

¿Qué papel tienen los diferentes agentes educativos en el uso de comunicación aumentativa? Un análisis de la percepción de futuros docentes

Ángela Segura-Pérez– Universitat de València
 Pilar Sanz-Cervera – Universitat de València
 Raúl Tárraga-Mínguez – Universitat de València

 0000-0003-3488-3852
 0000-0001-6919-6150
 0000-0002-4458-5763

Recepción: 10.12.2025 | Aceptado: 15.12.2025

Correspondencia a través de ORCID: Ángela Segura-Pérez

 0000-0003-3488-3852

Citar: Segura-Pérez, A., Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2025). ¿Qué papel tienen los diferentes agentes educativos en el uso de comunicación aumentativa? Un análisis de la percepción de futuros docentes. *REIDOCREA*, 14(52), 756-765.

Financiación: Este trabajo ha contado con financiación del proyecto CIAICO/2023/011, concedida por la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo de la Generalitat Valenciana. También ha contado con financiación para la contratación de personal investigación en formación por parte del MCIU/AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE (PREP2023-001698).

Área o categoría del conocimiento: Educación Inclusiva

Resumen: La educación inclusiva promueve el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Para asegurarla, se debe tener muy presente el derecho a la comunicación. La comunicación aumentativa y los sistemas aumentativos de comunicación son herramientas útiles en la promoción de este derecho. El objetivo del presente estudio es conocer la visión de futuros docentes respecto a la responsabilidad de los agentes educativos en diferentes acciones, así como analizar si existen diferencias en cuanto a la atribución de responsabilidades entre docentes de diferente perfil (generalistas y especialistas) y en diferentes contextos (centros ordinarios y centros específicos). El estudio contó con una muestra de 280 futuros docentes, que respondieron un cuestionario en el que debían indicar sobre qué agente recae la responsabilidad de cada una de las acciones. Los resultados mostraron diferencias significativas en cuanto a la valoración de qué agente es responsable de la elección y seguimiento del sistema de comunicación aumentativa, pero no en cuanto a su implementación. Los docentes generalistas presentan un mayor desconocimiento sobre esta materia. Los resultados ponen de relevancia la necesidad de una formación común y más completa en el ámbito para poder asegurar una educación de calidad para el alumnado usuario de la comunicación aumentativa.

Palabra clave: Comunicación aumentativa

What role do different educational stakeholders play in the use of augmentative communication? An analysis of the perceptions of future teachers

Abstract: Inclusive education promotes access, participation, and learning for all students. To ensure this, the right to communication must be paramount. Augmentative and alternative communication (AAC) systems are useful tools in promoting this right. The objective of this study is to understand the perspectives of future teachers regarding the responsibilities of educational stakeholders in different actions, as well as to analyze whether there are differences in the allocation of responsibilities among teachers with different profiles (generalists and specialists) and in different contexts (mainstream schools and special education schools). The study included a sample of 280 future teachers, who answered a questionnaire in which they had to indicate which stakeholder is responsible for each action. The results showed significant differences in the perception of which stakeholder is responsible for the selection and monitoring of the AAC system, but not in its implementation. Generalist teachers demonstrated a greater lack of knowledge on this subject. The results highlight the need for common and more comprehensive training in the field in order to ensure a quality education for students who use augmentative communication.

Keyword: Augmentative communication

Introducción

Bajo los principios de la educación inclusiva se persigue que todo el alumnado, independientemente de sus características y/o necesidades, pueda acceder, participar y aprender (Booth y Ainscow, 2000) teniendo la garantía de recibir una educación de

calidad. Esta se desarrollará, según la normativa española vigente, preferentemente en contextos ordinarios (LOMLOE, 2020). El cambio de mirada que propone este paradigma pone el foco en los entornos y contextos, buscando aquellos aspectos que puedan condicionar la consecución de los tres pilares básicos de la inclusión. Autores como Booth y Ainscow (2000) o Darrow (2009) acuñan el término de barreras, que se definirían como las dificultades que ciertos alumnos y alumnas encuentran en el entorno y que limitan su funcionamiento socio-académico. Pueden derivar de diferentes factores como son el déficit en la formación de los docentes (Gómez-Marí et al., 2021), la falta de recursos para llevar a cabo metodologías inclusivas (Floyd, 2022) e, incluso, las actitudes y percepciones frente a la inclusión (Lacruz-Pérez et al., 2021; Van Steen y Wilson, 2020).

