

Comunicación de los docentes con el alumnado escolarizado en centros de educación especial y aulas abiertas especializadas

M^a Lucía Díaz Carcelén³

Colegio Público de Educación Especial: "SANTÍSIMO CRISTO DE LA MISERICORDIA"
Murcia

Resumen

En el presente estudio se muestra un análisis de la experiencia que tienen los docentes en comunicarse con el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes de los centros de educación especial y aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia.

Se ha seguido un diseño de estudio cuantitativo, no experimental y descriptivo, siendo el objetivo general valorar la experiencia que presentan los docentes en comunicarse con este alumnado y como objetivos específicos conocer la experiencia en comunicarse que tienen según la tipología del mismo, diferenciando al alumnado con discapacidad intelectual profunda, en estado de mínima consciencia y en estado de vigilia de baja respuesta. También se ha analizado el diferente grado de experiencia en función de la especialidad de los docentes.

Los resultados muestran que todos los docentes tienen experiencia en comunicarse con el alumnado del primer grupo, solo muestran esta experiencia los docentes con especialidad de pedagogía terapéutica con el segundo grupo y ningún docente la muestra respecto al tercer grupo.

Se detecta que no todos los docentes muestran experiencia en comunicarse con el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, precisando formación en programas de estimulación sensorial como parte integrante de la Comunicación Aumentativa.

Palabras clave: discapacidad intelectual profunda, estado de mínima consciencia, estado de vigilia de baja respuesta, necesidades educativas especiales graves y permanentes.

³ marialucia.diaz@murciaeduca.es

<https://www.murciaeduca.es/ceestmocristodelamisericordia/sitio/>

Communication of teachers with students in special education centres and specialised open classrooms.

Abstract

This study analyses the experience of teachers in communicating with students with severe and permanent special educational needs in special education centres and specialised open classrooms in the Region of Murcia.

A quantitative, non-experimental and descriptive study design was followed. The general objective was to assess the experience of teachers in communicating with these students, and the specific objectives were to determine their experience in communicating according to the type of student, differentiating between students with profound intellectual disabilities, in a state of minimal consciousness and in a state of wakefulness with low response. The different degree of experience is also analysed according to the different specialities of the teachers.

The results show that all teachers have experience in communicating with students in the first group, only teachers with a speciality in therapeutic pedagogy show this experience with the second group and no teacher shows it with respect to the third group.

Therefore, not all teachers show experience in communicating with pupils with severe and permanent special educational needs, requiring training in sensory stimulation programmes as part of Augmentative Communication.

Key words: minimally conscious state, low responsive waking state, profound intellectual disability, severe and permanent special educational needs.

Agradecimientos

Al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, por enseñarnos a escuchar más allá de las palabras.

1. Introducción

La atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, supone un reto al que se enfrentan en la actualidad los docentes tanto en los centros de educación especial como en las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia. Según Medina (2016), dar una respuesta educativa a una población cada vez más diversa se convierte en todo un desafío. Este alumnado tiende a presentar más de una discapacidad, por lo que suele recibir el diagnóstico de *pluridiscapacidad*. Pieri (2020) indica que cuando un niño presenta varias discapacidades, como suele ocurrir en este alumnado, "todas las intervenciones dirigidas a promover su desarrollo y su aprendizaje resultan más complejas" (p.39).

Dentro de la tipología de alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes se diferenciarán tres grupos siguiendo la nomenclatura de la CIE 11 (OMS, 2019). En primer lugar, dentro de la clasificación de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo, se cuenta con el alumnado que presenta un trastorno del desarrollo intelectual tipo profundo (6A003, CIE 11), que se le denominará como alumnado con discapacidad intelectual profunda. En segundo lugar, dentro de las enfermedades del sistema nervioso y de forma concreta en los trastornos de la consciencia se distinguen dos grupos de alumnado, aquel con un estado de consciencia mínimo (8E22, CIE 11), que será denominado como alumnado en estado de mínima consciencia, y el alumnado con un estado vegetativo permanente (8E21, CIE 11), también conocido con el término de "síndrome de vigila sin respuesta", acuñado por la asociación europea *Task Force on Disorders of Consciousness* (TFDC, 2010), o como "estado de vigila de baja respuesta", término propuesto por las asociaciones de estos familiares y que será el que se utilizará en este artículo.

