

Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva

*Training and Research in Augmentative and Alternative Communication
for Inclusive Practice*

Alicia Moreno-Civantos

Universidad de Jaén

alimorenocivantos1995@gmail.com

Recibido 15/09/2025 Revisado 24/09/2025

Aceptado 15/11/2025 Publicado 15/02/2026

Matilde Peinado-Rodríguez

Universidad de Jaén

mpeinado@ujaen.es

María del Carmen Sánchez-Miranda

Universidad de Jaén

mmiranda@ujaen.es

Resumen:

El artículo aborda la importancia de la educación inclusiva en el sistema educativo español, destacando el aumento del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y la necesidad de marcos pedagógicos que garanticen la equidad. Se analiza la evolución histórica desde la educación especial hasta la inclusión, pasando por diferentes modelos de comprensión de la diversidad. En este proceso, la legislación española ha transitado desde la Ley General de Educación (1970) hasta la LOMLOE (2020), consolidando la atención a la diversidad como principio fundamental. La inclusión se plantea como una tarea que requiere transformar cultura, políticas y prácticas escolares, apoyándose en herramientas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), que eliminan barreras de acceso y participación. El estudio, basado en revisión documental, identifica las barreras más frecuentes para implementar dichos sistemas de comunicación y subraya la relevancia de la formación docente continua para garantizar prácticas inclusivas en los centros educativos. En conclusión, la inclusión educativa es un derecho humano básico y un deber normativo, que exige compromiso colectivo y estrategias pedagógicas flexibles para asegurar la participación plena de todo el alumnado.

Sugerencias para citar este artículo,

Moreno-Civantos, Alicia; Peinado-Rodríguez, Matilde; Sánchez-Miranda, María del Carmen (2026). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. *Afluir* (Extraordinario V), págs.141-156, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

MORENO-CIVANTOS, ALICIA; PEINADO-RODRÍGUEZ, MATILDE; SÁNCHEZ-MIRANDA, MARÍA DEL CARMEN (2026).). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. *Afluir* (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 141-156,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Abstract:

The article addresses the importance of inclusive education in the Spanish educational system, highlighting the increase in students with Specific Educational Support Needs (SEN) and the need for pedagogical frameworks that ensure equity. The historical evolution from special education to inclusion is analyzed, passing through different models for understanding diversity. Throughout this process, Spanish legislation has evolved from the General Education Act (1970) to the LOMLOE (2020), consolidating attention to diversity as a fundamental principle. Inclusion is presented as a task that requires the transformation of school culture, policies, and practices, supported by tools such as Universal Design for Learning (UDL) and Augmentative and Alternative Communication (AAC), which remove barriers to access and participation. The study, based on a documentary review, identifies the most frequent barriers to the implementation of these communication systems and emphasizes the relevance of continuous teacher training to ensure inclusive practices in educational settings. In conclusion, educational inclusion is a basic human right and a normative duty that demands collective commitment and flexible pedagogical strategies to ensure the full participation of all students.

Palabras Clave: *Comunicación Aumentativa y Alternativa, Diseño Universal de Aprendizaje, Educación inclusiva, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*

Key words: *Augmentative and Alternative Communication, Universal Design for Learning, Inclusive Education, Specific Educational Support Needs*

Sugerencias para citar este artículo,

Moreno-Civantos, Alicia; Peinado-Rodríguez, Matilde; Sánchez-Miranda, María del Carmen (2026). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. Afluir (Extraordinario V), págs.141-156, <https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

MORENO-CIVANTOS, ALICIA; PEINADO-RODRÍGUEZ, MATILDE; SÁNCHEZ-MIRANDA, MARÍA DEL CARMEN (2026). Formación e Investigación en Comunicación Aumentativa y Alternativa para una práctica inclusiva. Afluir (Extraordinario V), febrero 2026, pp. 141-156,
<https://dx.doi.org/10.48260/ralf.extra5.227>

Introducción

En la actualidad, la necesidad de modificar y mejorar los aspectos vinculados a la educación inclusiva es de suma importancia, cobrando la inclusión educativa especial relevancia en el día a día en las aulas, especialmente a la luz de las estadísticas sobre el alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). De acuerdo con la Estadística de las Enseñanzas No Universitarias correspondiente al curso 2022-2023, el total de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) alcanzó la cifra de 966.924, lo que representa un aumento de 166.515 en comparación con el año académico anterior. Este incremento resalta la urgencia de implementar acciones decididas y estratégicas para enfrentar los desafíos educativos y aprovechar la diversidad en las aulas.

El incremento del alumnado con NEAE representa una mayor diversidad en las aulas y también una mejora en la identificación de estas necesidades. Por ello las leyes educativas vigentes en los últimos años, recogen la atención a la diversidad como uno de los principios fundamentales del sistema educativo.

