SAAC.	2.2 Haber trabajado con alumnado usuario de SAAC influirá en las expectativas respecto a la intervención.
Confianza en habilidades docentes referentes a la CAA.	2.3 Los docentes tienen mayor éxito cuando confían en sus habilidades en el campo de los SAAC.
PERCEPCIONES RESPECTO AL ALUMNADO USUARIO DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA (CAA)	
Prerrequisitos para la implementación de los SAAC.	3.1 No se precisan prerrequisitos para comenzar a trabajar con un SAAC.
Necesidad de poseer riqueza lingüística y un modo de comunicación propio para ser comunicadores competentes.	3.2 El alumnado usuario de SAAC necesita poseer vocabulario y un modo de comunicación propio.
Edad de implementación del SAAC.	3.3* No se debe implementar un SAAC antes de los 4 años.
Importancia de la percepción sobre la capacidad de los alumnos para aprender a comunicarse.	3.4 El considerar a los alumnos usuarios de SAAC competentes para aprender a comunicarse aumentará el uso del sistema en el aula.
PERCEPCIONES REFERENTES AL ROL DOCENTE	
Necesidad de asegurar el acceso al SAAC y su correcto funcionamiento.	4.1* No es importante controlar el correcto funcionamiento del SAAC.
Importancia de crear y promover oportunidades de uso del SAAC facilitando la participación.	4.2 Como docentes debemos crear y promover oportunidades de participación del alumnado con SAAC.
Enseñanza del SAAC a los compañeros del estudiante usuario.	4.3 Cuando los compañeros de aula conocen el sistema de comunicación del alumno es más sencillo desarrollar estrategias inclusivas.
Oportunidades de aprendizaje que ofrece al docente el alumnado usuario de CAA.	4.4* El alumnado usuario de SAAC no nos aportará oportunidades de aprendizaje.
PERCEPCIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS E INCLUSIÓN DEL ALUMNADO USUARIO DE CAA EN EL AULA	
Necesidad de métodos de comunicación en diversos entornos.	5.1* No es necesario utilizar métodos de comunicación adaptados a diversos entornos.
Respuesta adecuada del sistema educativo.	5.2* Los recursos disponibles para la atención del alumno usuario de SAAC no influirán en sus posibilidades de inclusión.
Importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y necesidad de adaptación a las formas de comunicación de nuestro alumnado.	5.3 La comunicación es básica para la adquisición de aprendizajes por lo que el SAAC se utilizará como medio de acceso al currículo.
Relevancia de la frecuencia de interacción.	5.4 Una actitud positiva hacia el uso del SAAC favorece la interacción y aumenta su frecuencia.
Rol de la familia.	5.5 La familia tiene un papel fundamental en la implementación de SAAC.
Relevancia de la coordinación y colaboración entre equipo de profesionales.	5.6 Es muy importante la coordinación con el resto de profesionales que trabajan con nuestro alumnado usuario de SAAC.
*Los ítems que incluyen el asterisco están redactados en formato inverso con la finalidad de minimizar el sesgo de discapacidad social.	

Como se puede observar en la tabla 2, para la elaboración de los ítems del cuestionario se empleó una redacción basada en el uso de un lenguaje claro y accesible para los docentes, población sobre la que se pretende aplicar el cuestionario. Añadido a esto se tuvo en cuenta la longitud de los enunciados y la no incorporación de factores irrelevantes para la medida del constructo tal y como indican Martínez et al (2014).

Discusión

A lo largo del presente artículo se ha desgranado el proceso mediante el que se desarrolla la creación de un cuestionario para analizar la percepción docente sobre la inclusión del alumnado usuario de SAAC. En este apartado llega el momento de retomar el objetivo planteado con la finalidad de valorar su consecución.