El presente estudio se focaliza en un aspecto básico para hacer posible esta educación inclusiva: la comunicación. Esta habilidad es fundamental para asegurar un correcto desarrollo socioemocional de todos los seres humanos (Bencini, 2023). Además, es un derecho básico que no debe ser vulnerado ya que facilita la consecución de otros muchos (Mitchell, 2021; ONU, 1948). Asegurar que todos los niños y niñas tengan la posibilidad de comunicarse, de comprender y poder expresar necesidades y deseos, es crucial para poder confirmar que los principios de la educación inclusiva se cumplen en los diferentes contextos escolares.

Normalmente, el desarrollo de las competencias comunicativas se lleva a cabo a través del lenguaje oral. No obstante, existe alumnado que presenta necesidades complejas de comunicación (Calleja-Reina, 2022), por lo que pueden presentar dificultades en la emisión de sonidos y/o construcción de significados. Para asegurar el derecho a la comunicación de este alumnado será prioritario poner en marcha diferentes estrategias entre las que destaca la comunicación aumentativa (CA). Esta disciplina emplea los sistemas aumentativos de comunicación (SAC), conjuntos estructurados de códigos que, sin emplear necesariamente la oralidad, permiten la consecución de actos comunicativos funcionales, espontáneos y generalizables, tanto en la perspectiva comprensiva como en la expresiva (Coronas, 2025; Gómez-Taibo, 2020; Tamarit, 1989). Según estudios como el de Beukelman y Light (2020) alrededor del mundo existen aproximadamente 97 millones de usuarios y/o potenciales usuarios de CA. Este dato subraya la importancia de analizar y conocer cómo se trabaja y pone en marcha el uso de los sistemas aumentativos de comunicación desde edades tempranas.

Investigaciones como la revisión teórica llevada a cabo por Costigan y Light (2010) dejan clara la premisa de que la implementación y trabajo con un SAC debe realizarse en conjunto. Estos autores acuñan el concepto “equipo de CA” para describir al equipo de personas que acompañan al usuario en la adquisición de competencias en el uso del SAC (Chung y Stoner, 2016; Costigan y Light, 2010; Leatherman y Wegner, 2022). Estos grupos deben tener un carácter multidisciplinar e incluir también a la familia y a los iguales del usuario (Fäldt et al., 2020; Joginder et al., 2020).

Teniendo en cuenta la relevancia del trabajo colaborativo en la implementación de SAC, la importancia de la comunicación desde edades tempranas para el correcto desarrollo socioemocional y el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado, se puede confirmar que los colegios tienen un papel fundamental en este ámbito (Cerpa et al., 2023; Senner y Baud, 2017). En los centros educativos españoles, actualmente, encontramos dos perfiles de docentes en relación a su formación relacionada con la educación inclusiva: los docentes generalistas y aquellos que están especializados en la atención a la diversidad (docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje).

Diferentes investigaciones desarrolladas en torno a esta dualidad de perfiles recogen resultados en la línea de que, aparentemente, los conocimientos y concepción de la educación inclusiva es más positiva en docentes especialistas. Ejemplo de ello son estudios sobre conocimientos en docentes o futuros docentes como el desarrollado por Sanz-Cervera et al. (2017) sobre TEA, el llevado a cabo por Lacruz-Pérez et al. (2021) sobre aulas específicas en centro ordinario u otros relacionados con la concepción de la diversidad, metodologías o participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) (Flower et al., 2017; Rojo-Ramos et al., 2021). En todos ellos los resultados obtenidos por docentes o futuros docentes formados en el ámbito de la educación inclusiva son significativamente más positivos que los de aquellos con un perfil de tipo generalista. Estos resultados refuerzan la concepción de los roles divididos de docentes generalistas y especialistas (Robinson, 2017), aspecto que contradice los principios de la educación inclusiva ya que limita la participación del alumnado con NEAE a entornos en los que cuenten con docentes especialistas que serían tomados como “referentes”.

Los motivos que llevan a estos resultados pueden ser variados, pero podrían partir de la misma formación inicial diferenciada que reciben especialistas y generalistas. En el ámbito de la CA, la formación se considera como uno de los principales facilitadores de la inclusión del alumnado usuario (Radici et al., 2018; Ravenscroft et al., 2019). A pesar de ello, los resultados de estudios sobre formación en CA a futuros docentes son desalentadores. Ejemplo de ello es el análisis de Leonet y Orcasitas-Vicandi (2020) en el que apenas el 10% de la muestra de 153 docentes participantes contaban con formación en CA, a pesar de que prácticamente el 50% de ellos había tenido o tenía escolarizados en sus aulas a usuarios o potenciales usuarios de SAC.

