

**APOYOS FONOAUDIOLÓGICOS DENTRO DE UN CONTEXTO ESCOLAR PARA
LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES RELACIONADAS CON LA
COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DOCENTE**

**DANIELA ESTHEFANIA BUITRAGO TRUJILLO
MONICA GISELA CORREA GALVES**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE SALUD
ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI, AGOSTO 2018**

**APOYOS FONOAUDIOLÓGICOS DENTRO DE UN CONTEXTO ESCOLAR PARA
LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES RELACIONADAS CON
COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE, SEGÚN LA PERCEPCIÓN DOCENTE**

**DANIELA ESTHEFANIA BUITRAGO TRUJILLO
MONICA GISELA CORREA GALVES**

**TUTORA:
DIANA PATRICIA CHAUX TABARES
FONOAUDIÓLOGA**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE SALUD
ESCUELA DE REHABILITACIÓN HUMANA
PROGRAMA ACADÉMICO DE FONOAUDIOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI, AGOSTO 2018**

Dedicatoria

A nuestra familia por su apoyo incondicional, confianza inquebrantable, orgullo, esfuerzo y sobre todo por su amor.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por permitirnos culminar una etapa más en nuestras vidas y darnos la paciencia, fortaleza y tenacidad para recorrer este camino aún en los momentos en que creímos derrumbarnos.

A nuestra tutora por su compromiso, dedicación y su capacidad para transmitirnos paz en los momentos de angustia.

A la institución educativa por permitirnos realizar la investigación en sus instalaciones y a los docentes por compartir sus sentires.

Por último, a todos los que se cruzaron en nuestros caminos y nos permitieron aprender y crecer con ellos.

Tabla de contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
1. Descripción del problema	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.1.1. Pregunta de investigación.....	18
1.1.2. Antecedentes del problema	19
1.1.3. Justificación.....	21
2 Marco Teórico.....	25
2.1 Lenguaje, comunicación y educación	25
2.1.1. Educación Inclusiva	26
2.1.2. Apoyos en contextos escolares.....	29
2.1.2.1 Apoyos fonoaudiológicos y funcionalidad:	37
2.1.3. Aportes de Fonoaudiología al contexto educativo	38
2.1.4. El trabajo colaborativo entre el fonoaudiólogo y los maestros	41
3 Objetivos	48
3.1 Objetivo general	48
3.2 Objetivos específicos.....	48
4 Metodología	49
4.1 Tipo de estudio	49
4.2 Contextualización.....	49
4.3 Población y muestra	50

4.3.1.	Criterios de inclusión y exclusión	52
4.3.1.1.	Criterios de inclusión:	52
4.3.1.2	Criterios de exclusión:	52
4.4.	Técnicas e instrumentos	53
4.5.	Aplicación de los instrumentos	53
4.5.1.	Fase I: Revisión documental	54
4.5.2	Fase II Aplicación de la entrevista	55
4.6	Análisis de la información.....	56
5	Resultados	58
5.1.	Fase I: Revisión documental	58
5.1.1.	Apoyos	58
5.1.1.1.	Apoyos	58
5.1.1.2.	Otros apoyos	64
5.1.1.3.	Perfil de apoyo	68
5.1.2	Percepción docente.....	75
5.1.3	Discapacidad	76
5.2	Fase II: Percepción docente.....	83
5.2.1	Percepción de los apoyos:	85
5.2.1.1	Apoyos en los procesos de lectura y escritura	85
5.2.1.2	Apoyo mediante recurso:	87
5.2.1.2.1	Cuadernos viajeros	88
5.2.1.2.2	Cartillas.....	91
5.2.1.2.3	Hoja de alertas	92
5.2.1.3	Apoyo técnico:	94
5.2.1.4	Apoyo a través del diagnóstico	97

5.2.1.5	Apoyo por medio de la observación en el aula:	99
5.2.1.6	Fonoaudiólogo como apoyo para abordar a la familia:	101
5.2.2	Funcionalidad de los apoyos:	103
5.2.2.1	Relación entre el lenguaje y el aprendizaje escolar	103
5.2.2.2	Comunicación y participación	108
6	Discusión.....	111
7	Conclusiones	118
8	Recomendaciones	120
	Referencias	121
	Anexos.....	129

Lista de figuras

Figura 1. Mediaciones discursivas en el acto pedagógico, 2015-2017.	59
Figura 2.Otros apoyos	64
Figura 3.Estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT 2015.....	78
Figura 4.Estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT 2016.....	79
Figura 5.Estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT 2017.....	80
Figura 6. Porcentaje de docentes entrevistados.....	84
Figura 7. Porcentaje de profesores por sede educativa	85
Figura 8.Porcentaje de profesores por sede educativa	85

Lista de tablas

Tabla 1. Acciones fonoaudiológicas en el contexto escolar.....	41
Tabla 2. Beneficios colaboración entre fonoaudiólogo y docentes.....	43
Tabla 3. Documentos de práctica profesional	51
Tabla 4. Descripción de los apoyos según revisión documental... ¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 5. Dificultades relacionadas con la comunicación	81

Resumen

El presente informe corresponde a los resultados de la investigación titulada “**Apoyos fonaudiológicos dentro de un contexto escolar para los estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje, según la percepción docente**”. La investigación abordó las percepciones de los docentes frente al uso de los apoyos implementados por estudiantes de práctica profesional de fonaudiología de una universidad pública del suroccidente colombiano en los periodos académicos 2015-2017, en relación con los tipos de apoyo y la funcionalidad respecto al aprendizaje, la comunicación y participación.

El proceso de investigación fue de tipo cualitativo con alcance descriptivo, el cual estuvo estructurado en dos fases, una primera, que consistió en la revisión de ochenta y dos (82) documentos de práctica profesional producidos por estudiantes y docentes del programa académico de fonaudiología en el tiempo establecido entre el año 2015 – 2017. Mediante esta revisión documental se logró identificar los tipos de apoyo brindados por los practicantes en el periodo mencionado.

Para el desarrollo de la segunda fase, se realizaron entrevistas a dieciocho (18) docentes con el fin de indagar sus percepciones acerca de los apoyos brindados por los estudiantes de fonaudiología y así mismo su funcionalidad respecto al aprendizaje, comunicación y participación.

En los resultados se encontró que en los documentos de práctica profesional se reportan diversos apoyos implementados por los practicantes durante las actividades realizadas en la institución educativa, además se evidenció diversidad en la percepción que tienen los docentes frente a la funcionalidad de dichos apoyos, obteniendo así información valiosa para reflexionar ante la práctica que se ha realizado en el contexto escolar.

Palabras clave: Apoyos, percepción docente, comunicación, aprendizaje, lenguaje, participación y escuela.

Abstract

This research addressed the perceptions of teachers against the use of props implemented by students of professional practice of audiology at a public university in southwestern Colombia in the 2015-2017 academic periods in relation to the types of support and functionality to learning, communication and participation.

From the approach of inclusive education recognizes the significant role that teachers in educational institutions is therefore being constantly interacting with students able to identify some of the barriers to learning and participation they may present.

In this sense, a qualitative study with descriptive scope, which initially reviewing eighty-two (82) documents professional practice in order to identify the types of support provided by practitioners of audiology was conducted was raised, later interviews eighteen (18) teachers were conducted to collect their perceptions on these supports. In this connection, four (4) categories for analysis of information which correspond to supports, teaching perception disability and functionality of the supports were taken into account.

The results found that documents professional practice various supports implemented by practitioners during activities in the school are reported also diversity was evident in the perception that teachers face the functionality of such support, thus obtaining valuable information to reflect before practice that has been done in the school context.

Key words: Supports, teaching perception, communication, learning, language, participation and school.

Introducción

En el presente informe de investigación se podrá encontrar un primer apartado relacionado con la identificación del problema, en el que se detallan las investigaciones relacionadas con la temática abordada y se plantea la importancia de conocer las percepciones de los docentes de una institución educativa de carácter pública. En este sentido, desde el año 2012 el programa académico de Fonoaudiología realiza acompañamiento a la Institución Educativa Politécnico municipal a través de un convenio de cooperación interinstitucional establecido entre la Universidad del Valle y la Secretaría de Educación Municipal (SEM), por medio del cual los estudiantes de último año realizan su práctica profesional.

De este modo, durante las prácticas profesionales se han brindado apoyos fonoaudiológicos orientados a favorecer el aprendizaje, la comunicación y participación de los estudiantes, por ello al ser los docentes sus principales interlocutores se hace pertinente conocer no sólo los apoyos brindados por los practicantes sino la funcionalidad que le encuentran los docentes a los mismos, permitiendo así valorar las acciones implementadas durante los años de acompañamiento, puesto que a pesar de la existencia de documentos que soportan las acciones realizadas en este espacio, no se cuenta con una sistematización que recopile ningún tipo de percepción de los docentes.

Por su parte, el marco teórico planteado para esta investigación abordó la importancia del lenguaje y la comunicación en la educación, así como los principales planteamientos de la educación inclusiva, en los que se expone lo indispensable que resulta pensar en una educación para todos y todas, además de esto, se plantearon diversas definiciones del término *apoyos* y clasificaciones de los apoyos que se pueden utilizar en la escuela y la forma cómo puede intervenir Fonoaudiología en el contexto escolar.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, se propusieron dos fases metodológicas, la primera fue una revisión documental de documentos de práctica profesional realizados por practicantes entre los periodos 2015-2017 y una entrevista semiestructurada dirigida a dieciocho (18) docentes de la institución educativa en la que se

buscaba recoger las percepciones relacionadas con los apoyos brindados desde fonoaudiología a los escolares. A través del análisis de los resultados, se logró realizar una relación entre lo encontrado tanto en la revisión documental como en la entrevista a los docentes y los planteamientos teóricos.

Finalmente, se mencionan algunas conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir de los resultados de la investigación con las cuales se espera contribuir en el fortalecimiento de la práctica profesional del programa académico de Fonoaudiología.