Todo ello exige un cambio hacia enfoques educativos flexibles, equitativos y sostenibles que permitan entender las diferencias individuales sin excluir a nadie. Como consecuencia de ello, cada vez más en el contexto de la comunidad educativa se habla de atención a la diversidad, inclusión, NEAE, NEE y Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): la educación inclusiva, que ahora se propone como solución a los viejos problemas, va más allá de la integración. A lo largo de este proceso, se han desarrollado marcos normativos, metodologías y recursos destinados a eliminar barreras y a promover la participación activa de todo el alumnado, tanto del que presenta NEAE como del alumnado *neurotípico*, es decir, aquel cuyo desarrollo neurológico se ajusta a los patrones considerados típicos o esperados en términos de aprendizaje, conducta y/o socialización.

Según lo establecido por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la garantía del derecho a la educación inclusiva requiere una transformación integral de la cultura, las políticas y las prácticas en todos los entornos educativos, tanto formales como informales, para acoger las diversas necesidades e identidades de cada estudiante, así como el compromiso de eliminar las barreras que impiden dicha posibilidad (citado en UNESCO, 2021a).

Es importante destacar que la inclusión está estrechamente vinculada al contexto en el que se desarrolla y puede verse comprometida cuando las instituciones -al centrarse en el cuidado de los niños y niñas-, descuidan aspectos fundamentales como sus experiencias, su participación o la calidad de las interacciones necesarias para su desarrollo.

En la presente antesala, para la creación de aulas inclusivas -que reconozcan la diversidad de los niños y niñas-, desde una perspectiva de inclusión y equidad, se proponen estrategias en el marco del DUA: orientando el diseño del currículo a través de objetivos de aprendizaje, métodos, materiales, apoyos, evaluaciones y entornos flexibles que disminuyan o eliminen las barreras al aprendizaje que puedan enfrentar todo el alumnado que conforma el aula. De este modo, se garantiza que todos y todas tengan acceso y participen en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes (Elizondo, 2022).

Marco Teórico

La evolución de la educación especial en España: desde el principio de integración hasta el principio de inclusión

En España, la trayectoria de la educación especial ha estado marcada por cambios significativos que reflejan una evolución en las políticas y prácticas educativas, orientadas a garantizar el derecho de la totalidad del alumnado a recibir una educación de calidad, en entornos que respeten y valoren la diversidad. Antes de comenzar a reflexionar sobre la atención a la diversidad y la inclusión, es fundamental que examinemos la evolución histórica de estos conceptos, así como la necesidad de lo que debe implicar necesariamente un cambio significativo en nuestra sociedad.

A lo largo del tiempo, hemos sido testigos de cómo las percepciones y miradas hacia la diversidad han ido transformándose. Palacios y Romañach (2020) concibe cuatro modelos diferentes que han ido evolucionando en la sociedad, hasta llegar al modelo de la diversidad expuesto hoy en día en las aulas. En esta línea, encontramos: en primer lugar, el *modelo de la prescindencia*, se basa en que la discapacidad tiene un origen religioso y que en la antigüedad las personas con discapacidad eran minusvaloradas, abandonadas y excluidas de la sociedad; en segundo lugar, el *modelo rehabilitador*, en este caso las causas que originan la diversidad funcional son científicas, basándose en la discapacidad como enfermedad, por lo que las personas son rehabilitadas -el fin primordial de este modelo es normalizar a las mujeres y hombres que son diferentes-; en tercer lugar, el *modelo social*, que considera que las causas que originan la discapacidad son sociales y que las personas con diversidad funcional pueden contribuir a la sociedad y tienen sus derechos, pero siempre ha de tenerse en cuenta la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes; y, por último, en la sociedad actual está imperando el *modelo de la diversidad*, el cual se enfoca en la dignidad inherente de las personas con diversidad funcional, superando el marco teórico de la capacidad que no aborda los desafíos bioéticos actuales -este modelo valora la diversidad como una riqueza social, proponiendo eliminar los conceptos de capacidad o valía y adoptar el término *personas con diversidad funcional*, con el fin de evitar percepciones negativas y promover una identidad inclusiva-.

En la evolución de estos modelos se puede observar el cambio de visión, desde el rechazo de la persona con discapacidad hasta la integración en la sociedad; dicha evolución se ha visto reflejada en el ámbito legislativo en España, el cual ha ido reajustándose hasta el modelo de la diversidad y ello ha dado paso a leyes educativas más inclusivas. El modelo de prescindencia se refleja en el desarrollo de los marcos normativos anteriores y en la Ley General de Educación (1970), se puede observar el cambio de paradigma de la sociedad y el paso al modelo rehabilitador.