Objetivos

Con todo esto, el objetivo general que se plantea en este estudio es el de conocer la visión de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria acerca de los agentes responsables del trabajo con CA en el contexto escolar.

Este objetivo se divide en los siguientes objetivos específicos:

OE1. Conocer si existen diferencias en esta visión entre los futuros docentes generalistas y aquellos especializados en educación inclusiva.

OE2. Analizar sobre qué aspectos concretos relacionados con el trabajo con CA (elección, implementación y seguimiento) y en qué contextos (centros ordinarios o centros específicos) existe un mayor grado de desconocimiento entre los futuros docentes.

Los objetivos propuestos se consideran de relevancia para el ámbito educativo puesto que el número de alumnado usuario o potencial usuario de comunicación aumentativa está en aumento y la formación en este ámbito todavía es escasa.

Método

Participantes

En el estudio participaron 280 estudiantes (78.2% mujeres, 21.1% hombres, 0.7 no binarios) de 4º curso de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria cuya media de edad era de 21.99 años (desviación típica 4.14).

Para el presente estudio, los 280 participantes, fueron adscritos a dos grupos diferentes en función de la mención del grado universitario que cursaban. El 75.4% de estudiantes que cursaban una mención no directamente relacionada con educación inclusiva fueron clasificados en el grupo de futuros docentes generalistas, mientras que el 24.6% restante cursaban una de las dos menciones del grado relacionadas con la educación inclusiva (concretamente las menciones de pedagogía terapéutica y la de audición y lenguaje). La Tabla 1 muestra la distribución concreta de las menciones cursadas por los participantes.

Tabla 1.
Distribución de estudiantes por menciones del grado universitario.

Mención		n (%)
Generalista	Educación infantil	60 (21.4%)
	Ciencias y matemáticas	55 (19.6%)
	Arte y humanidades	32 (11.4%)
	Música	25 (8.9%)
	Educación física	23 (8.2%)
	TIC	16 (5.7%)
Especialista en educación inclusiva	Pedagogía terapéutica	45 (16.1%)
	Audición y lenguaje	24 (8.6%)

Instrumento

El estudio se desarrolló mediante el uso de un cuestionario diseñado para el análisis de la formación en CA basado en el propuesto por Pennington et al. (2021). La versión empleada, que fue adaptada a los estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, cuenta con 5 secciones diferenciadas:

1. Información sociodemográfica.
2. Cantidad y características de la formación ofrecida.
3. Percepciones sobre el grado de preparación en el ámbito de la CA.
4. Atribución de responsabilidades en evaluación e intervención en comunicación aumentativa.
5. Conocimientos sobre SAC.

Para el desarrollo de los objetivos planteados, en el presente estudio se emplearon únicamente los resultados obtenidos en la cuarta sección del cuestionario, además de la información de tipo sociodemográfico. La sección 4 constaba de dos preguntas en formato matriz donde los estudiantes debían indicar qué agente es el responsable principal de 3 acciones relacionadas con el trabajo con CA: elección del sistema, implementación y seguimiento. Una de las matrices hacía referencia al alumnado escolarizado en centros ordinarios y la otra a los que asisten a centros específicos (CEE).

Procedimiento

Para el acceso a la muestra de estudiantes se realizó un muestreo por conveniencia en función de los docentes interesados en colaborar en la investigación. Se contactó con docentes que impartían asignaturas en el último curso de los grados en Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria. La distribución del instrumento se realizó mediante la plataforma LimeSurvey permitiendo un acceso sencillo al cuestionario (a través de un enlace o un QR) y asegurando la anonimización de las respuestas. El cuestionario se aplicó en los últimos minutos de sesión de algunas clases de los docentes que accedieron a participar. Se informó a los estudiantes de que su participación era voluntaria y sin compensación. El estudio contó con la aprobación por parte del Comité Ético de Investigación en Humanos de la Universitat de València (2025-MAGPED-3825102).