Gran parte de este alumnado hace tan solo unas décadas no asistía a las escuelas; en primer lugar, porque no siempre era posible mantener su vida en estas condiciones y, en segundo lugar, porque, en caso de sobrevivir, las atenciones médicas que precisaban hacían inviable dicha asistencia. "El estado vegetativo es un problema de incidencia creciente debido a las mejoras en el diagnóstico, monitoreo y atención multimodal de los pacientes con lesiones cerebrales graves" (Carillo et al., 2012, p.162). Afortunadamente, hoy se cuenta en la Región de Murcia con la figura del enfermero escolar, que hace viable la escolarización de este alumnado, aunque tenga asociados graves problemas de salud.

Este alumnado que presenta siempre necesidades educativas especiales graves y permanentes, asiste en la Región de Murcia, o bien a los centros de educación especial, o bien a las aulas abiertas especializadas, medida específica que tal como Arnaiz y Caballero (2020) señalan, ha asegurado que todo el alumnado

tenga el derecho de aprender en un sistema normalizado y de asistir regularmente al aula ordinaria, aunque no ha garantizado la presencia total en el aula.

La reciente incorporación a la vida escolar de este alumnado, sobre todo los que tienen alteraciones graves de consciencia, quizás sea una de las causas de que los docentes con especialidad de pedagogía terapéutica (en adelante PT) y con especialidad de audición y lenguaje (en adelante AL), no siempre cuenten con la formación necesaria ni con la experiencia que les permita ofrecer una respuesta educativa ajustada y de calidad a esta población escolar. En este sentido, Arnaiz et al. (2021) destacan la falta de formación inicial del profesorado respecto al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes en un reciente estudio en la Región de Murcia. Esta carencia se ve, además, agravada por no contar siempre con las herramientas diagnósticas necesarias para poder evaluar correctamente cuál es su nivel real de desarrollo; de hecho, Pieri (2020) refiere que uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos es precisamente "la dificultad para comprender cuáles son sus posibilidades reales de evolución y aprendizaje, un paso fundamental para entender cómo intervenir para ofrecer al niño las mejores oportunidades posibles para que desarrolle su potencial" (p.39). Dicha dificultad es todavía mayor a la hora de identificar las necesidades muy complejas de comunicación que este alumnado siempre presenta. En un análisis descriptivo acerca del perfil del alumnado escolarizado en un centro de educación especial, Fernández (2019) menciona sus dificultades severas del lenguaje, tanto en la intención comunicativa como en la expresión y en la comprensión, además de las graves limitaciones en la consciencia.

Por otro lado, no todo el alumnado que presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes, puede acceder a un sistema simbólico de comunicación. De hecho, la comunicación que utiliza el alumnado que presenta un estado de mínima consciencia y un estado de vigilia de baja respuesta, tiene un carácter *no intencional*, e incluso en ocasiones tampoco lo es su comportamiento. Por ello, Rowland (2013) y Beukelman y Light (2020) les denominan *comunicadores principiantes preintencionales*, estableciendo como objetivo fundamental el desarrollo de su intención comunicativa y la identificación de las señales con las que indican lo que quieren y rechazan. En la misma línea, Brotons et al. (2022) le otorgan el nombre de *comunicadores percibidos*, puesto que precisan de la figura de un traductor o intérprete vital, capaz de "fijarse en las expresiones, gestos, lenguaje corporal, sonidos... en relación con estímulos de todo tipo, no solo comunicativos o sociales" (Marquéz et al., 2023, p.52). También Gil y Cárdenas (2023) mencionan con respecto a este alumnado, que no van a ser capaces de decodificar signos lingüísticos y, por ello, refieren como necesaria "la capacidad de los adultos para ser sensibles a significar contingentemente las conductas no verbales del niño" (p.92), capacidad también denominada *enseñanza responsiva*, que no siempre se aborda en la formación actual relacionada con la Comunicación Aumentativa.

Los docentes que trabajan con este alumnado, además de requerir una buena formación y una determinada actitud (Arnaiz y Caballero, 2020), deben mantener siempre unas expectativas positivas, pero siempre acerca de un posible progreso razonable desde el nivel real donde se encuentra el alumnado; sin embargo, se tiende a asumir el principio de *presunción de competencia* obviando la zona de desarrollo próximo del alumnado que permita realizar el adecuado andamiaje (Donellan, 1989; O'Neill y McCarthy 2018), o, en palabras de Rondall (1988) el *principio de desnivel óptimo*. De ahí la importancia de que dichos docentes tengan formación acerca de los primeros estadios del desarrollo comunicativo para poder realizar en su intervención un emparejamiento de características, es decir, el ajuste de las estrategias de comunicación aumentativa y alternativa a las capacidades del alumnado (Gosnell et al., 2011).