En España no es hasta la implantación de esta ley en el sistema educativo, cuando se comienza a contemplar a las personas con discapacidad o con alguna necesidad en el sistema educativo. Se instaura la educación obligatoria y gratuita y se le dedica un capítulo a la educación especial (artículos del 49 al 53). refiriéndose a los *deficientes e inadaptados* y a su preparación para incorporarse a la vida social. También se destina a los centros de educación especial a las personas con *anomalías profundas* y se procura un primer intento de integración escolar (aunque se le dedica más esfuerzo a la creación de centros específicos), por lo que la presente ley fue un paso importante en el sistema educativo español, ya que se escolarizó a este alumnado.

La Constitución Española de 1978 y la instauración de la democracia en España, representó un cambio sin precedentes en la sociedad y en el ámbito de la educación. En el artículo 27 se reafirma el derecho de todo ciudadano a la educación obligatoria y gratuita. Por otra parte, el artículo 49 recoge que: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos”.

El citado artículo ha sido modificado en febrero de 2024, sufriendo cambios necesarios que dan visibilidad y voz a las personas con discapacidad, así como reflexiona sobre los avances que precisamos para la construcción de una sociedad más justa, quedando redactado de la siguiente forma: “Las personas con discapacidad ejercen los derechos previstos en este título en condiciones de libertad e igualdad reales y efectivas. Se regulará por la ley la protección especial que necesaria para dicho ejercicio”. Del mismo modo, encontramos: “Los poderes públicos impulsarán las políticas que garanticen la plena autonomía personal y la inclusión social de las personas con discapacidad, en entornos universalmente accesibles. Asimismo, fomentarán la participación de sus organizaciones, en los términos que la ley establezca. Se atenderán particularmente las necesidades específicas de las mujeres y los menores con discapacidad”.

Con el marco legislativo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, se abre paso a un nuevo enfoque en la educación especial. En esta ley se observa el cambio de paradigma al modelo clínico y social: en primer lugar, no se basa en el déficit de los sujetos sino en las necesidades que estos presentan, en segundo lugar, se introduce el término de necesidades educativas especiales por primera vez en el sistema educativo de nuestro país y, en tercer lugar, se promueve la adaptación al currículo. En efecto, la respuesta educativa está basada en los principios de integración escolar y normalización.

Según la UNESCO (2021b) la educación inclusiva es entendida como una intervención escolar que promueve “prácticas que abrazan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, arraigadas en la creencia de que cada persona tiene valor y potencial y debe ser respetada”; la educación inclusiva en esta etapa no solo beneficia a menores con necesidades especiales o en situación de vulnerabilidad, sino que enriquece la experiencia educativa de toda la sociedad.

La educación inclusiva se basa en los principios de equidad, diversidad, y respeto de los derechos humanos. El concepto de inclusión surge en la Conferencia Mundial celebrada en 1990

en Jomtien (Tailandia) y, a partir de aquí, otro hito importante, en 1994, en Salamanca, con motivo de la Conferencia Mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad”, se produjo un punto de inflexión respecto a la necesidad de un cambio en la orientación de los sistemas educativos, en cuanto a su capacidad para responder con equidad a la diversidad del alumnado que tiene derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones ni exclusiones. De este informe se extrae que todo menor con necesidades educativas especiales debe tener garantizado el acceso a una escuela ordinaria, la cual deberá integrarlo y adaptarse mediante una pedagogía centrada en el estudiante y en las necesidades que éste tenga. Además, se afirma que las escuelas generalistas con orientación inclusiva son la mejor solución para combatir actitudes discriminatorias y alcanzar una educación para todas las personas. Otro de los acontecimientos más significativos en la evolución de la inclusión fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2006, que enfatizó la importancia de garantizar que todas las personas, independientemente de sus características, tengan acceso a los mismos derechos y oportunidades.

Ainscow (2005) afirma que la integración pretende acomodar al alumnado especial -a través de adaptaciones-, en un sistema tradicional y señala la cuestión de que la educación inclusiva debe ser acometida dentro del contexto de un debate internacional más amplio que denomina como *educación para todos*. Este mismo autor detalla que la educación inclusiva consta los siguientes pilares: a) la inclusión es un proceso: en la práctica educativa esta labor nunca acaba, debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad, la cual trata de aprender a convivir con las diferencias y aprender de las mismas; b) la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras: implica la recopilación y análisis de diferentes recursos de apoyo y el diseño de propuestas con el propósito de mejorar en las prácticas inclusivas; c) la inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado: el estudiante debe de asistir al centro a recibir su educación y esta debe ser de calidad, significativa y funcional; y, por último, d) la inclusión pone una atención especial en aquel estudiantado en peligro de ser marginado, excluido o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo: tratándose de ofrecer seguimiento a los grupos considerados de riesgo y proporcionar los apoyos y los recursos necesarios.