Análisis de datos

Para alcanzar los objetivos propuestos, se plantearon tablas de contingencia, en las que se cruzaron las respuestas de los participantes en función de su grado de relación con la educación inclusiva (generalistas o especialistas en educación especial) con las respuestas acerca de a qué figura laboral (AL, PT, EOE, tutor/a, familia, otro, no sabe/no contesta) se atribuye mayor responsabilidad en la elección, implementación y seguimiento de trabajo con sistemas de CA por un lado para contexto de centro ordinario; y por otro lado para contextos de CEE.

Para determinar si existían diferencias entre las respuestas de los dos grupos de participantes, se calculó el estadístico chi cuadrado. Para conocer entre qué opciones de respuesta se daban las diferencias estadísticamente significativas, se realizaron tablas personalizadas y comparaciones de proporciones de columna.

Resultados

OE 1. Comparar la visión entre futuros docentes especialistas en inclusión y futuros docentes generalistas

Los estadísticos descriptivos de las respuestas acerca del agente sobre el que recae la responsabilidad principal en la elección, implementación y seguimiento de los sistemas de CA se presentan en la Tabla 2 para los centros ordinarios y en la Tabla 3 para los CEE.

Para el contexto de los centros ordinarios, el estadístico chi cuadrado indicó que hubo una relación estadísticamente significativa entre la variable mención (generalista o especialista en educación inclusiva) y el agente al que se atribuye la responsabilidad sobre el trabajo con CA para las tareas de elección del sistema de CA y seguimiento de la intervención, pero no para la implementación de la intervención (ver Tabla 2). Es decir, los futuros docentes generalistas y especialistas tenían una visión diferente acerca de qué agente es el responsable de estas dos tareas relacionadas con los sistemas de CA. Por el contrario, no hubo relación estadísticamente significativa entre las variables para la implementación del sistema de CA.

El análisis bivariado mostró que, en el caso de la elección del sistema de CA, los futuros docentes especialistas centraron sus respuestas en los equipos de orientación educativa (EOE), mientras que los futuros docentes generalistas distribuyeron sus respuestas entre varias categorías (fundamentalmente PT, AL o la opción no sabe/no contesta).

En el caso de la tarea de seguimiento de la intervención con CA, el estadístico chi cuadrado también sugiere que hubo diferencias en los patrones de respuesta de los futuros docentes generalistas y especialistas. No obstante, las comparaciones por pares no lograron identificar entre qué categorías concretas se daban las diferencias. En cualquier caso, se volvió a evidenciar que el grupo de futuros docentes generalistas optó por una elección muy repartida entre los diferentes agentes, mientras que el grupo de futuros docentes especialistas concentró su elección en la figura del maestro/a de AL.

En cuanto a la tarea de implementar los sistemas de CA, la visión de los futuros docentes generalistas y especialistas fue similar. Es destacable que ambos grupos coincidieron en que el agente con mayor responsabilidad en este proceso es el maestro/a de AL.

Tabla 2.

Adscripción principal de responsabilidad sobre diferentes aspectos de los sistemas de CA en centros ordinarios por parte de futuros docentes generalistas y especialistas en inclusión.

Elección de CA							
	AL	PT	EOE	T	F	O	Ns/Nc
Generalistas (n= 211)	45.5%	19.4%	16.1%	8.1%	0	0.5%	10.4%
Especialistas en inclusión (n= 69)	27.6%	14.5%	44.9%	7.2%	0	1.4%	4.3%
Chi cuadrado	$\chi^2(5, N = 280) = 26.26, p < .001$						
Implementación de CA							
	AL	PT	EOE	T	F	O	Ns/Nc
Generalistas (n= 211)	34.1%	14.7%	7.6%	27.5%	1.9%	0	14.2%
Especialistas en inclusión (n= 69)	50.7%	11.6%	10.1%	20.3%	1.4%	0	5.8%
Chi cuadrado	$\chi^2(5, N = 280) = 8.67, p = .123$						
Seguimiento de CA							
	AL	PT	EOE	T	F	O	Ns/Nc
Generalistas (n= 211)	32.7%	16.1%	15.2%	21.3%	1.9%	0	12.8%
Especialistas en inclusión (n= 69)	50.7%	17.4%	15.9%	10.1%	1.4%	1.4%	2.9%
Chi cuadrado	$\chi^2(6, N = 280) = 16.15, p = .013$						

Nota: AL: audición y lenguaje, PT: pedagogía terapéutica, EOE: equipo de orientación educativa, T: tutor/a, F: familia, O: otros agentes, Ns/Nc: No sabe / No contesta.