De igual forma, se confunde la terminología de Comunicación Aumentativa con la de Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación, obviando que se entiende por lo primero no solo la variedad de comportamientos intencionales, sino también los no intencionales que este alumnado puede presentar, aunque también se incluyen los métodos alternativos/aumentativos al habla, de carácter vocal, gestual y simbólico, en algunos casos sustentados en tecnologías de apoyo (Brotons et al., 2022). Por lo tanto, aunque el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes no siempre puede acceder a un sistema o método alternativo/aumentativo al habla, siempre va a ser usuario de la Comunicación Aumentativa.

Con relación a las modalidades de comunicación de este alumnado con necesidades tan complejas surge la pregunta de si el docente capaz de aprender a escuchar, decodificar, traducir, interpretar y sobreinterpretar los mensajes que todo el alumnado emite desde su corporeidad, aunque no siempre sean conscientes de ello.

Bajo el anterior marco teórico, surge esta investigación cuyo objetivo general es valorar la experiencia que tienen los docentes con especialidades de PT y de AL de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia en comunicarse con el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Este objetivo se concreta en los objetivos específicos de conocer dicha experiencia con alumnado 1) con discapacidad intelectual profunda; 2) que presenta un estado de mínima conciencia; 3) que presenta un estado de vigilia de baja respuesta. Este estudio se fundamenta en la necesidad de que el profesorado con especialidad de PT y de AL, tenga competencia no solo en estrategias metodológicas para favorecer la implementación de sistemas Aumentativos/Alternativos de Comunicación, sino también, competencia en desarrollar interacciones exitosas a través de programas de estimulación sensorial, dentro del marco general de la

Comunicación Aumentativa. Noé y Navarro (2023), señalan que los resultados de diferentes revisiones publicadas, apoyan la eficacia clínica de las intervenciones basadas en la estimulación sensorial en personas con estados alterados de la consciencia.

2. Metodología

Diseño

En esta investigación se ha seguido un diseño de estudio cuantitativo, de corte descriptivo, no experimental y de tipo encuesta.

Contexto y participantes

El contexto de la realización ha sido el de los propios centros educativos donde se encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes objeto de este estudio en la Región de Murcia, que son los centros de educación especial y las aulas abiertas especializadas; alumnado que, según el Decreto 359/2009 (BORM nº 254 de 3 de noviembre), requiere de una ayuda constante e individualizada y adaptaciones significativas del currículum que no pueden ser respondidas desde un marco ordinario con apoyos.

Los participantes de este estudio fueron 210 docentes de centros públicos y concertados de educación especial y de aulas abiertas especializadas. El criterio de inclusión fue que estuvieran en activo en estos centros con la especialidad de PT o la de AL.

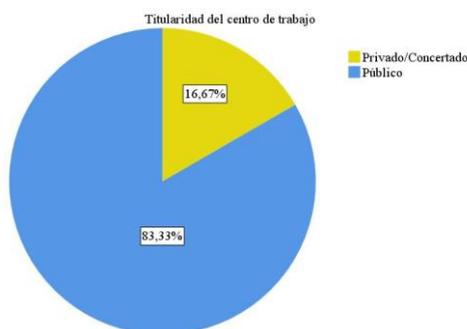
Según el Servicio de Atención a la Diversidad de la Región de Murcia se cuenta en este contexto con un total de 496 profesionales, de los cuales 191 son docentes con especialidad de PT en los centros de educación especial y 127 de las aulas abiertas especializadas; 52 de ellos son docentes con especialidad de AL en dichos centros, y 127 en las aulas abiertas especializadas a media jornada, tal y como se refleja en la tabla 1.

Tabla 1*Participantes, invitados y modalidades en el proceso de investigación*

Participantes, invitado y modalidades en las que desempeñan su actividad profesional				
		Unidades	Especialidad	PT AL
Centros de Educación Especial		12		191 52
Aulas Especializadas	Abiertas	127		127 127

Se tuvo en cuenta que la muestra final cumpliera los criterios de representatividad pertinente y el muestreo fue del tipo no probabilístico, de conveniencia o casual. El nivel de confiabilidad ha sido superior al 90 % y la muestra *n* o muestra productora de datos ha sido de 210.

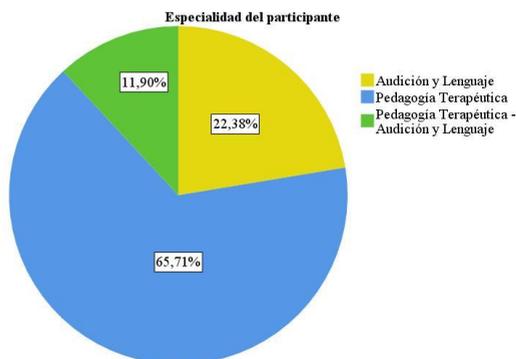
En la figura 1 se puede comprobar la proporción de profesionales de centros públicos y concertados que han participado. La gran mayoría de los profesionales pertenece al ámbito público 83,33%, frente al 16,67%, que corresponde al ámbito concertado.