En el seno del Foro de Vida Independiente y Divertad, en 2005, se propuso utilizar el lugar de discapacidad el término *diversidad funcional*: la denominación es un concepto aplicable para toda la sociedad en la que cada individuo es diverso por cuanto tiene diferentes capacidades, así como un sujeto que, a lo largo de su vida, también opera de manera diversa. Este concepto muestra una perspectiva más amplia y no utiliza connotaciones peyorativas. En estos últimos veinte años, el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado, produciéndose una actividad constante con el objetivo de dotar a las políticas sociales y a las prácticas educativas de un carácter más inclusivo.

Con el desarrollo de diversas leyes educativas en nuestro país y la evolución de la sociedad, se avanza hacia el modelo de la diversidad. En España el sistema educativo está regulado por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE); este marco legislativo incluye el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención

sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del DUA. Todo ello consiste en universalizar los conocimientos y las competencias que permitan al alumnado a aprender a lo largo de la vida y facilitar su plena participación social y laboral. La LOMLOE señala: “La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”. Por otra parte también indica: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y accesibilidad universal a la educación y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España”.

Es decir, el sistema educativo se compromete a asegurar que todas las personas, en especial las personas con diversidad funcional (estando incluidas en ellas las que presentan necesidades complejas de comunicación), reciban una educación de calidad sin discriminación alguna, ofreciendo igualdad de oportunidades para el desarrollo completo de la personalidad, a través de la inclusión educativa y la accesibilidad universal.

Como señala Pasarín-Lavín (2024a) la inclusión educativa hace referencia a la creación de ambientes educativos que reconocen y aprecian la diversidad del alumnado: ser inclusivos implica la superación de prejuicios y de barreras que restrinjan el acceso al aprendizaje y al sistema educativo. Por ello, la importancia de crear una comunidad educativa con estrategias universales basadas en el valor y el respeto hacia todo el alumnado. Desde esta perspectiva, Elizondo (2024) plantea que “la educación inclusiva recupera la concepción humanista de la educación poniendo el foco en la autonomía y la libertad. Basada en la ética de los ciudadanos y desarrolla los fundamentos humanistas como la solidaridad, la empatía, la autonomía, la autoestima, las relaciones afectivas, el empoderamiento, la comunidad, la participación, la creatividad, el valor de las diferencias, el respeto, la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social”.

La inclusión es uno de los objetivos principales del sistema educativo, que plantea el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un derecho humano, lo cual sitúa los objetivos de la educación inclusiva como prioritarios en todos los niveles. En consecuencia, en el artículo 4.3 de la LOE -modificada por LOMLOE-, se establece que “a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación por aprender. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”.

Además del principio de inclusión -como uno de los principios fundamentales del sistema educativo-, se incluyen también las medidas de atención a la diversidad, como son las medidas específicas de apoyo para el alumnado con NEAE que lo requiera. Se promueven para ello programas de apoyo y refuerzo curricular, así como la adaptación y flexibilidad del currículo a las necesidades del estudiantado. También establece la importancia de la orientación educativa y profesional como un instrumento para la detección e intervención del alumnado con necesidades, así como la participación de las familias en la educación de sus hijos/as y en la toma de decisiones relacionadas con la escolarización.

En este sentido, la LOE -y su modificación en la LOMLOE-, enfoca la evaluación centrándose en aspectos competenciales, habilidades y valores y no únicamente en las calificaciones numéricas, dándose más valor al progreso del alumnado y al ajuste de las medidas de apoyo; para ello, la ley fomenta las adaptaciones metodológicas y de los materiales y proporcionar los recursos y apoyos necesarios al alumnado con NEAE.

Del mismo modo, la normativa también enfatiza en la formación del profesorado para atender a la diversidad del aula. En concreto, en el capítulo III, sobre formación del profesorado, el artículo 102 recoge la formación permanente, quedando redactado de la siguiente forma: “Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, educación inclusiva, atención a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros”.

El informe sobre el panorama de la educación y los indicadores de la OCDE (2022), publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, asevera que en España la formación continua del profesorado es un requisito obligatorio en todos los niveles educativos; asimismo, dentro de los contenidos de formación que más reciben es en los métodos pedagógicos y de enseñanza, incluida dentro de esta la enseñanza al alumnado con necesidades especiales.

Con todo lo anterior, establecemos que, tal y como avala la legislación, se han de crear entornos y escuelas inclusivas, pero este ámbito está plagado de dudas, disputas y falta de formación y de acción por parte de los/as maestros/as en los centros educativos, a pesar de estar realizándose esfuerzos para ofrecer respuestas educativas más eficaces para los/as menores, sean cual sean sus circunstancias o características personales.

Metodología

La metodología utilizada para alcanzar los resultados presentados la hemos fundamentado en un análisis teórico de carácter exploratorio, con el propósito de analizar los elementos clave que favorecen la inclusión educativa en los centros escolares, particularmente en relación con el uso del DUA y la implementación de sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA). Para ello, se ha llevado a cabo un estudio documental y conceptual a partir de fuentes académicas y legislación relevante de referencia en el estado español.