En el contexto de los CEE la relación entre estas dos mismas variables (mención especialista o generalista; y figura laboral a la que se le atribuye la responsabilidad en el trabajo con CA), volvió a ser estadísticamente significativa en la elección del sistema de CA y en el seguimiento del proceso, pero no en la implementación de la intervención (ver Tabla 3).

En cuanto a la elección del sistema de CA, los futuros docentes especialistas concentraron mayoritariamente sus respuestas en la figura de los EOE, en una proporción mayor que los futuros docentes generalistas. Por el contrario, los futuros docentes generalistas escogieron la opción no sabe/no contesta en mayor proporción que los futuros docentes especialistas.

En cuanto al seguimiento del trabajo con sistemas de CA, los futuros especialistas centraron sus respuestas en las figuras de los maestros/as de AL y PT en mayor proporción que los futuros generalistas. Y, nuevamente, los futuros docentes generalistas volvieron a responder la opción no sabe/no contesta en mayor grado que los futuros docentes especialistas.

Finalmente, al igual que en el caso de los centros ordinarios, en la tarea de implementación del trabajo con sistemas de CA no hubo diferencias entre futuros docentes generalistas y especialistas. Además, de nuevo, parece que para ambos grupos hay acuerdo de que la figura laboral con mayor responsabilidad en esta implementación es la del maestro/a de AL.

Tabla 3.

Adscripción principal de responsabilidad sobre diferentes aspectos de los sistemas de CA en centros específicos por parte de futuros docentes generalistas y especialistas en inclusión.

Elección							
	AL	PT(T)	EOE	F	O	Ns/Nc	
Generalistas (n= 211)	29.4%	30.8%	19.4%	0.9%	0.9%	18.5%	
Especialistas en inclusión (n= 69)	24.6%	30.4%	37.7%	0	1.4%	5.8%	
Chi cuadrado	$\chi^2(5, N = 280) = 13.88, p = .016$						
Implementación							
	AL	PT(T)	EOE	F	O	Ns/Nc	
Generalistas (n= 211)	35.1%	34.1%	10.4%	0.9%	0	19.4%	
Especialistas en inclusión (n= 69)	49.3%	34.8%	8.7%	1.4%	0	5.8%	
Chi cuadrado	$\chi^2(4, N = 280) = 9.02, p = .061$						
Seguimiento							
	AL	PT(T)	EOE	F	O	Ns/Nc	
Generalistas (n= 211)	29.4%	34.1%	12.8%	1.4%	0	22.3%	
Especialistas en inclusión (n= 69)	44.9%	40.6%	7.2%	1.4%	0	5.8%	
Chi cuadrado	$\chi^2(4, N = 280) = 13.54, p = .009$						

Nota: AL: audición y lenguaje, PT: pedagogía terapéutica, EOE: equipo de orientación educativa, F: familia, O: otros agentes, Ns/Nc: No sabe / No contesta.

Discusión

Con la finalidad de dar respuesta al objetivo general del presente estudio, conocer la visión de los futuros docentes respecto a los agentes responsables del trabajo con CA en el contexto escolar, en el presente estudio se plantearon dos objetivos específicos: valorar si existen diferencias entre los resultados de docentes generalistas y especialistas en educación inclusiva; y analizar sobre qué aspectos y en qué contextos existe un mayor grado de desconocimiento entre los futuros docentes.

Respecto al primer objetivo se observaron diferencias significativas entre los resultados de docentes generalistas y especialistas en las acciones de elección del sistema y seguimiento de la intervención en los dos contextos analizados (centros ordinarios y CEE).

En el contexto ordinario, los futuros docentes generalistas tendieron a otorgar la responsabilidad sobre la elección del sistema en los docentes especialistas (principalmente en el docente de AL), mientras que los especialistas focalizan la responsabilidad en el EOE. La valoración del grupo de generalistas puede deberse a la confianza en la formación de sus compañeros especialistas, al sentir que su preparación, como docente generalista, resulta insuficiente. Esto iría en la línea de investigaciones como las llevadas a cabo por Aldabas (2019), Leonet y Orcasitas-Vicandi (2020) o Radici et al. (2018), en las que el número de docentes que se consideran preparados para intervenir con alumnado usuario de CA es muy inferior al de docentes que tienen o han tenido a alumnos usuarios (o potenciales usuarios) de SAC escolarizados en sus aulas. Por su parte, la respuesta más común entre futuros docentes especialistas en inclusión podría derivar de la concepción del EOE como la estructura más similar (de las ofrecidas) a un equipo multidisciplinar, como los equipos de CA (Costigan y Light, 2010; Leatherman y Wegner, 2022). Debemos tener en cuenta que el equipo de orientación educativa (EOE) en los centros ordinarios está compuesto por los docentes especialistas en inclusión y el profesorado de orientación educativa. Esta estructura permite la toma de decisiones consensuada y la reflexión conjunta entre diferentes profesionales.