Figura 1*Titularidad del centro de trabajo de los docentes participantes*

Con respecto a la proporción de docentes con diferente especialidad, se puede comprobar en la figura 2 que los docentes con especialidad de PT son la mayoría, constituyendo un 65,71 p%, seguido de los tienen especialidad de AL con un 22,38% y por último los que tienen la doble especialidad son el 11,90%.

Figura 2

Especialidad de los participantes



Los participantes además de la especialidad que tienen, realizan cursos de formación permanente; el 71% de la muestra participante expresa su participación en dicha formación frente al 28,57% que manifiesta que no la realiza.

Instrumento

Para la realización de este estudio se elaboró una escala de percepción docente sobre estudiantes con necesidades educativas especiales graves y permanentes, pues tras realizar una exhaustiva revisión, no se encontró ninguna que se ajustara a este estudio. Dicha escala estaba compuesta inicialmente de 33 ítems correspondientes a tres dimensiones, experiencia, formación académica y actitud personal con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Cada una de ellas se acompaña de una escala de Likert con cuatro posibles respuestas. La puntuación uno corresponde a nada o nunca, la puntuación dos a un poco, la tres a bastante y, por último, la cuatro a mucho o siempre.

Tras elaborar una primera versión de esta escala, se contactó con ocho jueces en la materia de la investigación, cuatro de ellos expertos en metodología y los otros cuatro expertos en el trabajo directo con esta tipología de alumnado. Una vez mostraron su conformidad con participar en la revisión de este cuestionario, se les envió el mismo, solicitándoles una serie de datos.

A partir de las observaciones que proporcionaron, se elaboró una nueva versión en la que no solo se realizaron algunas correcciones, sino que, además, se enriqueció con nuevos ítems, pasando a ser 38, que son de los que consta en la actualidad.

Se comprobó la fiabilidad de esta escala a través del Alfa de Cronbach, un coeficiente que puede oscilar entre cero y uno, y que, para mostrar fiabilidad, nunca su valor puede ser inferior a 0,6.

En la tabla 2 queda reflejado el nivel de fiabilidad de esta escala con respecto a las tres dimensiones y en concreto la subdimensión experiencia directa en comunicarse con este alumnado, dentro de la dimensión primera experiencia.

Tabla 2

Estadística de fiabilidad de la escala, dimensión experiencia y subdimensión experiencia directa comunicación

Dimensiones	Núm. Elementos	Alfade Cronbach
Total dimensiones	38	.96
Dimensión experiencia	10	.94
Subdimensión experiencia directa comunicación	3	.85

Variables

Las variables criterio de este estudio han sido: la experiencia, formación académica y actitud personal de los docentes con especialidad de PT y de AL de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas de la Región de Murcia con el alumnado con necesidades educativas especiales de carácter grave y permanente, aunque en este artículo solo se analizará la variable dependiente "experiencia", y en concreto la experiencia directa en comunicarse con ellos. Se diferenciarán dentro del grupo denominado alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes tres tipos: el que presenta una discapacidad intelectual profunda, un estado de mínima consciencia y un estado de vigilia de baja respuesta, puesto que aunque todos presentan necesidades educativas especiales de carácter grave y permanente, la complejidad en la intervención se intensifica cuando aparecen alteraciones graves de la consciencia.

Como variable predictora se ha analizado la especialidad de los docentes, diferenciando a los que tienen la especialidad en PT, los que tienen la de AL y los que presentan la doble especialidad.

Desarrollo del procedimiento

El procedimiento de recogida de información se hizo a través del Servicio de Atención a la Diversidad de la Región de Murcia, que envió una carta de presentación a todos los centros de educación especial y a aquellos que tienen aulas abiertas especializadas, solicitando la colaboración tras exponer el objetivo de esta investigación y la relevancia de la misma para dar visibilidad a esta tipología de población escolar. Una vez realizado este paso, se contactó personalmente con todos los centros por vía telefónica para cerciorarnos, por un lado, de que habían recibido dicha carta, y, por otro, para ofrecer ayuda en caso de surgir alguna duda.