1. Descripción del problema

1.1. Planteamiento del problema

La educación inclusiva se ha convertido en una prioridad a nivel mundial, pues diversos países del mundo le están apostando a una educación para todos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tienen alguna discapacidad y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. En América Latina y el Caribe, de acuerdo con Crosso (2010) “sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos” (p.80). En relación con esto, se reporta que incluso cuando asisten a la escuela, los niños que sufren discapacidades son más susceptibles de abandonar y finalizar prematuramente su escolarización (Campaña mundial por la educación & Handicap Internacional, 2014).

En Colombia, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el censo del año 2005, se reportaron aproximadamente 2,6 millones de personas con discapacidad, las cuales representaban el 6,4% de la población colombiana, se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. (Hurtado & Agudelo, 2014, p45).

El Ministerio de Salud, (2014) expresa que en Colombia, según cifras reportadas por el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) en el año 2012, el departamento con mayor porcentaje de personas con dificultades permanentes para hablar y comunicarse es Magdalena con un 69,09%, respecto a personas con alteraciones para oír, aun con aparatos especiales se encuentra Caquetá con un 56,88 % seguido de Córdoba 55,77% y por último, referente a problemas para relacionarse con las personas y el entorno Cundinamarca con un 22,89% de la población es el departamento que se encuentra más afectado.

Igualmente, el reporte publicado por MinSalud (2015) menciona que del total de la población entre los 0-19 años hay 15766 de ellos presentan alteración permanente para la voz y el habla y 7435 personas tienen alteración permanente para oír.

Respecto a la población registrada en el Valle del Cauca, encontramos que el 6.7% del total de la población que conforman este departamento presentan una limitación, de este porcentaje 96,987 personas presentan una discapacidad y 308, 762 tiene una limitación. En relación con la dificultad permanente que presentan, se evidencia que el 23,64% de la población presenta dificultad para hablar y comunicarse, el 15,50% no puede oír, aun con aparatos especiales y el 10,91% presenta problemas para relacionarse con las personas y el entorno. (Recuperado de tabla 9. Línea base observatorio nacional de discapacidad, Análisis descriptivo de indicadores, (2012). Observatorio Nacional de Discapacidad).

La Fundación Saldarriaga Concha (2012) reporta que el 56,8% de las personas con discapacidad que se encuentran entre los 5 y los 20 años dentro del sistema educativo (educación básica); sin embargo, solo el 5,4% de estas personas logran terminar el bachillerato. En 2011, el departamento del Valle fue el tercer departamento en registrar mayor número de estudiantes con discapacidad con un total de 4.293 (como se cita en Hurtado & Agudelo, 2014).

Por su parte, en otra publicación del MinSalud (2014) se identifica que a partir de la información suministrada por el RLCPD, el 56.97% de la población con discapacidad registrada y caracterizada, en edad de asistir a un centro educativo en los niveles de educación básica y media, lo hace. En el Valle del Cauca se observa una asistencia a establecimientos educativos del 55,27%.

El informe “situación de la Educación en Colombia de Sarmiento (2011), emanifiesta que los niños y niñas de entre 3 a 5 años sin discapacidad, asisten un 11% más que los niños y niñas con discapacidad en el nivel de preescolar. En primaria, se estima que el 1,2% de población estudiantil tiene discapacidad. Para la educación secundaria y media la proporción de adolescentes y jóvenes con discapacidad es del 12%, mientras que los de igual edad sin discapacidad presentan un índice de asistencia de 72,9%. Esta decreciente participación en el

sistema educativo se ve reflejada finalmente en el acceso a la educación superior, que se estima es sólo del 5,4% de la población con discapacidad.

De acuerdo con Padilla (2011) según el artículo de investigación *Inclusión educativa de personas con discapacidad*, de los 343 docentes encuestados, menos de un tercio de ellos se sienten capaces para enseñar a estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales o cognitivas. Por otro lado, para la mayoría de los docentes que contestaron sentirse preparados para abordar la discapacidad, es la discapacidad física aquella con la cual se sienten más familiarizados. En contraste con lo anterior, el 45,8% de los docentes se sienten más preparados para enseñar a estudiantes que poseen algún tipo de problemas emocionales, a pesar de que como lo señala la autora esto no se considera una discapacidad, sin embargo hizo parte del cuestionario aplicado. Para concluir, la autora de la investigación plantea que el motivo por el que los docentes no se sienten preparados para abordar a estudiantes con discapacidad posiblemente se debe “al nivel de preparación que se tiene, a las experiencias y las vivencias personales, o a otras variables (por ejemplo, el estigma, el miedo, etc.)” (Padilla, 2011, p.693).

Por otro lado, la comunicación y el lenguaje son elementos importantes para la educación ya que hacen parte de los principales mediadores de las interacciones dentro y fuera del aula.

En este sentido, Cuervo y Flórez (2004) plantean lo que se denomina RALED, entendiéndose esto como la relación que se establece entre el lenguaje y la educación, de esta manera las autoras mencionan que concebir el lenguaje sólo como una asignatura sería un hecho limitante, ya que el lenguaje permea todas las dimensiones de la educación. Igualmente, el lenguaje se considera como un elemento importante para la construcción del conocimiento, “el conocimiento se construye usando el lenguaje” (p. 20), es decir el lenguaje usado para preguntar, describir, reflexionar y construir situaciones y eventos. Siendo así “las personas aprenden lenguaje y usan el lenguaje para aprender en la escuela” (p. 22). Todo lo anterior tanto por medio de la oralidad como de la escritura.

Nussbaum y Tusón (1996), exponen la importancia que tiene la lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues consideran que la lengua es un instrumento que puede tener diversas connotaciones a nivel del aula, en este sentido plantean tres formas de entender dicha relación: la lengua como un instrumento de transmisión, representación y construcción del conocimiento, la lengua como un instrumento para mostrar lo aprendido y la lengua como instrumento de relación y expresión de las identidades individuales y colectivas.

Siendo así, Cuervo y Flórez (2004) mencionan lo que se conoce como *lenguaje a través del currículo* (LAC), es decir una colaboración entre las diversas disciplinas. En este sentido, cuando un profesor está enseñando cualquier asignatura contribuye a que los estudiantes aprendan sobre el lenguaje, ya que el docente como adulto conocedor sirve de guía para que el estudiante pueda reelaborar lo que dice, es decir que lo motiva a realizar una nueva interpretación, de forma que pueda reflexionar y gracias a ello se pueda dar una versión más acorde y fiel, clarificando de esta manera cada vez más su pensamiento.

En relación con lo anterior, se identifica como el lenguaje resulta fundamental para los procesos de escolaridad ya que se encuentra presente en todas las actividades que se plantean en el espacio escolar. Por este motivo, cuando se configura una situación de discapacidad en relación con la comunicación y el lenguaje, se verán repercusiones en el aprendizaje, la comunicación y la participación del estudiante. Lo anterior, configura el problema de intervención fonoaudiológica para ser abordado en la escuela.

En este sentido, los docentes tienen un rol significativo dentro de las instituciones educativas, pues en su labor es posible identificar algunas de las barreras para el aprendizaje y la participación que los estudiantes en situación de discapacidad pueden presentar, como lo mencionan Carvajal y Cruz (2014) el docente tiene herramientas suficientes para ayudar en la identificación y definición de los apoyos.

Sin embargo, dentro de las lecciones aprendidas que estas autoras reportan se identifican la necesidad de indagar más sobre la forma en que los diferentes entes de las instituciones educativas valoran los apoyos luego de la adaptación de los perfiles de apoyo, esto en términos de

pertinencia y funcionamiento, pues el alcance de esta experiencia no permitió ver estos resultados.

1.1.1. Pregunta de investigación

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de una Institución educativa de la ciudad de Santiago de Cali, acerca del uso de los apoyos fonoaudiológicos implementados en el contexto escolar en estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje?

1.1.2. Antecedentes del problema

A continuación se presentan los antecedentes para el problema de investigación planteado:

En relación con la percepción de los docentes, en la tesis realizada por Morales & Palomino (2004) las investigadoras recopilan a partir de un taller la percepción de la población docente acerca de la atención educativa hacia las personas con discapacidad, en este determinan si la mirada que el personal docente tiene hacia los estudiantes es patológica, diferencial, intervencionista, integracionista o inclusionista. También se hace énfasis en tres categorías principales como son los conocimientos que tienen los docentes frente a la población con discapacidad y de su atención educativa, las necesidades en términos de apoyo de otros profesionales, capacitaciones, adecuación de la planta física, apoyo familiar entre otros, y por último, las experiencias profesionales y personales que ha tenido con dicha población. En este sentido, esta investigación fue relevante dado que abordó las experiencias que los profesores han tenido con estudiantes con discapacidad, y las necesidades y apoyos que han requerido para su desarrollo en el contexto educativo, aspectos que son significativos dado la relación con la temática de la presente investigación.

De igual manera, Auseche, Calderón, Chica, & García I. (2005) elaboraron una tesis orientada a sistematizar una experiencia de intervención fonoaudiológica para la inclusión escolar en el municipio de Ansermanuevo, encontrando que es necesario realizar procesos de formación docente en la temática de la enseñanza-aprendizaje en la educación inclusiva. Además una de las conclusiones más significativas de este trabajo de grado fue la importancia que tiene el enfoque sistémico ecológico dentro de la intervención, ya que no solo se centra en el sujeto sino que involucra a las demás personas que hacen parte de la institución, logrando así una mayor participación.

Este trabajo de grado tuvo en cuenta otra de las variables que nos planteamos en nuestra pregunta de investigación como lo son los apoyos, estos como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje, de esta manera se basaron en los planteamientos realizados por Morales y Bojacá (2002) y la clasificación que ellos realizan: Apoyo como intención, como reacción al discurso

del otro, como traducción trans-semiótica, como un recurso al que acuden los novatos para adquirir o fortalecer algún aprendizaje, como desencadenador de actividades, como actitud global, como movimiento dialógico, como intertextualidad, como presentación de modelos, como potenciador del conocimiento previo, como síntesis, como potenciador del conocimiento compartido, como explicación, como potenciador de la narración y como potenciador de la argumentación. De esta manera, al ser los *apoyos* uno de los aspectos relevantes de la investigación, se consideró pertinente este trabajo de grado dada la importancia que suponen los apoyos en el proceso de aprendizaje en la educación inclusiva y la clasificación de apoyos brindada.