Partiendo de los estudios previos existentes y de la búsqueda bibliográfica realizada al respecto se hallaron 5 modelos explicativos que fueron estudiados e incorporados al modelo desarrollado. Este integró, a su vez, otros aspectos teóricos considerados fundamentales y que se desgranaban en apartados anteriores. El instrumento elaborado se compone de 22 ítems divididos en 5 categorías.

El cuestionario diseñado en el presente proyecto representa una posible herramienta para valorar el proceso inclusivo del alumnado usuario de SAAC. No obstante, es importante tener en cuenta que para valorar la inclusión de estos alumnos y alumnas se precisará del uso de otros instrumentos que permitan la recogida de diferentes datos. Además, el análisis a desarrollar deberá ser individualizado, pues cada alumno puede presentar barreras y necesidades diferentes. A partir de todo esto y en consonancia con lo apuntado por Lacruz et al. (2021), para poder analizar de forma integral las actitudes docentes que facilitan o dificultan la inclusión educativa, se precisará de diferentes herramientas que permitan una triangulación de los resultados. Será importante, por tanto, valorar y analizar las percepciones docentes como una parte, pero sin perder la perspectiva “macro” en la que se encuentran enclavadas.

Tal y como indican Echeita y Ainscow (2011) se precisa de más investigación respecto a la educación inclusiva. El instrumento diseñado pretende conformar una herramienta útil para identificar percepciones poco equilibradas en los docentes, facilitando la puesta en marcha de diferentes acciones (formación y/o recursos) con la finalidad de evitar que las actitudes y expectativas negativas influyan en el proceso de inclusión de este alumnado. Es imprescindible promover una educación para todo el alumnado con igualdad de oportunidades (Chennat, 2020), solo de esta manera se logrará eliminar las barreras y conseguir que todos los niños y niñas puedan acceder, participar y aprender en entornos de escolarización ordinaria.

Fortalezas y limitaciones

Una de las fortalezas más destacables del proyecto llevado a cabo es la creación de un instrumento basado en la investigación existente y adaptado al sistema educativo español. Es importante hacer hincapié en la ausencia de cuestionarios que permitan valorar las percepciones docentes sobre la inclusión del alumnado usuario de SAAC, siendo este uno de los motivos principales que impulsó el desarrollo del proyecto. El instrumento desarrollado presenta dimensiones claramente especificadas, instrucciones de fácil comprensión (tal y como se puede observar en el anexo 1) y tiene en cuenta el sesgo de deseabilidad social. Añadido a todo esto es una herramienta que permite su presentación en diversas modalidades (en formato físico o digital) y su aplicación tanto de forma individualizada como grupal siendo su tiempo aproximado de respuesta de 10 minutos.

No obstante, el instrumento presentado precisa de un proceso de validación y análisis de sus propiedades psicométricas. Este procedimiento se desarrollará mediante un juicio de expertos y un estudio piloto que servirán para analizar su validez, fiabilidad y factibilidad. Además, es importante destacar que la categorización derivada del modelo teórico diseñado será sometida, en fases posteriores de la investigación, a un análisis factorial (exploratorio y confirmatorio) de cara a la elaboración de la versión final del cuestionario. Asimismo, los baremos para la correcta administración del test también se desarrollarán partiendo del estudio piloto logrando así que este cuestionario (ahora en fase inicial) pueda convertirse en una herramienta útil y funcional.