Una vez que los participantes cubrieron la escala se procedió al análisis de los datos; para ello se ha utilizado la estadística descriptiva y la estadística inferencial. Con el análisis descriptivo se ha calculado la media, desviación típica, puntuaciones máximas y mínimas y la forma de distribución para cada una de las tres dimensiones y sub-dimensiones. Con el análisis inferencial, se ha aplicado *f* del ANOVA con el objetivo de poder comparar los resultados de esta sub-dimensión en función de cada grupo de sujetos encuestados. En concreto se diferencia a los que tienen la especialidad de PT, a los que tienen la de AL y a los que tienen ambas especialidades.

3. Resultados

Los resultados se presentarán según los objetivos específicos establecidos.

3.1. Conocer la experiencia de los docentes de PT y AL en comunicarse con alumnado que presenta discapacidad intelectual profunda

Los resultados del análisis descriptivo muestran, según se aprecia en la tabla 3, una media estadística de 2,90.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos básicos del objetivo específico 1

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Error típico	
Ob. 1	210	1	4	2,90	0,94	-.43	.17	-0,77	.33

A continuación, en la tabla 4 se muestran los resultados del análisis inferencial, para contrastar la experiencia directa en comunicarse que muestran del alumnado que presenta una discapacidad intelectual profunda en función de si los docentes tienen especialidad de PT, de AL o la doble especialidad.

Tabla 6*Análisis inferencial del objetivo dos, en función de la especialidad de los docentes*

						Intervalo de confianza para la media al 95%			
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Objetivo 2	PT	138	2,73	0,96	.08	2,57	2,89	1	4
	AL	47	2,15	1,08	.16	1,83	2,47	1	4
	PT y AL	25	2,40	1,16	.23	1,92	2,88	1	4
	Total	210	2,56	1,04	.07	2,42	2,70	1	4

Como se puede apreciar en la tabla 6, los docentes con especialidad de PT alcanzan una media de 2,73, seguida de los docentes de doble especialidad con 2,40 y de los docentes con especialidad de AL, con un valor medio de 2,15.

3.3. Conocer la experiencia de los docentes de PT y AL en comunicarse con alumnado que presenta un estado de vigilia de baja respuesta

Los resultados del análisis descriptivo muestran, según se aprecia en la tabla 7, una media estadística de 2,03.

Tabla 7*Estadísticos descriptivos básicos del objetivo 3*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis		
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error típico	Error típico		
Ob. 3	210	1	4	2,03	1,04	.62	.17	-0,82	.33

A continuación, se mostrarán los resultados del análisis inferencial, para contrastar la experiencia directa en comunicarse que muestran del alumnado que presenta estado de vigilia de baja respuesta, en función de si los docentes tienen especialidad de PT, de AL o la doble especialidad.

Tabla 8*Análisis inferencial del objetivo tres, en función de la especialidad de los docentes*

						Intervalo de confianza para la media al 95%			
		N	Media	Desviación típica	Error típico	Límite inferior	Límite superior	Mínimo	Máximo
Objetivo 3	PT	138	2,21	1,06	.09	2,03	2,39	1	4
	AL	47	1,60	0,90	.13	1,33	1,86	1	4
	PT y AL	25	1,84	0,90	.18	1,47	2,21	1	4
	Total	210	2,03	1,04	.07	1,89	2,17	1	4

Como se puede apreciar en la tabla 8, los docentes con especialidad de PT alcanzan un valor medio de 2,21, seguido de los docentes con doble especialidad, con 1,84, y de los docentes con especialidad en AL, con puntuaciones de 1,60.

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos se puede afirmar con respecto al primer objetivo de este trabajo, **conocer la experiencia de los docentes de PT y AL en comunicarse con alumnado que presenta una discapacidad intelectual profunda**, que los docentes con especialidad de PT y AL tienen suficiente experiencia en comunicarse con este alumnado. De los tres grupos de docentes son los que tienen especialidad de PT los que muestran mayor experiencia seguidos de los que tienen doble especialidad y por último los que tienen la de AL.

Lo curioso de estos resultados, es que en principio en la Región de Murcia no figura este grado de discapacidad intelectual, siendo el grado máximo *grave*, obviando la categoría de *profunda* que figura tanto en la CIE11 (OMS, 2019) como en el DSM-5 (APA, 2014). Por lo tanto se sospecha que los docentes han respondido en función de su experiencia que les ayuda a determinar si el alumnado diagnosticado como discapacidad intelectual grave, o como pluridiscapacidad, realmente presenta una discapacidad intelectual profunda.