Nos hemos centrado en realizar una revisión de literatura especializada con el objetivo de identificar los principios, dimensiones y estrategias asociadas a la creación de entornos educativos inclusivos; hemos seleccionado y analizado estudios recientes, informes técnicos, marcos normativos y textos pedagógicos, prestando especial atención a la pedagogía diferenciada, la formación docente en atención a la diversidad, y las barreras para la implementación de prácticas inclusivas.

Este enfoque metodológico nos ha permitido construir una visión amplia e integrada sobre los procesos necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva, así como implementar el DUA como medida preventiva de exclusión y de superar los obstáculos que dificultan el acceso a una comunicación efectiva mediante el uso de la CAA.

Resultados y Discusión

La relevancia de un ambiente inclusivo en los centros educativos

Para generar un ambiente inclusivo en los centros educativos, resulta fundamental comprender los tres elementos esenciales que Booth y Ainscow (2000) identificaron como pilares para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad. A este respecto, la guía “Index for Inclusion” propone un enfoque integral del proceso de inclusión educativa, orientado hacia el aprendizaje y la participación de todos los y las estudiantes que, por diversas razones, podrían encontrarse en riesgo de exclusión -y no exclusivamente de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo-. Dicha guía está compuesta como un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

Esta herramienta constituye un recurso valioso para los centros educativos, ya que facilita la implementación de procesos destinados a mejorar, tanto la participación, como el aprendizaje del conjunto del alumnado. Asimismo, la guía representa una llamada de atención a las comunidades educativas para asumir un papel activo y comprometido en la promoción de prácticas inclusivas; a través de un planteamiento estructurado y secuenciado, ofrece pautas para desarrollar procesos de innovación y mejora que orienten las prácticas escolares hacia un enfoque inclusivo y equitativo (Pasarín-Lavín, 2024b).

El proceso hasta alcanzar la educación inclusiva en un centro educativo no es un camino sencillo y se hace necesario partir de la propia realidad educativa de cada centro y del contexto en el que se encuentra, por lo que el cambio no afecta solamente a la escuela, sino que también implica a la administración educativa y a los agentes externos.

Nos resulta significativo hacer una mención a los baluartes que la citada guía, entre cuyos marcos conceptuales encontramos:

En primer lugar, la cultura inclusiva, se entiende como el conjunto de valores, creencias y actitudes compartidas por los/as docentes, quienes desempeñan un papel fundamental en la promoción de la diversidad, la equidad y el respeto mutuo. Este tipo de cultura se distingue por la aceptación y valoración de las diferencias individuales; mediante el desarrollo de la cultura inclusiva, se puede fomentar un ambiente de aula y una comunidad educativa caracterizada por la acogida, el respeto y la seguridad. La sensibilización hacia estos componentes supone un aspecto que requiere un trabajo riguroso y constante para desarrollar valores inclusivos y la ausencia de la misma -junto a la falta de actitudes positivas y creencias firmes-, resulta un desarrollo improbable de políticas y prácticas verdaderamente inclusivas.

En segundo lugar, las políticas inclusivas se refieren a la estructura organizativa interna del centro, a los marcos normativos y legales, así como a las decisiones adoptadas y los documentos institucionales que establecen los principios y directrices destinados a fomentar la inclusión en el ámbito educativo. La implementación de actividades, metodologías de trabajo y estrategias inclusivas transmiten un mensaje inequívoco de compromiso con la equidad de oportunidades, además de sentar las bases necesarias para desarrollar prácticas efectivamente inclusivas.

En tercer lugar, las prácticas inclusivas abarcan estrategias y enfoques pedagógicos diseñados para garantizar la participación activa y el aprendizaje significativo del estudiantado en el aula. Dichas prácticas reconocen la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje, adaptándose para ofrecer apoyos, recursos y oportunidades de integración, permitiendo así la participación de todo el alumnado en las actividades del aula y extraescolares.

La idea de conexiones interrelacionadas en la vida de las escuelas entre cultura, política y prácticas subraya la importancia de crear entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades de la totalidad del alumnado, incluido aquel con necesidades de comunicación y que, implementando una adecuada comunicación aumentativa o alternativa, le permita desenvolverse, expresarse, participar y comunicarse en la sociedad actual. Sin embargo, existen barreras significativas para la implementación efectiva de la CAA, tales como la falta de recursos, formación especializada y concienciación sobre su importancia. Por tanto, cuando se alinean estos tres elementos en un centro educativo, se crea un entorno educativo consciente, robusto, que promueve la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y permite abordar las necesidades de cada sujeto y promover su éxito académico, social y emocional en un contexto educativo inclusivo. Para ello, teniendo en cuenta la legislación en el ámbito educativo, para crear centros inclusivos se debe tener en cuenta esta guía y se debe diseñar y planificar la intervención teniendo en cuenta el DUA, con el fin de la detección de posibles barreras que puedan surgir en una práctica docente inclusiva.