En otra de las tesis revisadas, López (2007) plantea la importancia del profesional en fonoaudiología en los contextos escolares y la forma en la que el lenguaje es una herramienta indispensable para llevar a cabo procesos de aprendizaje. En relación con esto, al abordar las discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje, fue necesario identificar el papel del lenguaje como mediador para el aprendizaje, comunicación y participación en el contexto educativo.

Por otro lado, en Colombia a partir de una serie de revisiones teóricas sistematizadas se logra rastrear que dentro de las tendencias investigativas en fonoaudiología, el segundo campo de mayor interés para investigar, es el educativo, donde se reporta que el 29% de los trabajos de grado corresponden a este campo de intervención. (Martínez 2007).

Continuando, en el artículo “*Los apoyos para la participación del escolar con discapacidad*” (Carvajal & Cruz 2014), se muestra la importancia de brindar apoyos a los escolares y la necesidad de re-construir una ruta metodológica para la **identificación** (etapa 1), **diseño** (etapa 2) y **adaptación** de los apoyos (etapa 3), ya que por medio de esta ruta se logrará definir aquello que el estudiante necesita para su funcionamiento y participación, con la finalidad de implementarlo, logrando con ello que el escolar pueda mantenerse activo dentro del sistema educativo, lo que contribuirá positivamente a su formación académica y social dentro del contexto. En este sentido, se consideró importante dado que se expone la importancia de los

apoyos en el contexto de educación inclusiva y la repercusión que estos tendrán en la participación de los escolares con discapacidad.

Por último, es importante mencionar que la práctica profesional de Fonoaudiología de la Universidad del Valle desde el año 2012 realiza acompañamiento a la Institución Educativa Politécnico Municipal de la ciudad Santiago de Cali, durante estos periodos los practicantes en colaboración con los profesores de práctica han desarrollado documentos en los que incluyen las acciones realizadas, resultados, entre otras, sin embargo hasta el momento no se cuenta con una sistematización de esta experiencia ni con una valoración por parte de los docentes acerca del uso de los apoyos fonoaudiológicos implementados, razón por la cual es importante realizar una investigación orientada a conocer la percepción que tienen los docentes acerca de los apoyos fonoaudiológicos.

1.1.3. Justificación

En algunas Instituciones Educativas tanto de carácter público como privado, se han realizado aportes desde fonoaudiología, en cuanto a la implementación de apoyos para los estudiantes en situaciones de discapacidad, contribuyendo de esta forma a garantizar la participación y un mejor desempeño en el entorno educativo.

En este sentido, la presente investigación se planteó con la finalidad de conocer la percepción de los docentes respecto al uso de los apoyos implementados por estudiantes de fonoaudiología de la Universidad del Valle en el marco de la práctica profesional.

En relación con lo anterior, la Declaración de Salamanca realiza un reconocimiento a los estudiantes con necesidades específicas, ya que se busca crear una escuela para todos, la cual responda a las necesidades de todos los estudiantes, una escuela digna de convivencia en donde se promuevan los valores y el respeto hacia las diferencias de los seres humanos (UNESCO, 1994), de tal manera que no deberán haber actitudes de discriminación que obstaculicen el goce efectivo de los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (UNICEF & UNESCO, 2001).

Como se mencionó anteriormente, el 56.97% de la población con discapacidad registrada y caracterizada en el RLCPD y que se encuentra en edad de asistir a un centro educativo en los niveles de educación básica y media, lo hace. En el Valle del Cauca se observa una asistencia a establecimientos educativos del 55,2 % (MinSalud, 2014). A partir de las anteriores cifras se reconoce que poco más del 50% de personas en edad escolar asisten a la escuela, sin embargo casi el mismo porcentaje de personas no están accediendo o permaneciendo en el sistema escolar, por ello se hace evidente la necesidad de plantear un trabajo en la escuela, en el que se tengan en cuenta a todos aquellos niños y niñas que presentan discapacidad, de manera que se responda con propuestas que acojan a todos los estudiantes, con el propósito de favorecer la construcción de un ambiente idóneo para el aprendizaje y la participación.

En relación con lo antes mencionado, una posible alternativa para abordar dicha problemática sería la implementación de una escuela fundamentada en la inclusión, en la que se realicen transformaciones de distintas índoles, pues se considera que no es posible lograr una verdadera educación desde la diversidad si se continúan realizando un abordaje tradicional de la educación, por ello se hace importante como mencionan Castejón & España (2004) citando a (Lindsay, 2003) realizar transformación de las propuestas organizativas, curriculares y metodológicas de las instituciones educativas.

Entre tanto, se considera que es importante que las intervenciones o apoyos que se realicen desde fonoaudiología no se centren únicamente en el sujeto, es decir no trasladar el modelo clínico al contexto escolar, ya que las dinámicas y procesos que se llevan a cabo en la escuela hace merecedor de otro tipo de acciones que incluyan un trabajo interdisciplinar en donde desde fonoaudiología se brinde apoyo a los docentes y directivas acerca de la forma como se están realizando las prácticas pedagógicas y su influencia en el aprendizaje y la participación, con el propósito de buscar alternativas que permitan fortalecer los procesos que se dan tanto dentro como fuera del aula.

En relación con esto, uno de los modelos que plantea dicha interacción entre fonoaudiología y los docentes, es el modelo colaborativo propuesto por Castejón y España

(2004), en esta interacción se supone un compromiso colectivo de construir y afianzar las relaciones humanas positivas en la institución educativa, encaminados a un mismo objetivo que es desarrollar una educación inclusiva, estos autores proponen distintos niveles de colaboración, que van desde el *intercambio curricular*, la *asesoría*, pasando por la *colaboración externa* y finalmente realizando una *colaboración interna*.

De esta manera, se considera la colaboración interna como la forma ideal para el trabajo realizado entre el fonoaudiólogo y el docente, pues incluye a las otras formas de colaboración y permite que se desarrolle una coordinación entre ambos profesionales de manera que se crea una relación de igualdad en donde cada uno aporta sus conocimientos desde su disciplina permitiendo con ello, no solo que se beneficien todos los estudiantes sino mostrando también su compromiso por transformar la enseñanza y ajustándose así a la diversidad.

Por lo anterior, dada la constante interacción que establecen los docentes con sus estudiantes, se hizo necesario realizar una investigación que permitiera conocer las perspectivas que los docentes han construido desde sus experiencias y saberes, acerca del uso de los apoyos que se han brindado desde la práctica profesional de fonoaudiología de la Universidad del Valle.

De esta manera, con este trabajo de investigación se quiso hacer un reconocimiento al quehacer fonoaudiológico en espacios educativos, especialmente al desarrollado durante el periodo de práctica profesional por estudiantes del programa de fonoaudiología de la Universidad del Valle en una institución educativa de Cali.

Así mismo, con el desarrollo de esta investigación se pretendió contribuir con elementos que aporten a mejorar los procesos de comunicación y participación de los estudiantes, a través de acciones que permitan reconocer la importancia de los apoyos implementados en estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

Por último, se aportaron elementos importantes para la construcción de esta área de desempeño, entre ellos la relevancia de realizar en el contexto escolar un trabajo integral e interdisciplinar con el docente, esto con el propósito de mejorar los procesos de aprendizaje y

participación de los estudiantes. De esta manera, se brindó reconocimiento al trabajo que se realiza desde Fonoaudiología en los contextos escolares y se reconoció cómo las acciones que son implementadas por este profesional inciden en la calidad de vida de las personas al favorecer las diversas esferas de su desarrollo.

2 Marco Teórico

2.1 Lenguaje, comunicación y educación

El lenguaje es una de las habilidades más importante que acompañan a la humanidad, gracias a esta se tiene la posibilidad de comunicar, expresar ideas, pensamientos y emociones. De esta manera y como lo plantea Cuervo (1998), el ser humano desde muy pequeño puede llegar a desarrollar de manera natural el lenguaje oral, permitiéndole así obtener una herramienta que le sirve para resolver “las exigencias de su vida cotidiana” (p.36), tal como preguntar, solicitar, comprar, contar historias, entre otras. A pesar de lo anterior, esta función mental superior necesita, en términos de Cuervo (1998) “refinarse a través de la educación” (p.36), del aprendizaje de la lectura y la escritura, pues de lo contrario tendrá alcances muy reducidos para su participación activa dentro de la sociedad. Por lo tanto, “el lenguaje civiliza cuando se usa como herramienta para pensar o sea, para reflexionar y para comunicar el resultado de ese pensar” (p.37).

Relacionado con lo anterior, gracias a la comunicación, se tiene la capacidad de vivir de manera autónoma, ya que este se convierte en un mecanismo que genera interacción con la sociedad. Cuervo (1998), menciona un concepto importante como lo es, el bienestar comunicativo, haciendo alusión a que una persona sólo logra obtener dicho bienestar cuando ha desarrollado una capacidad óptima en el uso del lenguaje y de la comunicación, lo que permite que pueda interactuar y desenvolverse en los diferentes contextos y esferas de su vida.

En este sentido, bienestar comunicativo y calidad de vida son dos conceptos mutuamente influyentes (Cuervo, 1998) por lo tanto cuando una persona presenta una discapacidad comunicativa su calidad de vida puede verse alterada de forma significativa, pues es posible que no tenga las mismas posibilidades de interactuar, no solo con las demás personas, sino con el resto de su entorno; disminuyendo así su autonomía, autoestima, determinación, creando entre tanto cierto grado de dependencia, pues la imagen que se puede tener de la persona con discapacidad es de no ser capaz de tomar responsabilidades o decisiones sobre aspectos importantes de la vida .