Este alumnado (identificado por un diagnóstico clínico o por la experiencia del docente), suele tener acceso a los Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación, puesto que en una gran mayoría presentan un comportamiento y comunicación intencional; si además se tiene en cuenta que la formación en este campo es amplia desde hace varias décadas, se puede entender que los docentes muestren suficiente experiencia en comunicarse con este alumnado. Aunque estudios como el de Cassey y James (2019), referidos a países asociados a la

International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISAAC), revelan la falta de capacitación y competencia de los profesionales para atender a las necesidades complejas de comunicación del alumnado.

Por lo tanto aunque los resultados son positivos, es necesario que los docentes sigan formándose para mejorar las capacidades comunicativas del alumnado, pues tal y como refiere Arnaiz et al. (2023), la primera clave, dentro de las necesarias para el desarrollo de la escuela inclusiva, va a ser la accesibilidad física y de *comunicación* en los entornos educativos.

Con respecto al análisis inferencial, no se han encontrado estudios que justifiquen que precisamente los docentes con especialidad de AL que son los encargados de desarrollar la comunicación con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes, sea el que muestre menor experiencia en este campo.

Con respecto al objetivo **conocer la experiencia de los docentes PT y AL en comunicarse con alumnado que presenta un estado de mínima consciencia**, aunque globalmente los resultados muestran que los docentes con especialidad PT y AL tienen experiencia en comunicarse con este alumnado, cuando se analizan los tres grupos de docentes, tan solo muestran dicha experiencia los docentes con especialidad de PT, siendo de los otros dos grupos de docentes los que tienen especialidad en AL los que presentan menor nivel de experiencia en comunicarse con ellos.

Este alumnado, al igual que el que presenta un estado de vigilia de baja respuesta, es poco conocido, probablemente debido a la carencia de utilización de pruebas diagnósticas al respecto en el ámbito educativo, tales como la del *Coma Recovery Scale-Revised (CRS-R)*, la *Sensory Modality Assessment and Rehabilitation Technique (SMART)*, la evaluación simplificada de los trastornos de consciencia (SECONDS), o la escala de coma de Glasgow, conocida como la GCS, que, además, presenta una versión pediátrica.

Luego resulta esperable que los resultados fueran de tener menor experiencia que en el caso del alumnado con discapacidad intelectual profunda, puesto que en principio no se usan pruebas diagnosticas en educación para identificarlos, no aparece en los informes psicopedagógicos este diagnóstico (al igual que en el caso anterior), la incorporación de este alumnado al mundo escolar ha sido más tardía y son una minoría junto a los que presentan un estado de vigilia de baja respuesta. Por lo tanto puede ser entendible que los docentes no siempre puedan identificar su presencia además de lo que se ha argumentado en la introducción.

Por otro lado, este alumnado, no accede a una comunicación simbólica, por lo tanto la formación en Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación a

la que suelen acceder los docentes con especialidad de AL, no supe la capacitación en estrategias para desarrollar la comunicación en las etapas tempranas del desarrollo o en programas de estimulación sensorial. Dado que los docentes con especialidad de PT suelen tener formación en estimulación temprana, se podría entender que tuvieran experiencia en comunicarse con este alumnado a diferencia de los docentes con especialidad de AL. No obstante al igual que ocurre con respecto al grupo de alumnado anterior, lo esperable sería que los docentes AL tuvieran mayor experiencia en comunicarse. Por ello sería necesario analizar otra serie de variables como por ejemplo los años de experiencia profesional en atención a la diversidad para poder comprender los resultados tan diferentes entre estos tres tipos de docentes.

Por último, los resultados relacionados con el objetivo **conocer la experiencia de los docentes de PT y AL en comunicarse con alumnado que presenta un estado de vigilia de baja respuesta**, muestran que ninguno de los tres grupos de docentes tiene experiencia en comunicarse con este alumnado. Siendo en este caso el grupo de docentes PT los que dentro del resultado negativo presentan mayor experiencia, y el grupo de docentes con AL el que presenta menor experiencia, al igual que en los otros dos grupos de alumnado.

Aunque García (2017), cuando habla del paraguas de la diversidad, en el que contempla a todo el alumnado, expresa la necesidad de tratar con especial énfasis "a aquellos que por diferentes causas se encuentran en situaciones de vulnerabilidad"(p.261), la realidad es que, cuando el alumnado presenta un estado vegetativo de baja respuesta, los docentes manifiestan su falta de experiencia en comunicarse con ellos. En la introducción también se ha mencionado un estudio reciente en la Región de Murcia que desvela la falta de formación en cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