Referencias

- Arribas, M (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Beukelman, D (1991). Magic and cost of communicative competence. *Augmentative and alternative communication*, 7(1), 2-10.
- Biggs, EE, Carter, EW, & Gilson, CB (2018). Systematic review of interventions involving aided AAC modeling for children with complex communication needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(5), 443-473.
- Calculator, SN (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 93-113. <https://doi.org/10.1080/13603110701284656>
- Chennat, S (Ed.). (2020). *Disability inclusion and inclusive education*. Springer Nature.
- Cress, CJ, & Marvin, CA (2003). Common questions about AAC services in early intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(4), 254-272.
- Dada, S (1999). *Teachers' attitudes towards children with LNFS using two AAC devices (Doctoral dissertation)*.
- De Bortoli, T, Arthur-Kelly, M, Mathisen, B, Foreman, P, & Balandin, S (2010). Where are teachers' voices? A research agenda to enhance the communicative interactions of students with multiple and severe disabilities at school. *Disability and rehabilitation*, 32(13), 1059-1072.
- Echeita, G (2013). *Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto"*. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.
- 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. Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. *Educación*, (12), 26-46.
- Escobar-Pérez, J y Cuervo-Martínez, A (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Foro Mundial Sobre la Educación (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Gómez-Taibo, ML (2020). El aumento del input lingüístico en la comunicación aumentativa y alternativa. En *Metodologías y herramientas inclusivas en contextos educativos* (pp. 19-34). Graó.
- Greenhalgh, T, & Peacock, R (2005). Effectiveness and efficiency of search methods in systematic reviews of complex evidence: audit of primary sources. *Bmj*, 331(7524), 1064-1065.
- Haladyna, TM (2004). *Developing and validating multiple-choice test items*. Routledge.
- Hernández Izquierdo, L y Marchesi, A (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Jalali, S, & Wohlin, C (2012). Systematic literature studies: database searches vs. backward snowballing. In *Proceedings of the 2012 ACM-IEEE international symposium on empirical software engineering and measurement* (pp. 29-38). IEEE.
- Joginder Singh, S, Diong, ZZ, & Mustaffa Kamal, R (2020). Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(2), 107-117. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1785547>
- Kent-Walsh, J, & Light, J (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104-124.
- Lacruz-Pérez, I, Sanz-Cervera, P, & Tárraga-Mínguez, R (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- 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, 122868 a 122953.
- Light, J, & McNaughton, D (1993). Literacy and augmentative and alternative communication (AAC): The expectations and priorities of parents and teachers. *Topics in Language Disorders*.
- Martínez, MR, Hernández, MV y Hernández, MJ (2014). *Psicometría*. Alianza Editorial.
- Martínez-Pujalte, A, Roldán, A y Candela, A (2019) III. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA. En *Educación y Empleo para personas con discapacidad intelectual en Europa, perspectivas jurídicas y psicológicas* (pp. 7-21).

- Montero, P (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) y accesibilidad: Bases teóricas de los SAAC. *Puertas a la lectura*, 4, 129-136.
- Muntaner Guasp, J. J. (2014). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>
- Pereira, MDM, Pérez-Izaguirre, E, & Apaolaza-Llorente, D (2019). Systems of Augmentative and Alternative Communication (SAACs) in Spain: A systematic review of the educational practices conducted in the last decade. *Social Sciences*, 8(1), 15.
- Pérez, R (2014). *Habilidades de comunicación y promoción de conductas adaptadas de la persona con discapacidad: UF0800*. Madrid: Editorial Tutor Formación.
- Pivik, J, McComas, J, & Laflamme, M (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.
- Radici, E, Heboyan, V, Mantovani, F, & De Leo, G (2019). Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 284-297.
- Romski, M, & Sevick, RA (2005). Augmentative Communication and Early Intervention: Myths and Realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185. <https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00002>
- Ryan, SE, Shepherd, TA, Renzoni, AM, D'Alessandro, D, & Oh, A (2020). Functional impact of augmentative and alternative communication scale: Development of an outcome measure for educators of students with complex communication needs. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1842917>
- Soto, G (1997). Special education teacher attitudes toward AAC: Preliminary survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 186-197. <https://doi.org/10.1080/07434619712331278008>
- Soto, G, Müller, E, Hunt, P, & Goetz, L (2001). Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: A team perspective. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 51-56.
- Toboso, M, Ferreira, MA, Velázquez, E, Enríquez, MF, Fernández, N y de Esteban, C (2021). SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS1, 14-26.
- Tönsing, KM, & Dada, S (2016). Teachers' perceptions of implementation of aided AAC to support expressive communication in South African special schools: A pilot investigation. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(4), 282-304.
- Wohlin, C (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. In *Proceedings of the 18th international conference on evaluation and assessment in software engineering* (pp. 1-10).
- Woolfolk, A (2012). *Psicología educativa*. PEARSON.