Como se mencionó anteriormente, el lenguaje cumple una función de herramienta mediadora para el aprendizaje, así mismo Cuervo y Flórez (2004) mencionan la existencia de una relación entre el lenguaje y la educación, a la que ella denomina RALED, a partir de esta interacción se plantea que el lenguaje permeará todas las dimensiones de la educación, razón por la cual no sería correcto limitarlo a una asignatura.

Siendo así, estas mismas autoras mencionan lo que se conoce como *lenguaje a través del currículo* (LAC), que es una filosofía relacionada con la manera como las personas aprenden el lenguaje y usan el lenguaje para aprender en la escuela es decir que el trabajo en la escuela va a implicar que haya una colaboración entre las diversas disciplinas. En este sentido, cuando un profesor está enseñando cualquier asignatura contribuye a que los estudiantes aprendan sobre el lenguaje, esto se da gracias a que al realizar las actividades escolares se utilizan habilidades propias del lenguaje como son escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo tanto, Cuervo y Flórez (2004) afirman la posibilidad de que “el conocimiento se construye usando el lenguaje” (p. 20).

Así mismo, Acosta (2010) expone que dentro de las razones por las cuales es necesario apoyar las necesidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes se encuentra el hecho de que el lenguaje es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura pues de no ser apoyado se pueden presentar dificultades para “el acceso al currículo, las habilidades sociales, y de interacción y la atención” (p. 141).

2.1.1. Educación Inclusiva

Situaciones de vulnerabilidad tales como las condiciones de discapacidad, la pobreza y el origen étnico son considerados como algunos de los factores que acentúan la exclusión de las personas dentro de los sistemas educativos, dicha exclusión de acuerdo con Blanco, R. (2008) genera dificultades para el desarrollo integral del sujeto, disminución de oportunidades en la consolidación de su proyecto de vida y ausencia en la participación de la vida social de su contexto. A lo anterior, se expresa que los “procesos educativos tienden a discriminar a aquellos estudiantes con un capital cultural distinto al dominante en la escuela” (UNESCO, 2007, citado por Blanco, 2008).

Entre tanto, de acuerdo con Crosso (2010) en América Latina la población con algún tipo de discapacidad hace parte del grupo que presenta altas tasas de repetición y abandono escolar y solo entre el 20% y 30% asisten a la escuela.

Relacionado con lo anterior, la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994) se considera como uno de los antecedentes más importantes en cuanto al reconocimiento de los estudiantes como personas con singularidades y como se expresa en el documento se hacen necesarias una serie de acciones para satisfacer las necesidades específicas de cada uno de ellos, es decir se busca crear una escuela para todos, que responda a las necesidades de sus estudiantes y en la que se promuevan los valores y la no discriminación hacia la diferencia, una escuela digna de convivencia y respeto hacia las diferencias de los seres humanos.

Así mismo, la UNESCO (2008) enmarca la educación inclusiva como un proceso que busca disminuir las condiciones de desigualdad y exclusión, orientando sus acciones a favorecer la presencia, participación y logro de los estudiantes. Se entiende *presencia* como el acceso y la permanencia, *participación* como las oportunidades de estar inmerso activamente en las distintas actividades educativas y *logro* se refiere a favorecer los procesos de aprendizaje de manera efectiva.

En síntesis, Blanco (2008) menciona aspectos fundamentales que rigen la educación inclusiva, se considera entonces la necesidad de impartir una educación de calidad para todos, en la que se tengan en cuenta y se valoren las diversidades de los estudiantes, por lo tanto se considera que “la diferencia está dentro de lo normal” (p. 19). El foco principal serán las transformaciones de los sistemas educativos, generando cambios en las culturas, prácticas y organizaciones educativas, lo anterior orientado a la identificación de las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y logro.

Como se mencionó anteriormente la Declaración de Salamanca insta en el siglo XX un precedente importante en la construcción de la educación inclusiva, sin embargo el término “inclusión” no está explícito en sus planteamientos, por otro lado en la Convención sobre los

derechos de las personas con discapacidad (ONU,2006) específicamente en los principios generales, se reconoce su participación e inclusión plena y efectiva en los diferentes contextos de la sociedad y en lo que se refiere al derecho a la educación se proponen estrategias de trabajo como la necesidad de realizar *ajustes razonables* en función de las necesidades individuales y la implementación de *apoyos* orientados a favorecer el proceso de aprendizaje.

En el proceso de inclusión, el docente se convierte en un mediador de procesos. De ahí que su perfil se caracteriza por participar en redes de trabajo cooperativo y por la transformación de su práctica, convirtiendo el aula en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes. Por tanto, el proceso de formación docente cumple un papel trascendental en el quehacer pedagógico dentro y fuera de la institución educativa (Arias et al., 2007).

Para Gallego y Rodríguez (2007) la formación del docente viene siendo considerada unánimemente como una de las variables determinadas en la calidad de la inclusión educativa. Desde su punto de vista, el papel del profesor ha experimentado una gran transformación en tanto su función depende del sistema educativo, del mundo veloz que ha implicado cambiar su imagen como depositario y transmisor del saber y de la construcción del conocimiento que demanda una redefinición del trabajo, la formación, la profesión y el desarrollo profesional.

Asimismo, sitúa el papel del maestro en las transformaciones que la sociedad genera en la educación y en la institución escolar desde unas consideraciones prospectivas; es decir lo que se espera que el maestro sea en el futuro: eficiente, democrático, comunicador, especialista en el aprendizaje, etc. Partiendo de lo anterior, expresan unas indicaciones alrededor de algunas de las más importantes funciones asignadas al profesorado: planificador de la enseñanza, mediador del aprendizaje, gestor del aula, evaluador, investigador e innovador (Gallego & Rodríguez, 2007).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes en situación de discapacidad pueden presentar durante su proceso de aprendizaje algunas dificultades las cuales podrán ir desde las competencias que se disponen en el currículum hasta las interacciones que establece con sus compañeros, profesores, etc. Por lo tanto, de acuerdo a lo expresado en la Convención sobre los

derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006) se dispone la obligación de facilitar medidas de *apoyo* personalizadas y efectivas que fomenten al máximo el desarrollo académico y social.

2.1.2. Apoyos en contextos escolares

Verdugo (2011, p. 167.) citando a Luckasson & cols. (2002) definen los apoyos como “recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual”. Además, Thompson & cols. (2009) citados por Verdugo (2011) definen lo que ellos llaman “necesidad de apoyo” que hace referencia a un constructo psicológico en el cual se determina el patrón y la intensidad del apoyo que se necesita y el cual se construye a partir de la información que proporciona la persona con discapacidad o sus interlocutores.

En relación con lo anterior, las necesidades de apoyo se dividen en cuatro: **Necesidad normativa**, necesidades identificadas por un profesional, terapeuta, etc. **Necesidad percibida**, respuesta que ofrece la persona con discapacidad cuando se le pregunta que necesita o quiere. **Necesidad expresada**, poner en acción la necesidad percibida.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2002) citado por Ulloa, C (2011) define los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado” (p. 174). En el índice de inclusión Booth y Ainscow (2002) expresan además que los apoyos que se dan de forma individual (dirigidos de manera directa hacia el estudiante con discapacidad) es solo una de las formas de apoyos, ya que pueden realizarse otras acciones como programación conjunta de docentes, modificación de metodologías como por ejemplo tutorías entre iguales, en resumen “el apoyo, desde este punto de vista, es parte integral de toda enseñanza...” (p.19).

En el contexto colombiano, a partir de las disposiciones que realizó el Ministerio de educación, específicamente en el Decreto 366 de 2009, se entiende por apoyos “...procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los

establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos” (artículo 2).

Por otro lado, para el año 2017 el gobierno aprueba el decreto 1421 de 2017, en el que se reglamenta la Ley 1618 estableciendo la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. De esta manera, a pesar de que en dicho decreto no se define el concepto de apoyo pedagógico, sí hay unos conceptos en los que de forma implícita se incluyen acciones de este tipo, como por ejemplo ajustes razonables, acciones afirmativas y diseño universal de aprendizaje.

Continuando, Carvajal & Cruz (2014) exponen por lo tanto que la educación inclusiva requiere adaptación de apoyos, con el propósito de favorecer las interacciones y necesidades de aprendizaje y participación de los estudiantes.

En este sentido, Verdugo (2011), citando a Gilbert (1978), menciona que los teóricos de la tecnología del funcionamiento humano han postulado, que el funcionamiento humano es el resultado de las interacciones entre la conducta de una persona y su entorno. Por ello, es necesario crear apoyos en relación a todos los ambientes en donde se desenvuelve una persona en situación de discapacidad, en relación con esto, Wile (1996) creó un modelo de siete elementos que influyen en el desempeño humano: sistemas organizacionales, incentivos, apoyos cognitivos, herramientas, entorno físico, habilidades/conocimiento y capacidad inherente. A continuación haremos referencia a algunos de estos, en especial aquellos que más contribuyen con nuestra investigación:

- **Sistemas organizacionales:** tiene relación con la aprobación de leyes y políticas que están encaminadas a mejorar la inclusión de las personas en situación de discapacidad, también en el establecimiento de estándares empresariales para la construcción de entornos basados en el diseño universal.
- **Apoyos cognitivos:** se relaciona con la capacidad que tienen otras personas de colaborar a una persona en situación de discapacidad, ejemplo de ello sería avisos por parte de un compañero de trabajo para cambiar de una actividad a otra diferente.

- **Herramientas:** utilización de sistemas que potencien el desarrollo de las actividades que está desempeñando la persona, como por ejemplo sistemas alternativos o aumentativos de comunicación o calculadoras.
- **Habilidad/conocimiento:** el enseñar a una persona en situación de discapacidad la forma como se utilizan los diversos servicios a los que tiene que acceder para que después logre hacerlo de manera autónoma.
- **Capacidad inherente:** la habilidad de la propia persona de motivarse frente a una situación de reconocer cuáles son sus capacidades para elaborar determinada cosa.