La elección de SAC en contextos específicos también presentó diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los docentes generalistas consideraron como agente responsable principalmente a los tutores (que en estos centros específicos son docentes de pedagogía terapéutica). Este cambio de respuesta entre entorno ordinario (donde la puntuación era superior para los AL) puede partir de la concepción del tutor como la figura referente para el usuario. Los docentes que asumen tutoría son los que pasan una mayor parte de la jornada con el alumnado (Torres et al., 2013), por lo que no es extraño que se considere que tienen la responsabilidad principal, a pesar de que en el ámbito ordinario la puntuación del tutor como agente responsable se limite a poco más de un 8 % (mientras que el porcentaje de desconocimiento se ubica en torno al 10%); datos que dejan entrever el alto grado de desinformación respecto a la intervención con CA. Los docentes especialistas siguen considerando esta responsabilidad como compartida, dándole un mayor peso, de nuevo, al equipo de orientación educativa.

En relación al seguimiento del usuario de SAC, acción que también presentó diferencias significativas entre ambos grupos, en contextos ordinarios se observó un patrón diferente a pesar de que en ambos casos el porcentaje más alto es el relativo a la figura del AL. No obstante, en el caso de los generalistas el porcentaje de desconocimiento alcanzó prácticamente el 13%. De igual forma, también destaca este porcentaje en contextos específicos (que alcanza el 22,3%). Este desconocimiento puede

relacionarse, de nuevo, con las diferencias entre la formación del profesorado generalista y especialista en educación inclusiva (Vélez-Calvo et al., 2016), unas diferencias que conducen a una visión muy diferente entre ambos profesionales acerca de cómo se materializan en práctica en el aula los principios de la educación inclusiva (Alabdallat et al., 2021; Almalky y Alrabiah, 2024). Estas diferencias en formación entre profesorado generalista y especialista enlazan directamente con el segundo objetivo específico del estudio.

Como segundo objetivo específico se persiguió reconocer las acciones y contextos en los que el porcentaje de desconocimiento era superior. Cabe destacar que en todos los casos el desconocimiento fue más alto en el grupo de futuros docentes generalistas; un resultado que coincide con numerosos estudios previos (Flower et al., 2017; Lacruz-Pérez et al., 2021; Rojo-Ramos et al., 2021; Sanz-Cervera et al., 2017), en los que el grupo de docentes o futuros docentes especialistas evidenció un mayor grado de conocimiento en los aspectos referentes a inclusión y/o NEAE sobre los que se consultaba. En el presente estudio, los porcentajes de desconocimiento de los futuros docentes generalistas fueron más altos en el contexto de centros específicos. Todo esto puede deberse a la baja formación específica, de acuerdo con lo que indican autores como Radici et al. (2018) o Da Fonte y Boesch (2016).

Añadido a estos dos objetivos, cabe destacar que, en el presente estudio, el agente a quien se atribuyó un mayor grado de responsabilidad en el trabajo educativo relacionado con CA es el de los docentes de AL. Estos resultados se alinean con los expuestos por Peckham-Hardin et al. (2018) y Leatherman y Wegner (2022) que concentran esta competencia en logopedas y docentes especializados en comunicación y lenguaje.

Por último, un resultado que no puede pasar desapercibido es el bajo peso que los futuros docentes otorgaron a las familias. Numerosos estudios en el ámbito de la CA hacen hincapié en el papel del núcleo familiar como entorno básico en el que poner en marcha el SAC (Allen et al., 2017; Kim y Soto, 2024; Wandin et al., 2023), por lo que es un aspecto sobre el que habría que poner atención, ya que la escuela inclusiva no se construye de forma aislada (Echeita, 2016) sino que requiere del entorno sociofamiliar para poder darse.