Además. la respuesta comunicativa a este alumnado a veces solo es posible a través de programas de estimulación sensorial, ya que, según Rodríguez et al (2016), "los órganos de los sentidos son la mejor puerta de entrada al sistema nervioso central, muchas veces la primera que es posible utilizar" (p.31). Y tal y como se ha referido en la introducción, se trata de un alumnado que no tiene ni una comunicación ni un comportamiento intencional. Sin embargo, los docentes y sobre todo los que tienen la especialidad de AL, no suelen acceder a cursos relacionados con la estimulación sensorial, no siendo mayoría los que forman parte de asociaciones como la del desarrollo de *Basale Stimulation* de España, o la de Estimulación Sensorial y Snoezelen ISNA España, por poner dos ejemplos, por lo que se puede entender que sean los docentes con especialidad de PT los que acceden a este tipo de formación, aunque sigue siendo deficitaria en lo referente a la experiencia en comunicarse con el alumnado que presenta un estado de vigilia de baja respuesta. Alumnado que como se ha comentado

anteriormente, es reciente su incorporación en las escuelas.

Dado que los resultados arrojan diferente grado de experiencia por parte de los docentes según su especialidad, sería conveniente que fueran conscientes de “la necesidad de una buena predisposición docente para el trabajo en equipo coordinado, colaborativo e interdisciplinar” (Cárceles, 2023, p. 84). Pues de esta forma los docentes con mayor grado de experiencia en comunicarse con este alumnado, podrían asesorar a los docentes cuya experiencia es menor.

Buscando dar a conocer este tipo de comunicación y posibilitar a los docentes la evaluación comunicativa, se encuentra en la Región de Murcia la publicación de un modelo para la atención comunicativa al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes (Brotons et al., 2022), válido para todo el alumnado, incluido el que se encuentra en un estado de mínima consciencia y en un estado de vigilia de baja respuesta. En este sentido, existen en esta Región referentes normativos que orientan a los docentes a realizar la evaluación de la competencia comunicativa de este alumnado e incorporarla en su plan de actuación personalizado.

5. Conclusiones

A través del presente estudio, se muestra con respecto a la experiencia que tienen los docentes con especialidad en PT y AL de los centros de educación especial y de las aulas abiertas especializadas de la región de Murcia, lo siguiente.

Los docentes muestran suficiente experiencia en comunicarse con el alumnado que presenta una discapacidad intelectual profunda. Cuando se tiene en cuenta la variable predictora de especialidad de los docentes, se encuentra que tienen mayor experiencia los docentes con especialidad de PT, seguido de los docentes con doble especialidad, y muestran menor experiencia los docentes con especialidad AL.

Los docentes muestran suficiente experiencia en comunicarse con el alumnado que presenta un estado de mínima consciencia. Cuando se tiene en cuenta la variable predictora de especialidad de los docentes, se encuentra que solo tienen experiencia los que tienen la especialidad de PT. No tienen experiencia los docentes con doble especialidad ni con AL, siendo estos últimos los que muestran los resultados más bajos.

Los docentes no muestran suficiente experiencia en comunicarse con el alumnado que presenta un estado de vigilia de baja respuesta. Cuando se tiene en cuenta la variable predictora de especialidad de los docentes, se encuentra que aunque ningún grupo tiene experiencia, los resultados menos bajos son los de los docentes con especialidad de PT, y los docentes con especialidad de AL los

que presentan menor experiencia.

De dicha situación se deriva la necesidad de intensificar la formación no solo en Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación, sino también en el desarrollo de interacciones exitosas a través de programas de estimulación sensorial dentro del marco de la Comunicación Aumentativa.

6. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

La mayor limitación de este estudio tiene que ver con la muestra; aunque ha sido representativa, no ha sido muy extensa. También se detecta la necesidad de analizar otra serie de variables que ayuden a comprender las diferencias estadísticamente significativas que se encuentran en los tres tipos de docentes mencionados con respecto a la comunicación con el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

Como futuras líneas de investigación se propone:

1. Ampliar el número de participantes en este cuestionario, ya que actualmente se cuenta con un número mayor de aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia.
2. Replicar esta investigación en otras Comunidades Autónomas que, además de contar con estos profesionales y esta tipología de alumnado, cuentan con centros de educación especial y aulas abiertas especializadas, aunque les den otra nomenclatura.
3. Analizar otras variables que ayuden a desvelar las causas de las diferencias estadísticamente significativas encontradas en estos tres grupos de docentes con respecto a la comunicación con este alumnado.
4. Debatir la inclusión de la categoría de *profundo* dentro de la clasificación de la discapacidad intelectual en los informes psicopedagógicos, puesto que es diferente a la discapacidad intelectual tipo grave.
5. Analizar la conveniencia de incluir el tipo de discapacidad intelectual (en el caso de que la tenga), cuando al alumnado es diagnosticado con la categoría de *pluridiscapacidad*.
6. Investigar acerca de la posible incorporación de pruebas diagnósticas en educación para identificar si existen alteraciones graves de la consciencia, diferenciando si se trata de un estado de mínima consciencia o de un estado de vigilia sin respuesta.