Asimismo, Verdugo (2011) plantea un proceso de planificación e implementación de apoyos que requiere de una inversión significativa de tiempo y energía para llevarlo a cabo. Este proceso está dividido en cinco componentes (5) que son secuenciales y que se deben tener en cuenta a la hora de determinar los apoyos:

- El componente uno (1) hace referencia a que se debe *identificar las experiencias vitales y metas deseadas*, el objetivo principal de esta etapa es averiguar aquello que es importante para la persona y resulta indispensable que esta búsqueda no se vea limitada por la disponibilidad de los servicios.
- El componente (2), *determinar el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo*, implica la evaluación de las necesidades de apoyo, es fundamental recoger información acerca de los apoyos que un individuo va a necesitar para poder participar de forma satisfactoria en las diferentes actividades, especialmente aquellas asociadas a sus prioridades vitales.
- En el componente tres (3) se va a desarrollar el *plan individualizado*, es importante diseñar un plan de acción realista y optimista, este plan debe contar con: las situaciones y actividades en las que es probable que una persona participe a lo largo de la semana y el tipo e intensidad de apoyo que se va a proporcionar (y por quién).
- En componente cuatro (4) se refiere a *supervisar el progreso*, que tiene que ver con la monitorización del desarrollo del plan de forma continua y sistemática mediante reuniones organizadas periódicamente donde se considere la posibilidad de hacer ajustes.
- El componente cinco (5) es el último y tiene relación con la *evaluación*, se centra en lo que se ha alcanzado en sentido de las experiencias vitales y las metas deseadas, así como los

resultados personales.

Siguiendo con los apoyos, York J, Giangreco M, Vandercook T & Macdonald C (2007) proponen que en las aulas inclusivas el apoyo puede clasificarse en cuatro tipos, los cuales describiremos a continuación:

- *Apoyo mediante recursos*: consiste en proporcionar materiales tangibles (equipo de laboratorio, ordenador), recursos financieros (fondos para experiencia en la comunidad), recursos informativos (bibliografía especializada) o recursos humanos (ayudante, tutor). Sin embargo, los recursos no garantizan de por sí un apoyo de calidad.
- *Apoyo moral*: Alude a las interacciones entre personas que confirman el valor de las mismas como individuos y como compañeros, dentro de este apoyo está la atención activa, caracterizada por la aceptación de ideas y sentimientos sin juicio de valor.
- *Apoyo técnico*: se refiere a ofrecer estrategias, métodos, enfoques o ideas concretas. Puede facilitarse el apoyo técnico mediante formación permanente, actividades de formación al profesorado, asesoramiento a los compañeros de trabajo, pues con ello facilita la adquisición de destrezas que puede poner en práctica más adelante para satisfacer las necesidades del alumno.
- *Apoyo en la evaluación*: tiene que ver con la asistencia en la recogida de una información que permita supervisar y adaptar el apoyo, también con la asistencia para determinar la influencia del apoyo en los alumnos, las familias y los profesionales.

Por otro lado, Carvajal & Cruz (2010) plantean los apoyos en siete (7) componentes, cada uno de ellos muy importante que van a contribuir a que se logre una adecuada participación escolar dentro del entorno educativo. Dentro de estos apoyos encontramos: **Personas**, quienes rodean al escolar (familiares, amigos y pares del entorno escolar) y son apoyos naturales que pueden cumplir funciones de guía, tutor, profesor, lector, entre otros. **Mediaciones discursivas en el acto pedagógico**, apoyos verbales y no verbales que hacen de la interacción social una verdadera relación pedagógica que provee permanentemente soporte y opciones de participación. **Productos y tecnología**, ayudas técnicas que favorezcan el acceso a la cotidianidad escolar, como

dispositivos que permiten completar la ejecución independiente de las actividades de movilidad, escucha, comunicación entre otros.

Asimismo, se encuentran apoyos en el *entorno socioeducativo* que van a estar orientados a nivel cultural (proyectos de aula, proyectos institucionales que permitan cambiar la concepción que se tiene de discapacidad) y político (gestión y adopción de políticas, políticas institucionales, y programas curriculares que contribuyan a formar un ambiente académico acogedor y de participación). *Entorno físico-arquitectónico*, principalmente a nivel físico, entendida como el diseño o la adaptación de espacios, equipos y materiales que permitan que los estudiantes en situación de discapacidad puedan movilizarse adecuadamente en la escuela. *Actividad / situación de aprendizaje*, que van a estar relacionados con uno de los aspectos claves para la participación y el aprendizaje de los estudiantes, ya que incluye la didáctica en el proceso de aprendizaje. Por último *servicio y comunidad*, entendida como los apoyos de rehabilitación para los estudiantes, donde se cuente con intervención terapéutica, acompañamiento a la familia y la identificación de una red de escuela - comunidad.

Como otro punto, dentro de los planteamientos de Solé (1992) para favorecer, desde una perspectiva interactiva, el proceso de la lectura, se proponen una serie de estrategias orientadas a la enseñanza de la misma, las cuales son clasificadas en tres grupos, aquellas que se implementan *antes* de la lectura (objetivo de lectura, conocimientos previos), *durante* (establecer inferencias) y *después* de ella (recapitulación, resumen y extensión del conocimiento). A pesar de esta diferenciación, la autora reconoce que estas estrategias aparecerán integradas en todo el proceso de lectura y que además podrán ser extrapoladas a “distintos contenidos y materias -modelos de instrucción directa, enseñanza explícita, modelos de enseñanza recíproca, diseño de ambientes educativos ideales-” (Solé, p.170).

En relación con esto, Carvajal (2005)¹ retoma los momentos propuestos por Solé (1999) para plantear los **apoyos de relación** que son apoyos que se implementan en la interacción para

¹ Carvajal (2005) realiza una clasificación de apoyos denominada “Mediaciones discursivas en el acto pedagógico” a partir de una revisión documental de varios autores, en la que compila y adapta la información con fines de aplicación fonaudiológica.

el aprendizaje, es decir acciones que podría desarrollar el docente en la ejecución de una actividad o clase. Estos apoyos los dividen en tres categorías fundamentales:

- *Antes de la actividad:* corresponde a todas los mecanismos que deben desencadenarse en el estudiante para que pueda entender lo que se va a realizar y/o enseñar, dentro de estos apoyos encontramos: traducción transsemiótica, movimiento dialógico, intención de la actividad y esquemas previos.
- *Durante la actividad:* son todas las acciones que va a elaborar el docente con la finalidad de dar el apoyo necesario a los estudiantes en la construcción del conocimiento, sirviendo de guía en la realización de las actividades y contribuyendo así a que se fortalezca lo aprendido. Se brindan apoyos como: pregunta abierta, pregunta cerrada, modelado, explicación, conocimiento compartido, ejemplo, repetición, marcación narrativa, reacción frente al discurso, síntesis, intertextualidad, marcación argumentativa, definición, analogía, y reelaboración
- *Al culminar la actividad:* todas las actividades que desarrolla el docente para cerciorarse de que lo realizado y/o explicado durante la clase quedó claro, además generar en los estudiantes competencias significativas. Algunos apoyos encontrados a este nivel son: recapitulación, pregunta abierta, explicación, intertextualidad, marcación narrativa.

En relación con lo anterior, los tipos de apoyos que brindan los docentes dentro del aula, serán esenciales para ayudar a que el aprendizaje se genere de manera efectiva y sea exitoso, en este sentido Morales & Bojacá (2002) plantean los siguientes apoyos que pueden desempeñar el experto en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- *Apoyo con intención:* es la intervención directa del profesor que sigue una programación previamente establecida. Este tipo de apoyo se desarrolla con diferentes matices que van desde el más directivo y unidireccional hasta el más permisivo y negociador.
- *Apoyo como traducción trans-semiótica:* considera otros sistemas simbólicos para favorecer la adquisición y el desarrollo del lenguaje, entre estos encontramos los dibujos, el lenguaje no verbal, las maquetas y las imágenes que sirven como expresión de lo que está pensando el estudiante.
- *Apoyo como un recurso al que acuden los novatos para adquirir o fortalecer algún*

aprendizaje: este apoyo es indispensable, pues refiere que a partir de las intervenciones que realicen los estudiantes durante una clase, el docente no deberá rechazar inmediatamente lo que ellos opinan si no por el contrario darles la confianza para que puedan participar y guiarlos para que vayan adquiriendo mejores capacidades.

- *Apoyo como desencadenador de actividades*: se da en el momento en que el docente crea conveniente que es necesario que el niño realice intervenciones con la finalidad de potencializar las capacidades del niño.
- *Apoyo como actitud global*: principalmente está puesto en la actitud que tenga el docente para apoyar el proceso del estudiante. Este apoyo se da en relación a las necesidades que se encuentran dentro del aula, el profesor podrá focalizar la atención en un solo estudiante, retomando sus palabras para complementarlas, negarlas o afirmar lo que se dice.
- *Apoyo como movimiento dialógico*: se da mayor importancia al proceso de comunicación entre docente - estudiante, al enriquecimiento que puede generar esa interacción, permitiendo conocer lo que piensa en otro interlocutor.
- *Apoyo como intertextualidad*: es cuando la red de significaciones tejidas en las prácticas discursivas escolares permiten que la información se pueda relacionar con otros textos.
- *Apoyo como presentación de modelos*: el docente es quien muestra al estudiante cómo puede desarrollar una actividad, ya sea por medio de bocetos, maquetas o dibujos. La idea de este apoyo es que el niño pueda realizarlo como él quiera, sin que sea una copia de lo que él docente ha explicado.
- *Apoyo como potenciador del conocimiento previo*: está relacionado con todos aquellos conocimientos que tiene un niño antes de enfrentarse a una tarea, y como hace uso de ellos para poder llevarla a cabo.
- *Apoyo como síntesis*: este apoyo por parte del docente permite que se oriente un trabajo y así se puedan reubicar las acciones que se están desarrollando para cumplir con una tarea.
- *Apoyo como potenciador del conocimiento compartido*: el apoyo está puesto en compartir el conocimiento que ya se tiene, pues con ello se contribuye a capitalizar un cúmulo de afectos, saberes y valores que ayudan en la construcción del conocimiento.
- *Apoyo como explicación*: el docente debe atender las inquietudes de los estudiantes, constituyéndose como una fuente generadora del conocimiento a la que pueden acceder para obtener información y así poder elaborar esquemas mentales.