Hoy en día se está divulgando un nuevo método de enseñanza: la *pedagogía diferenciada*, que aparece en los años 70 por el francés Legrand, cuya metodología plantea modelos pedagógicos flexibles, con itinerarios personalizados y que diseña múltiples estrategias para las diversas formas de aprender que conviven en el aula: por ello, esta pedagogía está alineada con el DUA. Según Perrenoud (2019), citado en Elizondo (2024), la pedagogía diferenciada “implica una profunda evolución del sistema educativo, una nueva organización del trabajo, que a su vez requiere otra forma de ejercer la profesión y, por tanto, una formación de los docentes más especializada en didáctica, en evaluación, en gestión de la heterogeneidad, pero también un desarrollo de competencias colectivas a nivel de equipos y centros escolares”.

Entre las características de este tipo de pedagogía destacan su interés en las diferencias, asegurando que todo el alumnado tenga acceso al conocimiento y a las competencias, además, va dirigida a todas las etapas educativas y a la metodología utilizada dentro de ellas. No aboga por la enseñanza personalizada e individualizada del alumnado sino por una enseñanza basada en el multinivel de los conocimientos, para lo cual se requiere de una organización y planificación de los saberes a enseñar y las actividades a plantear, así como la organización de grupos de nivel o multiedad; en definitiva, esta modalidad de pedagogía requiere formación docente para conducir los procesos de aprendizaje.

El DUA como medida antes de la planificación curricular en la CAA

La tesis de los autores Booth y Ainscow, anteriormente planteada, sobre la conexión interrelacionada de la cultura, la política y las prácticas inclusivas se alinea estrechamente con el objetivo de determinar cómo el DUA puede generar transformaciones curriculares y responder a las necesidades del alumnado. Asegura que todas las actividades promuevan la participación de la totalidad del estudiantado y garantiza que tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas y equitativas (Guerrero, 2024).

La LOE -modificada por la LOMLOE- subraya la importancia del diseño antes de la planificación del currículo educativo, utilizando para ello el DUA: este enfoque busca garantizar que la educación sea inclusiva y accesible para todas las personas, eliminando barreras y promoviendo la participación plena.

El DUA es un marco teórico, conceptual basado fundamentalmente en la eliminación de barreras y la consideración de que las barreras están en el diseño, no en el sujeto. En el marco educativo trata de guiar el diseño de métodos, estrategias, materiales y entornos flexibles que minimizan las barreras, adoptando la variabilidad humana y desarrollando el aprendizaje global. En este contexto, resulta fundamental analizar cómo el DUA puede contribuir a superar los desafíos que enfrentan las personas usuarias de la CAA, proporcionando estrategias y recursos que faciliten su acceso al aprendizaje y a una comunicación efectiva.

Del mismo modo, el DUA ha evolucionado y presentando diversas versiones que reflejan cambios estructurales y de contenido; la última versión DUA 3.0, ha ido incorporando cambios significativos para promover una educación más inclusiva y centrada en el estudiante y ampliando estrategias más claras y completas para los docentes (CAST, 2024).

Según Pasarín-Lavín (2024a), en su última actualización, el DUA 3.0 se define como “un marco educativo que guía el diseño de entornos de aprendizaje accesibles, inclusivos, equitativos y desafiantes para los estudiantes” y, además, elimina el término *aprendices expertos*. Por otra parte, cuenta con unas pautas como herramientas que ofrecen un conjunto de sugerencias para aplicar en cualquier área de estudio, garantizando que todo el alumnado pueda acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas.

Barreras a tener en cuenta a la hora de implementar un sistema de comunicación aumentativa y alternativo (SAAC)

La comunicación es esencial para el aprendizaje en el aula, puesto que es el mecanismo por el cual el estudiantado se puede relacionar, así como también es el medio por el que se imparte la enseñanza, se genera el aprendizaje y se demuestran conocimientos y habilidades y los centros educativos necesitan disponer de recursos humanos y materiales para apoyar al alumnado que presente diversas barreras en la comunicación.

Cress y Marvin (2003), en un estudio en el que reflexionan sobre la implementación y el uso de la CAA en menores de tres años -dirigido a padres y a profesionales- señalaban falsas creencias sobre la CAA en edad temprana, acerca de su uso y la exclusión de dichos menores en la sociedad. A su vez, Romski y Sevick (2005), proporcionan una descripción general de algunos mitos que han obstaculizado la inclusión de CAA en la prestación de servicios en la atención temprana. Así pues, se plantean afirmaciones como: que la CAA afecta al desarrollo del habla y del lenguaje; que hay que esperar a que el/la niño/a haya cumplido cierta edad cronológica para implementar SAAC o disponga de una serie de habilidades para poder obtener beneficios al intervenir con la CAA; que existe una jerarquía o rango de representación dentro de los SAAC (primero utilizar el objeto real, después usar fotografía del objeto real, una vez adquirido valerse de pictogramas, iconos más abstractos y después dar paso a la alfabetización); la restricción de los servicios de CAA a formas tecnológicas o simbólicas completas; o, incluso, renunciar a algunas formas de comunicar, en lugar de utilizar todas las posibilidades que pueda llevar a cabo la persona que emite la comunicación.