Limitaciones y futuras vías

El presente estudio cuenta con algunas limitaciones que se deben tener en cuenta. En primer lugar, la muestra pertenece a una única universidad, por lo que los datos no son representativos de todo el territorio español. Además, en el instrumento desarrollado no se solicitaba una distribución sobre porcentajes de responsabilidad (a pesar de conocer que la intervención con SAC debe ser realizada en equipo y que las decisiones serán consensuadas y compartidas), sino que se solicitó a los participantes que escogieran qué agente es el principal responsable de cada acción relacionada con SAC. Se decidió este tipo de cuestión para evitar el sesgo de tendencia central y forzar la toma de decisión entre los futuros docentes, pese a que con ello se asumió una pérdida de exactitud y de matices que podrían haber enriquecido el estudio en caso de solicitar a los participantes una distribución de responsabilidades entre los diferentes agentes, en lugar de solicitarles que escogieran directamente qué agente tiene la responsabilidad principal en cada aspecto del trabajo con CA. Por todo ello, se plantean algunas futuras vías: por un lado, sería interesante ampliar la muestra de estudiantes a futuros docentes de otras universidades. Asimismo, sería interesante conocer cuál es la formación que reciben generalistas y especialistas en relación a la CA en estas mismas universidades, para poder determinar qué grado de importancia tiene esta formación en las respuestas a las cuestiones planteadas. Finalmente, consideramos que también sería interesante

el análisis de perspectivas adicionales en relación a la implementación y utilización de SAC en los contextos educativos, teniendo en cuenta no solo la visión de los propios profesionales, sino también la de las familias del alumnado usuario de CA y, siempre que sea posible, contar también con la voz de los propios usuarios de sistemas de CA.

Conclusiones

La CA es una herramienta muy útil para asegurar el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado, asegurando el derecho a la comunicación. Su elección, implementación y seguimiento debería garantizarse independientemente del contexto en el que los potenciales usuarios estén escolarizados. A pesar de ello, en el presente estudio se observaron diferencias estadísticamente significativas entre futuros docentes generalistas y especialistas en inclusión en relación a la elección del sistema y el seguimiento de la intervención tanto en contextos ordinarios como específicos. Los futuros docentes generalistas tendieron a responsabilizar de la intervención a los docentes especialistas, aunque también presentaron altas cotas de desconocimiento al respecto. Por el contrario, los futuros docentes especialistas presentaron mucho menor desconocimiento y, además de considerarse como encargados de las diferentes funciones, apuntaron al EOE como agente clave en la intervención con CA. En cuanto a la implementación de los diferentes SAC parece existir un consenso en apuntar a la figura de los especialistas de AL como agentes encargados de asumir la responsabilidad principal en el ámbito.

Estos resultados son, muy probablemente, fruto de una formación inicial escasa y diferenciada entre docentes generalistas y especialistas en inclusión. Para poder potenciar la inclusión (entendida como la suma de acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado) será necesario analizar y reforzar esta formación, ya que es la base sobre la que los estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria construyen su identidad docente.

Referencias

- Alabdallat, B, Alkhamra, H, & Alkhamra, R (2021). Special education and general education teacher perceptions of collaborative teaching responsibilities and attitudes towards an inclusive environment in Jordan. *Frontiers in Education*, 6, 739384. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.739384>
- Aldabas, R (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- Allen, AA, Schlosser, RW, ..., & Shane, HC (2017). The effectiveness of aided augmented input techniques for persons with developmental disabilities: A systematic review. *Augmentative and Alternative Communication*, 33(3), 149-159. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1338752>
- Almalky, HA, & Alrabiah, AH (2024). Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. *Children and Youth Services Review*, 158, 107457. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107457>
- Bencini G (2023). Universal Design and Communication Rights: Meeting the Challenge of Linguistic and Communicative Diversity. *Studies in Health Technology and Informatics*, 303, 76-82. <https://doi.org/10.3233/SHTI230402>
- Beukelman, DR, & Light, J (2020). Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs (5th ed.). Brookes.
- Booth, T, & Ainscow M (2000) Index for Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol.
- Calleja-Reina, M, Luque, M, & Rodríguez, JM (2022). La importancia del perfil comunicativo en la evaluación y la intervención logopédica en las enfermedades minoritarias con discapacidad intelectual y necesidades complejas de comunicación. En M. Calleja-Reina (Ed.), *Necesidades complejas de comunicación y enfermedades minoritarias* (1^a ed., pp. 23-44). Mc Graw Hill.
- Cerpa Reyes, C, Jorquera Arellano, L, & Toro Lisboa, J (2023). Comunicación Aumentativa Alternativa para una Educación Inclusiva: Experiencias y Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 95-110. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100095>
- Chung, YC, & Stoner, JB (2016). A meta-synthesis of team members' voices: What we need and what we do to support students who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 175-186. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1213766>
- Coronas, M (2025). Revisión de conceptos, prácticas, paradigmas y evidencias en comunicación aumentativa. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 45(2), 100523. <https://doi.org/10.1016/j.rfca.2025.100523>
- Costigan, FA, & Light, J (2010). A review of preservice training in augmentative and alternative communication for speech-language pathologists, special education teachers, and occupational therapists. *Assistive Technology*, 22(4), 200-212. <https://doi.org/10.1080/10400435.2010.492774>
- Da Fonte, MA, & Boesch, MC (2016). Recommended augmentative and alternative communication competencies for special education