- *Apoyo como potenciador de la narración:* el apoyo que brinda el docente se realiza cuando el niño en medio de un relato necesita de un andamiaje que le permita asociar los personajes, hechos y escenarios de la historia, contribuyendo así a comprender la narración.
- *Apoyo como potenciador de la argumentación:* se da por medio de enunciados que conllevan algunas estrategias discursivas con marcas argumentativas muy evidentes, este apoyo se da principalmente en el lenguaje, compartiendo las intenciones, referencias, presuposiciones para así poder crear el apoyo necesario.

Por su parte, Carvajal y Cruz (2010), definen una ruta metodológica para la implementación de los apoyos escolares, la cual, busca instaurar un perfil de apoyos relacionados con las necesidades específicas que tengan cada uno de los estudiantes. A partir de lo anterior, se explica a continuación cada una de las etapas de la ruta metodológica:

- **Etapa I. Identificación:** esta etapa consiste en *definir* el perfil de apoyo para el estudiante, de manera que se realizarán tres acciones que permitirán recolectar la información necesaria para hacerlo.
 - *Identificación de un problema de participación en el escolar:* a partir de los testimonios de los docentes se identifican las actividades en las que los estudiantes tienen restricciones para participar.
 - *Identificación de elementos que facilitan y/o restringen la participación del niño en la vida escolar:* después de identificadas las actividades en donde los estudiantes presentan mayor dificultad, se examina la triada sujeto-actividad-contexto con la finalidad de evidenciar las necesidades y posibilidades que tiene el sujeto en cada uno de los componentes, de la misma forma se busca identificar las barreras y facilitadores que provee el entorno educativo. *Identificación de apoyos para la participación:* en este punto, es necesario tener claridad frente a la problemática que presentan los niños dentro del contexto escolar y cómo esto influye en su desarrollo para así, poder determinar el tipo de apoyo que requiere. Es de vital importancia en este momento el trabajo del docente, puesto que será él quien ayudara con el diseño e implementación de los apoyos.
- **Etapa II. Diseño:** en este punto de la ruta metodológica lo que se espera es construir un

boceto de los apoyos que necesita el estudiante teniendo en cuenta lo encontrado en la etapa anterior (identificación). Para ello se desarrollan dos pasos elementales:

- *Definición de las características de los apoyos:* habiendo identificado las necesidades del estudiante, lo que sigue es mirar las características de la triada sujeto-actividad-contexto respecto a las necesidades y potencialidades que tiene cada uno de estos componentes con la finalidad de poder definir las expectativas de participación de cada estudiante.
 - *Prototipo del apoyo:* lo que se espera en este momento es tener representado el esquema del apoyo que se va a implementar ya sea en forma de boceto, guía, plano o actividad; lo más importante es que dicho prototipo responda a las preguntas cómo, con qué, con quién, cuándo y dónde.
- **Etapa III. Adaptación:** por último, esta etapa consiste en aplicar el apoyo, para esto primero habrá de realizarse una prueba piloto y con los resultados que se obtengan de ella se harán los respectivos ajustes. Posterior a esto ya se incorporará el apoyo en la vida escolar del estudiante.
- *Prueba piloto y ajuste del diseño:* En un contexto real se pondrá en funcionamiento el apoyo que se diseñó, con el propósito de valorar su pertinencia en cuanto a la satisfacción de las necesidades de participación y de aprendizaje.
 - *Incorporación:* Progresiva aplicación del apoyo en el contexto escolar, debido a que los apoyos definidos buscan favorecer la participación de los estudiantes en escenarios reales se hace necesario un trabajo colaborativo entre los profesionales de apoyo y los maestros.

2.1.2.1 Apoyos fonoaudiológicos y funcionalidad:

Hasta este momento en el marco teórico se han descrito las diferentes clasificaciones que proponen diversos autores sobre los apoyos en el contexto educativo, sin embargo, el presente trabajo de investigación busca indagar sobre la percepción que tienen los docentes acerca de los apoyos que han brindado los estudiantes de fonoaudiología durante su práctica profesional en una

institución Educativa de la ciudad, por tanto, resulta fundamental dar un marco de referencia para el presente trabajo de investigación de lo que son los apoyos fonaudiológicos y su funcionalidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, para la presente investigación los apoyos fonaudiológicos son todas aquellas acciones manifestadas a través de estrategias, mediaciones y materiales que están orientadas a favorecer el lenguaje, la comunicación y la participación de los escolares con y sin discapacidad, teniendo en cuenta los usos que se pueden dar al lenguaje en la escuela; como lo son la oralidad, la lectura, escritura, situaciones de interacción, entre otras. Estos aspectos, son propios del objeto de estudio y del quehacer fonaudiológico, y van a tener una incidencia directa en el aprendizaje ya que como lo manifiestan Cuervo y Flórez (2004) “el conocimiento se construye usando el lenguaje” (p.20) y el lenguaje es usado para aprender en la escuela.

Se precisa, que el apoyo fonaudiológico no solamente está orientado a los estudiantes sino también a los docentes, ya que en un trabajo colaborativo se pueden proponer herramientas que orienten y apoyen los aspectos antes mencionados.

En relación a la funcionalidad, se hace referencia a la forma en que los apoyos son utilizados, y si estos desde sus características sirven para favorecer aspectos que se encuentra en relación con el lenguaje y la comunicación.

2.1.3. Aportes de Fonoaudiología al contexto educativo

El fonoaudiólogo dentro del contexto escolar puede definirse según lo planteado por la Asociación Colombiana de Fonoaudiología y terapia del lenguaje (ACFTL), a través de su Comité Científico de Asofono (2002) como un profesional formado en las ciencias de la comunicación humana y sus desórdenes, en política educativa, en atención a estudiantes con discapacidad y un experto consultor en lo relacionado con el lenguaje y la comunicación en la escuela.

Así mismo, Torre, Vega y del Campo (2015) citando a la ASHA (2010) mencionan que entre los roles y responsabilidades del fonoaudiólogo está trabajar desde preescolar hasta la educación media, abordando los trastornos de habla, lenguaje, audición, voz y deglución, colaborar con el diseño del currículum; intervenir en áreas del lenguaje y alfabetización (Tabla 1) así como colaborar con otros profesionales, universidades, comunidad, familias y estudiantes, para dar una mejor respuesta a las necesidades de los sujetos tratados.

De esta manera, el poder contar con servicios fonoaudiológicos en la escuela permitirán mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas que constituyen el fundamento de todo aprendizaje.

Como otro punto, Cuervo (2004) citando a la Asociación Colombiana de Fonoaudiología (ASOFONO, 2002) menciona en términos generales, algunas de las acciones que puede desarrollar un Fonoaudiólogo Escolar:

- Optimizar las competencias comunicativas de todos los estudiantes.
- Prevenir el desarrollo de desórdenes comunicativos.
- Atender a los estudiantes cuyo progreso educativo, social y personal es afectado adversamente por dificultades comunicativas.
- Investigar las relaciones entre los procesos comunicativos del hombre, normales y alterados y los procesos educativos.
- Ofrecer asesoría a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, según la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (ASHA, 2001), dentro de los roles y responsabilidades que tiene el fonoaudiólogo con los procesos de lectura y la escritura se encuentran:

- Prevenir los problemas del lenguaje escrito, fomentando la adquisición del lenguaje y del alfabetismo a través del uso de estrategias directas o indirectas.
- Identificar niños en riesgo de desarrollar problemas de lectura y escritura a través del diseño de actividades alfabéticas de identificación temprana.

- Evaluar la lectura y la escritura en colaboración con padres, maestros y otros profesionales, mediante el uso de test y actividades diseñadas para valorar el crecimiento lingüístico básico y las habilidades metalingüísticas y metacognitivas necesarias para leer y escribir.
- Intervenir la lectura y la escritura y documentar los resultados obtenidos
- Asumir otros roles como la asesoría de maestros, padres y estudiantes; co-responsabilizarse de las metas curriculares alfabéticas.

Por otro lado, Acosta (2010), realiza una descripción de aquellas actividades en las que fonoaudiólogo interviene dentro del aula, lo anterior ubicado dentro de un modelo colaborativo para el abordaje de las dificultades del lenguaje, dentro de ellas se encuentra:

- Participación en las rutinas de la vida diaria para facilitar el acceso a los aprendizajes escolares.
- Interacción con compañeros y adultos, para lograr funciones diversas del lenguaje como pedir, informar, preguntar, explicar
- Aprendizaje de la lectura y la escritura.

Así mismo, este autor expresa que el trabajo fonoaudiológico dentro del aula está conformado por tres aspectos, *el currículo, el contexto de la clase y las técnicas interactivas de intervención*. Este último aspecto, se refiere a las estrategias utilizadas para favorecer el aprendizaje de determinados aspectos del lenguaje, dentro de ellos se encuentran modificación y ajuste del habla, uso de preguntas, clarificaciones, contingencia semántica (expansiones y extensiones), imitación de los enunciados, puesta en duda, modelado, entre otras (Acosta & Moreno, 2003; Acosta, 2010).

Tabla 1. Acciones fonoaudiológicas en el contexto escolar

Marco de intervención del logopeda (Gallardo y Gallego, 1995)
<p>En relación con el Proyecto Educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interviniendo en su elaboración. Es imprescindible que el proyecto del centro contemple y concrete la organización del servicio de logopedia. <p>Respecto a la identificación de las necesidades educativas especiales de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalando o elaborando los instrumentos apropiados para tal fin. - Valorando las necesidades educativas especiales de los alumnos en relación con los aspectos curriculares del área de lenguaje. - Colaborando en la propuesta o realización de las ayudas técnicas necesarias para el acceso del alumno al currículo. <p>En relación con el profesor-tutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prestando su colaboración y asesoramiento en la elaboración del programa del área de lenguaje del grupo-clase, diseñando estrategias de aprendizaje y material adecuado. - Orientando las adaptaciones necesarias que el proceso educativo de los alumnos requiera en todos los aspectos referidos al lenguaje. - Colaborando igualmente en la evaluación continúa del proceso de aprendizaje en el área de lenguaje. <p>En relación con el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Optimizando su comunicación y favoreciendo el desarrollo del lenguaje como medio social de interacción. - Creando situaciones y oportunidades de comunicación en el aula, en estrecha relación con la programación que haya diseñado el profesor-tutor. - Interviniendo de forma individual los casos y durante el tiempo que se requiera por los objetivos a conseguir. <p>En relación con la familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciando la cooperación entre los tutores y los padres. - Estableciendo relaciones fluidas. - Implicando la familia en el proceso de intervención. - Informándola sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.