Beukelman y Mirenda (2012) afirman que la mayoría de barreras que se pueden encontrar a la hora de implementar un SAAC son barreras de oportunidad, las cuales limitan las oportunidades de comunicación del sujeto, son externas al usuario y las pone el propio entorno. Dentro de las barreras de oportunidades estos autores especifican aún más su tipología:

Destacamos las barreras políticas, donde se englobarían las leyes oficiales que regulan el contexto en que se encuentran las personas usuarias de la CAA. Si los apoyos políticos facilitan oportunidades de comunicación para el individuo con necesidades complejas, facilitarían su inclusión en la sociedad. Como inciso, cabe señalar que en España cada comunidad autónoma ostenta una normativa distinta con respecto a facilitar el recurso de apoyo al sujeto que lo necesite, de manera que pueda fortalecer su comunicación.

Por otra parte, hacemos constar las barreras prácticas, que tratan de procedimientos implementados en el ámbito escolar, en los lugares de trabajo, en la comunidad y/o en el entorno social más amplio y que restringen la comunicación y la participación de las personas que utilizan la CAA; este tipo de barreras también puede surgir cuando los/as profesionales carecen de la formación adecuada o, aun teniéndola, no colaboran con el resto de los/as miembros del equipo.

De igual forma, encontramos las barreras actitudinales, que se presentan cuando las personas albergan ideas y sentimientos negativos que las predisponen a actuar de manera que limitan las oportunidades de comunicación de quienes necesitan la CAA: su efecto es devastador sobre las oportunidades para mantener interacciones sociales significativas. Las actitudes negativas dan como resultado una disminución considerable de las expectativas y la exclusión de oportunidades educativas, laborales y de otros servicios.

Asimismo, se detectan también las barreras de habilidad, que ocurren cuando los/as interlocutores/as tienen adquiridas las competencias y el uso de la CAA y poseen técnicas adecuadas para la comunicación con usuarios/as de CAA. Un aspecto a tener en cuenta es el aumento del tiempo de espera para que la persona que usa la CAA pueda desarrollar el mensaje a comunicar, así como las habilidades para el modelaje las situaciones que van surgiendo en el día a día.

En definitiva, en la implementación de un SAAC pueden existir obstáculos como la existencia de una mala actitud por parte de la familia y/o profesionales, la escasez de capacitación en estrategias de enseñanza por parte de la familia y/o profesionales, la falta de coordinación en el entorno próximo del sujeto, así como la falta de expectativas (AlfaAAC, 2024).

Según Gómez (2020), las barreras presentes en el entorno y los apoyos que hay disponibles pueden facilitar o inhibir la consecución de la competencia comunicativa. En algunas ocasiones, dichos apoyos disponibles pueden ser suficientes para despejar las barreras existentes y permitir que la persona consiga la competencia, aunque, en otros casos, se hace necesaria una intervención que incremente los apoyos y/o elimine las barreras.

Martínez et al. (2022), realizan un estudio en el que analizan las barreras y las actitudes de diferentes profesionales que trabajan en el ámbito de la CAA; los resultados obtenidos advierten de la presencia de obstáculos basados en la literatura y en falsos mitos, así como relacionados con las aptitudes y actitudes de profesionales, el entorno educativo, la formación de profesionales (tanto de especialistas como los/as que pertenecen al sistema educativo), y su falta de experiencia en la CAA.

En suma, la comunicación aumentativa y alternativa integral y la alta tecnología proporcionan los medios para expresar cognición, reemplazar comportamientos y utilizar una comunicación adecuada. Todas las personas son candidatas a la CAA si no pueden expresar sus deseos, necesidades, ideas, pensamientos y/o preguntas (Beukelman y Mirenda, 2005).

Conclusiones

Resulta fundamental que la formación continua sea una responsabilidad compartida por la totalidad del profesorado, no solo por los especialistas en pedagogía terapéutica (PT) y audición y lenguaje (AL). Todo el plantel docente, incluyendo el profesorado generalista, debe asumir la responsabilidad de adaptarse y evolucionar en sus prácticas educativas para asegurar una educación verdaderamente inclusiva. Esta inclusión de todo el cuerpo docente es esencial para comprender la creciente diversidad del alumnado, la integración de estudiantes con necesidades especiales y el uso de la CAA de manera efectiva. La falta de asunción de esta responsabilidad por parte del profesorado generalista ha contribuido a que la educación aún esté lejos de ser inclusiva en muchos centros educativos.