- teachers. *Journal of International Special Needs Education*, 19(2), 47-58. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-19.2.47>
- Darrow, A (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>
- Echeita, G (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Fäldt, A, Fabian, H, ..., & Lucas, S (2020). "All of a sudden we noticed a difference at home too": Parents' perception of a parent-focused early communication and AAC intervention for toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(3), 143-154. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1811757>
- Flower, A, McKenna, JW, & Haring, CD (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Floyd, CB (2022). Organizational Barriers to Equity: Stories from Virginia Gifted Education Coordinators. *Roepers Review*, 44(4), 212-230. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115177>
- Gómez-Marí, I, Sanz-Cervera, P, & Tárraga-Mínguez, R (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Gómez-Taibo, ML (2020). *Comunicación simbólica: comunicación aumentativa y alternativa*. Pirámide.
- Joginder SS, 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>
- Kim, J, & Soto, G (2024). A comprehensive scoping review of caregivers' experiences with augmentative and alternative communication and their collaboration with school professionals. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(2), 607-627. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00117
- Lacruz-Pérez, I, Sanz-Cervera, P, ..., & Tárraga-Mínguez, R (2021a). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes*, 23(1), 53-63. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>
- Lacruz-Pérez, I, Sanz-Cervera, P, & Tárraga-Mínguez, R (2021b). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Leatherman, EM, & Wegner, J (2022). Augmentative and alternative communication in the classroom: Teacher practices and experiences. *American Speech-Language-Hearing Association*, 53(3), 874-893. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00125
- Leonet, O, & Orcasitas-Vicandi, M (2020). The use of augmentative and alternative communication in educational settings in the Basque Autonomous Community (Spain). *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 642-656. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779981>
- 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. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Mitchell, B (2021). Communication and human rights within speech pathology. *Griffith Law Review*, 30(1), 196-209. <https://doi.org/10.1080/10383441.2021.1932646>
- Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Peckham-Hardin, KD, Hanreddy, A, & Ogletree, BT (2018). Preparing teachers to facilitate communication skills in students with severe disabilities. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center.
- Pennington, RC, Walker, VL, & Tapp, MC (2021). Teacher preparation in communication instruction for students with extensive support needs. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0888406420978606>
- Radici, E, Heboyan, V, ..., & Leo, GD (2018). Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 284-297. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1495321>
- Ravenscroft, J, Davis, J, ..., y Wazni, K (2019). Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. *Disability & Society*, 34(4), 629-656. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>
- Robinson, D (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>
- Rojo-Ramos, J, Manzano-Redondo, F, ..., & Adsuar, JC (2021). A descriptive study of specialist and non-specialist teachers' preparation towards educational inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7428. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147428>
- Sanz-Cervera, P, Fernández-Andrés, MI, ..., y Tárraga-Mínguez, R (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>
- Senner, JE, & Baud, MR (2017). The use of an eight-step instructional model to train school staff in partner-augmented input. *Communication Disorder Quarterly*, 38(2), 89-95. <https://doi.org/10.1177/1525740116651251>
- Tamarit, J (1988). Sistemas Alternativos de Comunicación en autismo: algo más que una alternativa. *Alternativas para la Comunicación*, 6, 3-5.
- Torres, N, Lissi, MR, ..., & Onetto, V (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.
- Van Steen, T, & Wilson, C (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vélez-Calvo, X, Tárraga-Mínguez, R, ..., & Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Wandin, H, Lindberg, P, & Sonnander, K (2023). Aided language modelling, responsive communication and eye-gaze technology as communication intervention for adults with Rett syndrome: three experimental single case studies. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(7), 1011-1025. <https://doi.org/10.1080/17483107.2021.1967469>