Anexo

Cuestionario desarrollado

PERCEPCIONES SOBRE EL USO DE SAAC EN AULAS ORDINARIAS

A continuación se muestran una serie de ítems organizados en diferentes categorías. Debe indicar su posición respecto a cada ítem teniendo en cuenta que cada puntuación significa lo siguiente:

- 1) Totalmente en desacuerdo
- 2) En desacuerdo
- 3) Neutro
- 4) De acuerdo
- 5) Totalmente de acuerdo

PERCEPCIONES SOBRE LA EFECTIVIDAD DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA (CAA)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 1.1 Los SAAC facilitan la comunicación a alumnos que no podrían comunicarse sin ellos. | | | | | |
| 1.2 Si acompañamos la lengua oral de gestos o imágenes será más complicado establecer las relaciones entre significante-significado. | | | | | |
| 1.3 Los SAAC se pueden utilizar en diferentes situaciones (intervención, apoyo al habla, sustitución de la misma...). | | | | | |
| 1.4 Utilizar un SAAC no frenará el desarrollo del habla. | | | | | |
| 1.5 Los usuarios de SAAC desarrollan más conductas disruptivas cuando tienen el sistema disponible. | | | | | |

PERCEPCIONES ACERCA DE CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES DOCENTES

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 2.1 Tener una formación previa en SAAC no es importante para el trabajo con este alumnado. | | | | | |
| 2.2 Haber trabajado con alumnado usuario de SAAC influirá en las expectativas respecto a la intervención. | | | | | |
| 2.3 Los docentes tienen mayor éxito cuando confían en sus habilidades en el campo de los SAAC. | | | | | |

PERCEPCIONES RESPECTO AL ALUMNADO USUARIO DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y/O ALTERNATIVA (CAA)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.1 No se precisan prerequisites para comenzar a trabajar con un SAAC. | | | | | |
| 3.2 El alumnado usuario de SAAC necesita poseer vocabulario y un modo de comunicación propio. | | | | | |
| 3.3 No se debe implementar un SAAC antes de los 4 años. | | | | | |
| 3.4 El considerar a los alumnos usuarios de SAAC competentes para aprender a comunicarse aumentará el uso del sistema en el aula. | | | | | |

PERCEPCIONES REFERENTES AL ROL DOCENTE**1 2 3 4 5**

- 4.1 No es importante controlar el correcto funcionamiento del SAAC.
- 4.2 Como docentes debemos crear y promover oportunidades de participación del alumnado con SAAC.
- 4.3 Cuando los compañeros de aula conocen el sistema de comunicación del alumno es más sencillo desarrollar estrategias inclusivas.
- 4.4 El alumnado usuario de SAAC no nos aportará oportunidades de aprendizaje.

PERCEPCIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS E INCLUSIÓN DEL ALUMNADO USUARIO DE CAA EN EL AULA**1 2 3 4 5**

- 5.1 No es necesario utilizar métodos de comunicación adaptados a diversos entornos.
- 5.2 Los recursos disponibles para la atención del alumno usuario de SAAC no influirán en sus posibilidades de inclusión.
- 5.3 La comunicación es básica para la adquisición de aprendizajes por lo que el SAAC se utilizará como medio de acceso al currículo.
- 5.4 Una actitud positiva hacia el uso del SAAC favorece la interacción y aumenta su frecuencia.
- 5.5 La familia tiene un papel fundamental en la implementación de SAAC.
- 5.6 Es muy importante la coordinación con el resto de profesionales que trabajan con nuestro alumnado usuario de SAAC.