En la consecución de esta meta, para lograr una educación inclusiva y equitativa, los/as docentes deben participar activamente en la formación continua en atención a la diversidad y en la implementación de prácticas inclusivas en sus aulas. Dicha formación en CAA es crucial para crear entornos educativos inclusivos que respondan a las necesidades de todo el alumnado.

Tal y como hemos abordado en las páginas anteriores, el DUA propone unas pautas que se pueden desarrollar mediante prácticas pedagógicas en las aulas, sin embargo, en algunas ocasiones, puede que el desconocimiento de este enfoque se convierta en una barrera de acceso a una experiencia educativa, de igual forma, también propone una orientación para diseñar un currículo flexible e incluyente y desarrollar estrategias para satisfacer las necesidades de cada uno de los/as estudiantes.

La incorporación de la CAA en el ámbito educativo resulta esencial para garantizar la inclusión del alumnado, eliminando las barreras comunicativas y de participación en el aprendizaje. Para hacer efectivo este marco jurídico y normativo, es necesario que todos/as los/as profesionales, familias, y agentes públicos y privados realicen un esfuerzo conjunto para ofrecer y ampliar las posibilidades de comunicación de las personas con discapacidad, promoviendo así la oportunidad de ser escuchadas en igualdad de condiciones y de expresarse libremente como ciudadanos/as con pleno derecho.

El único requisito para acceder a la CAA es estar vivos, ya que la comunicación es un derecho básico como se establece en el artículo 19 de la Declaración Universal de los derechos Humanos, o en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el artículo 21, así como en la Constitución Española de 1978 en el artículo 20, donde se “protege el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción”. La comunicación es un derecho básico y no existe habilidad previa que justifique retrasar el acceso a este derecho, es decir: la comunicación es la habilidad previa para el éxito académico, social y conductual.

Por tanto, las prácticas, cultura y políticas inclusivas coadyuvan en que las actividades en el aula y extracurriculares fomenten la participación de la totalidad de los/as estudiantes y valoren el conocimiento adquirido fuera de la escuela, garantizando que la inclusión sea el eje central en el desarrollo educativo, con el fin de mejorar tanto el aprendizaje como la participación social dentro de una comunidad múltiple y diversa.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Actas del Congreso Guzientzako Eskola Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Donostia-San Sebastián, octubre 2003.* (pp. 19-36). Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- AlfaSAAC. (2024). *Comunicación Aumentativa y Alternativa y Lenguaje Natural Asistido.* <https://alfasaac.com>
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication. Managing severe communication problems.* Brookes.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2012). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs.* Brookes.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in school.* Centre for Studies in Inclusive Education.
- CAST (2024). Pautas de diseño universal para el aprendizaje, versión 3.0. https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer_spanish_update_8142024.pdf
- Constitución Española. (BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978).
- Constitución Española. Reforma del artículo 49 de la Constitución Española, de 15 de febrero de 2024. (BOE núm. 43, de 17 de febrero de 2024).
- Cress, C. J., & Marvin, C. A. (2003). Common Questions about AAC Services in Early Intervention. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(4), 254-272. <https://doi.org/10.1080/07434610310001598242>
- Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación. Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED. Journal of Neuroeducation, 3*(1), 99-108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Elizondo, C. (2024). *Diseñar hasta los límites: Estrategias para abrir nuevas posibilidades, retos y desafíos para todo el alumnado.* Octaedro.
- Gómez, M. L. (2020). *Comunicación simbólica. Comunicación aumentativa y alternativa.* Pirámide.
- Guerrero, M. C. (2024). *Hacia una educación inclusiva: Transformaciones curriculares a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desde un enfoque diferencial, de justicia social y de derechos humanos en un Jardín Infantil de Bogotá.* [Tesis de maestría]. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/74487>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 339, de 30 de diciembre de 2020).

Martínez, L. M., Pacheco-Molero, M., Escoria-Mora, C. T. y Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Percepciones profesionales sobre las barreras para implementar un sistema aumentativo alternativo de comunicación de alta tecnología. *Bordón*, 74(2), 45-62.

Ministerio de la Educación y Formación Profesional. (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2022/10/Panorama-de-la-Educacion-OCDE2022-Esp.pdf>

Palacios, A. y Romañach, J. (2020). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 12(2/1), 43-54.

Pasarín-Lavín, T. (2024a). *Atención a la diversidad. Transforma tu programación, transforma tu aula*. Autoedición.

Pasarín-Lavín, T. (2024b, 12 de noviembre). DUA 3.0. Construyendo aulas inclusivas [conferencia]. *Actividades de la Universidad de La Rioja*. Logroño, España. <https://www.unirioja.es/actividades/dua-3-0-construyendo-aulas-inclusivas/>

Romski, M. & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.

UNESCO. (2021a). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

UNESCO. (2021b). *Desde un comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378078_spa