Nota: Recuperado de Flórez, 2004, p.112

2.1.4. El trabajo colaborativo entre el fonoaudiólogo y los maestros

Teniendo en cuenta los apoyos y la ruta descrita anteriormente es indispensable que entre los docentes y demás profesionales que hacen parte del contexto educativo haya una comunicación continua. De acuerdo con Acosta (1999) citado por Torres & Montaña (2003), la colaboración se entiende como un proceso en el que personas con diferentes experiencias logran acuerdos para resolver de manera conjunta problemas identificados, en este sentido Rodríguez y Ossa (2014), plantean el trabajo colaborativo como parte de las características de los equipos

interdisciplinarios que tienen como objetivo favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

En la misma línea, el trabajo colaborativo es considerado un elemento crucial en las prácticas pedagógicas de las escuelas inclusivas (Sarto & Venegas, 2009; Cardona, 2006). Friend y Bursuck (1999) citados por Acosta (2010), proponen una serie de características del trabajo colaborativo en estos contextos y dentro de ellas se encuentra que *la colaboración es voluntaria, está basada en la paridad, requiere metas comunes, responsabilidad compartida en la toma de decisiones y es considerada como un proceso emergente.*

Además de esto, las destrezas curriculares y docentes de los maestros, la educación de algunos alumnos de aulas inclusivas exige la colaboración de profesionales de diversas disciplinas. La necesidad de los servicios del personal de apoyo en las aulas no constituye un reflejo negativo de la deficiencia de los maestros, en realidad, recuerda que, con independencia de su disciplina o experiencia, ningún individuo tiene la capacidad suficiente para satisfacer todo el conjunto de necesidades de la diversidad de alumnos que puede presentarse en una clase heterogénea (York J, Giangreco M, Vandercook T & Macdonald C; 2007).

En relación con esto, Lledó y Arnaiz (2010), realizaron una investigación en la que participaron 545 profesores de Infantil y Primaria, donde pusieron de manifiesto que, por ejemplo, la mayoría de los profesores entienden las adaptaciones curriculares como programas paralelos a la programación del aula, a cargo de profesores especialistas. En este sentido, Marchesi et ál. (2003) citado por Sandoval, Simón y Echeita (2012), expresan que “un alto porcentaje de los profesores de todas las etapas educativas (68,5%) prefiere que la enseñanza de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales la lleve a cabo un maestro de apoyo de forma individual o en un pequeño grupo fuera de clase” (p.123).

Por su parte, en el artículo 10 del Decreto 366 del 2009 se establece que entre el personal de apoyo pedagógico y el docente deberá establecerse una comunicación efectiva y permanente, que garantice la prestación de un servicio educativo adecuado y pertinente. Así como, la

elaboración conjunta de protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad.

Castejón & España expresan que el trabajo colaborativo entre estos dos agentes debe promover que las acciones del fonoaudiólogo no se centren en una atención individualizada en el estudiante con dificultades en la comunicación y el lenguaje sino “colaborar y ayudar al maestro a que resuelva las dificultades de enseñanza que le plantea la diversidad en relación con el desarrollo del lenguaje” (p. 15).

Por otro lado, es importante recalcar que los maestros siguen siendo los responsables de sus clases y de sus alumnos a la hora de decidir cuestiones docentes importantes y que los profesionales que colaboran, trabajarán con ellos para dar alternativas, pero el maestro debe ser el más activo en lo que se refiere a la descripción del ambiente de clase y a la selección de las adaptaciones más fáciles para conservar el ambiente natural de la misma (Graden & Bauer, 1999) es por ello que el trabajo entre los dos profesionales es un proceso enriquecedor, ya que trae consigo beneficios para ambas partes (Tabla 2).

Tabla 2. Beneficios colaboración entre fonoaudiólogo y docentes

Algunos De Los Beneficios Que Reporta La Colaboración Entre Profesores Y Logopedas	
Profesores	Logopedas
Aprenden a manejar estrategias interactivas de intervención en el lenguaje para todos educativos y curriculares.	Mejoran su conocimiento sobre aspectos educativos y curriculares
Conocen mejor el lenguaje de los alumnos	Conocen mejor a los alumnos en situaciones colectivas.
Mayor acercamiento a cómo llevar a cabo la evaluación del lenguaje en el aula	Relacionan el lenguaje con situaciones de enseñanza-aprendizaje
Aprenden a utilizar recursos más técnicos	Desempeñan funciones de mediador
Desempeñan funciones de mediador	Aprenden a analizar su propio estilo comunicativo.
Aprenden a analizar su propio estilo.	

Nota: Recuperada de Acosta, 2010 (p.155)

Por lo tanto, como se enuncia en algunas publicaciones de pedagogía “es necesario cambiar determinadas prácticas de apoyo que, en realidad, no favorecen el aprendizaje y la participación de los alumnos y sustituirlas por otras que sean capaces de articular diferentes recursos dentro y fuera del aula. Lo que en este sentido ha puesto de manifiesto la investigación es que entre las competencias principales de los profesionales de apoyo están las vinculadas a la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, lejos, por lo tanto, de la perspectiva «terapéutica» y puntual que les viene caracterizando” (Sandoval, Simón & Echeita, 2012, p.124).

En relación con esto, Torres & Montaña (2003) hablan acerca del modelo colaborativo, en el que el fonoaudiólogo interactúa con el docente, quien es la persona que se encuentra en contacto más directo con los estudiantes y por ende la persona que media los procesos de aprendizaje, en este modelo se intercambian saberes para el logro de una meta en común, que de acuerdo a lo planteados por ellas son “el desarrollo de habilidades comunicativas y el óptimo desempeño académico” (p. 2).

En el contexto colombiano, Flórez (2004) plantea dos enfoques de intervención en contextos educativos, uno **indirecto** que consiste en favorecer el desempeño comunicativo de los estudiantes en sus diferentes contextos y otro **directo** en el que los procedimientos o actividades se realizan con el estudiante. Dentro de ambos enfoques, la autora describe una serie de modelos, en tres de ellos se establece una especie de colaboración entre profesor y fonoaudiólogo. El modelo de *asesoría/consultoría* a docentes, el fonoaudiólogo comparte información relacionado con la comunicación, el lenguaje, el alfabetismo, entre otros, se construyen diálogos acerca de la importancia del lenguaje para el desarrollo de los estudiantes. En el modelo de *trabajo interdisciplinario*, el fonoaudiólogo hace parte del equipo de trabajo y en el que se juntan visiones diferentes pero complementarias para el abordaje de las necesidades de cada estudiante. Estos dos modelos hacen parte del enfoque indirecto.

Por otro lado, en el *modelo colaborativo* (enfoque directo) se construye de manera conjunta las estrategias que el docente pueda usar en clase para el desarrollo de habilidades

comunicativas, así como el trabajo colaborativo en el que ambos profesionales llegan a acuerdos sobre la elaboración de planes de intervención o de apoyos para un determinado estudiante.

Es importante resaltar que el trabajo colaborativo, no es por lo tanto una responsabilidad únicamente del profesional de apoyo, en este caso de los fonoaudiólogos, sino que debe ser un trabajo en el que los distintos entes institucionales se interesen por participar.

Castejón & España (2004) proponen que el trabajo colaborativo va progresando en diversas etapas, de manera que se puedan establecer y llevar a cabo acciones en conjunto fonoaudiólogo - docente que favorezcan a los estudiantes. En este sentido, presentan el trabajo por niveles, el *nivel 0 de colaboración es la actividad Paralela*, según Acosta (2003: 147) citado por Castejón y España (2004) esto se refiere a que los profesionales en educación están acostumbrados a trabajar solos y no poseen la formación para hacerlo en conjunto, por esta razón los profesionales de apoyo tienen miedo de interferir con el trabajo que realiza el profesor en el aula.

Por su parte, el *nivel 1 de colaboración es el Intercambio Curricular*, donde el logopeda solicita al maestro la programación didáctica de aula para conocer los objetivos de aprendizaje y así plantear y desarrollar la intervención en el aula de manera que pueda generar los apoyos necesarios, en este nivel aún no hay un trabajo donde se relacionen y se converse entre profesionales, sin embargo es un paso importante para progresar en el trabajo colaborativo.

El *nivel 2 de colaboración es el Asesoramiento*, entendiéndose este como la relación asimétrica que se establece entre un maestro y un especialista en relación con una dificultad de enseñanza que el maestro experimenta. Se diferencia pasivo y el activo. En el asesoramiento pasivo la iniciativa es tomada por el logopeda que proporciona unas pautas al maestro en el sentido señalado por Williams (2001: 28) «*el logopeda va al aula, dice que eso que se está haciendo está mal y que debe hacer esto otro, y se va sin dar más explicaciones*». Por su parte el asesoramiento activo supone el establecimiento de una relación que, por sus características, se puede definir como una interacción (Del Río, 1997).

Respecto al *nivel 3*, se denomina *Colaboración Externa*, es un modelo de colaboración más elaborado que el asesoramiento, a pesar de que surge de allí representa un nivel más alto de transformación de la escuela para atender a las dificultades del lenguaje. Es decir, que los profesionales trabajan en un plano de igualdad, desarrollando una relación más profunda en la cual definen el problema, analizan la situación y proponen estrategias para lograr cambios.