Referencias

- APA (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5) (Arango López, C., Ayuso Mateo, JL. y Vieta Pascual, E., Trans.). Editorial Médica Panamericana.
- Arnaiz, P. y Caballero, C.M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz, P., Escarbaial, A., Alcaraz, S. y Haro, RD (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393,55-63. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Arnaiz, P., Caballero, C.M. y Alcaraz, S. (2023). La educación inclusiva para un desarrollo sostenible. En P. Arnaiz, C.M. Caballero y S. Alcaraz. *Enseñanza inclusiva y equitativa de calidad* (pp. 103-123). Peter Lang.
- Beukelman, D. y Light J. (2020). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication Needs*. Paul H. Brookes.
- Brotons, A., Díaz, M^a.L., Gómez, M^a.L. y Rabadán, C. (2022). *Un modelo para la atención comunicativa al alumnado con necesidades complejas de comunicación (NCC)*. Servicio publicaciones Consejería de Educación de Murcia. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/registrocaa/>
- Cárceles, J.C. (2023). Percepción docente del trabajo educativo interdisciplinar como vía hacia una educación inclusiva. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 8, 60-88. https://www.educarm.es/reif/doc/8/reif8_4.pdf
- Carillo, R., Hernández, R.C., Puebla, J.G., y Castillo, A. (2012). Estado vegetativo. Conceptos actuales. *Medicina interna de México*, 28 (2), 162-170. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2012/mim122h.pdf>
- Cassey, E. y James, E. (2019). Comunicación aumentativa y alternativa en Filipinas: una encuesta sobre la competencia, la formación y la práctica de los patólogos del habla y el lenguaje. *Comunicación Aumentativa y Alternativa*, 35 (2), 156-166. <http://doi.org/10.1016/j.caa.2019.05.001>

10.1080/07434618.2019.1576223oi.org

Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y se regula la respuesta a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM (Boletín Oficial de la Región de Murcia), 254 de 30 de noviembre de 2009.

Donnellan, A. M. (1984). The Criterion of the Least Dangerous Assumption. *Behavioral Disorders*, 9 (2), 141-150.
<http://www.jstor.org/stable/43153291>

Fernández, D. (2019). Análisis descriptivo del perfil del alumnado escolarizado en un centro de educación especial. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 12 (2), 25-50.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/469>

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10 (1), 251-264.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

Gil, A. y Cárdenas, B. (2023). *Comunicación aumentativa alternativa. Fundamentos lingüísticos. Intervención y Evaluación*. Universo Letras.

Gosnell, J., Costello, J. y Shane, H. (2011). Using a clinical approach to answer “what communication apps should we use? *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 20 (3), 87-96.
<https://doi.org/10.1044/aac20.3.87>

Marquéz, C., Simarro, L., Garrido, L., Cañete, E., Cabello, N., Pedrad, I. y Berenguer J. (2023). *Guía sobre la interpretación Vital*. Plena Inclusión.
<https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/guia-sobre-la-interpretacion-vital/>

Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), 196-206.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/80>

Noé, E. y Navarro, M^a.D. (2023). *Neurorrehabilitación en pacientes en estados alterados de la consciencia*. Sociedad Española de Neurorehabilitación.
https://www.neuro-reha.com/pdf/Guia_SENR_5_NRH_en_EAC.pdf

- O'Neil, K., y McCarthy, R. (2018). The Pitfalls of Presumptions. *The ASHA Leader*. 23 (12), 10.
<https://doi.org/10.1044/leader.FMP.23122018.10>
- OMS (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. (ICD)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Pieri, M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 35-53). Dykinson.
- Rodríguez, L., Arias, B., Martín, M., Moya, S., Punzón, E., Rodríguez, N., Suárez, M. y Tejedor del Cura, L. (2016). *Cómo estimular a su familiar con daño cerebral en unidades de cuidados intensivos*. Fundación Dacer. https://fegadace.org/index.php?V_dir=MSC&V_mod=download&f=2018-7/4-13-58-54.admin.guia-familias-uci-fundacion-dacer.pdf
- Rondall, J.A. (1988). Estrategias de enseñanza adaptada por los padres y aprendizaje del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, VIII (1), 11-22.
- Rowland, C. (2013). Handbook; Online Communication Matrix. Oregon Health y Science University. <https://communicationmatrix.org/>