Por último, el *nivel 4* es la *Colaboración Interna*, donde se tiene un nivel alto de coordinación entre los profesionales, pues desarrollan las actividades en conjunto en el aula en la que se encuentra el alumno con dificultades del lenguaje, de manera que puedan reflexionar como un equipo sobre las dificultades del alumno en situaciones concretas de interacción y aprendizaje. Teniendo en cuenta, los niveles de colaboración antes mencionados, es importante resaltar que en la medida en que los profesionales logren articularse mayores serán las posibilidades que tendrán los estudiantes con dificultades de mejorar, pues por medio del trabajo colaborativo, docente y fonoaudiólogo realizan intercambios de conocimientos y procedimientos a desarrollar en el aula que favorecen una transformación en la enseñanza.

En relación con lo mencionado a lo largo del texto, es importante no solo brindar los apoyos sino conocer qué tanto están contribuyendo en el proceso de aprendizaje, comunicación y participación de los estudiantes, es por esto que se hace indispensable valorar el apoyo que se le brinda a los estudiantes para conocer si se alcanzaron los objetivos y experiencias de la vida propuestos previamente a la implementación del apoyo, esta evaluación se debe realizar teniendo en cuenta todos aquellos aspectos significativos para el desarrollo integral de la persona. Según Alverson y cols (2006), es necesario tener en cuenta: el respeto de sus derechos, la participación dentro de la comunidad, la autodeterminación, el bienestar físico, el bienestar material, la inclusión social, el bienestar emocional y el desarrollo personal.

Teniendo en cuenta lo anterior, una de las personas que puede contribuir significativamente en el proceso de evaluación de los apoyos son los docentes, ya que son ellos quienes están en contacto con los estudiantes el mayor tiempo. En relación con esto Lacueva, A. (1997) expone que un rasgo que marcará la calidad de la evaluación realizada por los docentes es precisamente las reflexiones que logre hacer en relación a lo que él considera importante en el

desarrollo de la vida escolar y académica de sus estudiantes, evaluación marcada entonces por la concepción del aprendizaje ya sea como producto o como proceso.

Finalmente, según Lacueva, A (1997) la evaluación permite revelar si las estrategias pedagógicas implementadas han resultado exitosas o si necesitan ser reorientadas, para así poder ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y también, pueden evidenciar fallas en la infraestructura escolar, inconvenientes en los planes de estudio, carencias en los recursos para el aprendizaje y rasgos negativos en la organización escolar.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir las percepciones que tienen los docentes de una institución educativa oficial en Cali, respecto a la funcionalidad de los apoyos fonoaudiológicos implementados en estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje, de acuerdo a lo realizado en la práctica profesional de fonoaudiología en el periodo 2015-2017.

3.2 Objetivos específicos

- Clasificar los tipos de apoyos fonoaudiológicos que se han brindado a los estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.
- Identificar las percepciones que tienen los docentes respecto a la funcionalidad de los apoyos fonoaudiológicos en los procesos de aprendizaje, comunicación y participación de los estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

4 Metodología

4.1 Tipo de estudio

De acuerdo con la pregunta de investigación y los objetivos planteados, se realizó un estudio con enfoque cualitativo, el cual según Hernández, Fernández y Baptista (2010) busca:

Comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Teniendo en cuenta lo planteado en el enfoque cualitativo, las investigadoras obtuvieron la información a través de los participantes, a los cuales se les realizó una entrevista, por medio de la cual surgieron las categorías para realizar el posterior análisis e interpretación de los resultados. Por otro lado, el alcance de la investigación fue descriptivo, pues se buscó especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analizó (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

4.2 Contextualización

La presente investigación se realizó en una institución educativa oficial de la comuna dieciocho (18) de la ciudad de Santiago de Cali, la cual pertenece a la Secretaría de educación municipal (SEM). Esta institución cuenta con un convenio de cooperación interinstitucional con la Universidad del Valle desde el año 2012, a través del cual los estudiantes de último año del programa de fonoaudiología realizan su práctica profesional.

La institución educativa Politécnico Municipal, cuenta con cinco sedes educativas: Central, General Santander, 25 de Julio, John F. Kennedy y Célamo Rueda (en la noche se denomina Buenos Aires), de éstas sólo las cuatro últimas corresponden a educación primaria.

La primera sede en vincularse con la Universidad del Valle fue la sede John F. Kennedy en el año 2012 bajo el marco del programa itinerante de apoyo al escolar de la Fundación Jera. Posterior, se amplió la atención a la sede Célimo Rueda y General Santander. En el año 2014 se ingresó a la sede central, en donde se acompañaron grupos de bachillerato, y en el 2015 a la sede 25 de Julio, atendiendo así a todas las sedes de la Institución Educativa². Para el año 2018, se contaba con un total 41 docentes para la primaria.

Hacia el año 2017, la Fundación Jera cerró el programa itinerante, por tanto la práctica continuó bajo el convenio interinstitucional con la Secretaría de Educación Municipal. Durante el desarrollo de la práctica, las intervenciones han estado orientadas hacia el acompañamiento, orientación e intervención directa e indirecta hacia los estudiantes, docentes y familias que hacen parte del Establecimiento. En relación a esto, para desarrollar las acciones en el contexto escolar, la práctica profesional de fonoaudiología se encuentra organizada por grupos de estudiantes, quienes se encargan de dar cumpliendo a los requerimientos y necesidades de cada la sede asignada. En este sentido, inicialmente un grupo de estudiantes se encargaba durante todo el año escolar de realizar en la institución educativa las actividades, sin embargo dados a cambios establecidos desde el programa académico, actualmente se realizan dos rotaciones, es decir un grupo por cada semestre.

4.3 Población y muestra

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron dos fuentes de información, la primera de ellas consistió en documentos³ producidos por los estudiantes del programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle durante el desarrollo de su práctica profesional en la

² Informe final. Itinerante de apoyo a la población escolar-adolescente. Proyecto: “Mientras me muevo y hablo, aprendo” elaborado por los estudiantes de practica profesional de fonoaudiología y terapia ocupacional Kelly Aguilar Urbano., Angie Borrero., Karen Delgado., Alexandra Hernandez Cruz, Gina Llanos., Natalia Andrea Martínez, Laura Narváez., Paula Peña., Daniela Quiñones., José Ricardo Rojas, Luis Hernán Home Zambrano, Nicole López Tobón., Andrea Paola Montero, Angela Marcela López, Stephany Galeano y María Angélica Galeano, con el apoyo de las docentes Andrea Aguilar Arias, Karen Caicedo, Diana Patricia Chaux Tabares, Natalia Torres Zambrano.

³ A partir de este momento, la palabra “documentos” hará referencia a los documentos producidos por los estudiantes del programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle durante el desarrollo de su práctica profesional en la Institución Educativa Politécnico Municipal durante los periodos 2015-2017.

Institución Educativa Politécnico Municipal durante los periodos 2015-2017 (Ver tabla 3), lo anterior corresponde a una fuente de información secundaria.

La segunda fuente de información utilizada corresponde a las percepciones identificadas en un grupo de 18 docentes frente al uso de los apoyos fonoaudiológicos implementados durante la práctica profesional de fonoaudiología, a través de una entrevista semiestructurada; los datos obtenidos corresponde a una fuente de información primaria.

Relacionado con lo anterior, se tenía prevista una muestra de 20 docentes, ya que esta cantidad corresponde al 50% de los docentes que se encontraban laborando en el 2018 en la institución educativa en la sedes de educación primaria, sin embargo por actividades institucionales, solo se lograron realizar 18 entrevistas.

Cabe mencionar que para la selección de la población, las coordinadoras de la institución educativa informaron a los docentes acerca de la investigación y posteriormente las investigadoras indagaron cuáles profesores deseaban participar explicándoles en qué consistía la investigación, los requisitos y la finalidad de la misma.

Tabla 3. Documentos de práctica profesional

Tipo de documentos	Cantidad	Periodo académico
Boletines informativos	4	2015
Planeaciones	15	2015
Informe de resultados	16	2015
Proyectos	3	2015
Formato de encuesta	1	2015
Actas	1	2015
Instrumento perfil de apoyo	1	2015
Instrumento caracterización	1	2015
Plan de trabajo	1	2016
Proyecto de práctica	2	2016
Planeaciones	6	2016

Informe de práctica	5	2016
Reportes	2	2016
Anexos	3	2016
Boletín informativo	4	2016
Cartillas	1	2016
Resultados de planeaciones	6	2016
Formato de entrevista	1	2017
Cartillas	2	2017
Informes	3	2017
Planeaciones	4	2017
Total	82	

Nota: elaboración propia

4.3.1. Criterios de inclusión y exclusión

4.3.1.1. Criterios de inclusión:

- Documentos producidos por los estudiantes del programa académico de Fonoaudiología de la Universidad del Valle durante el desarrollo de su práctica profesional en la Institución Educativa Politécnico Municipal durante los periodos 2015-2017.
- Docentes de la Institución Educativa que durante el año 2018 hayan enseñado a estudiantes que hubiesen recibido algún tipo de apoyo desde fonoaudiología al menos durante un año consecutivo.

4.3.1.2 Criterios de exclusión:

- Informes de la práctica profesional realizados antes del año 2015.
- Docentes de la Institución Educativa que no hubiesen recibido algún tipo de apoyo dado por fonoaudiología durante un año consecutivo.

4.4. Técnicas e instrumentos

Para llevar a cabo la investigación se plantearon dos fases metodológicas, en las que se aplicaron dos técnicas, una de ellas consistió en la *revisión documental* de todos los productos de la práctica profesional llevada a cabo en la Institución Educativa Politécnico Municipal entre los años 2015-2017. La segunda técnica fue una *entrevista semi estructurada* dirigida a los docentes de la institución educativa. A continuación se describen los instrumentos utilizados:

- Fichas de revisión documental: orientada a sintetizar la información de cada uno de los documentos, con el propósito de identificar la pertinencia de estos para el proyecto de investigación. La ficha de revisión documental contuvo los apartados de *nombre, fecha, tipo de publicación, autores, resumen, conceptos abordados y relevancia para la investigación* (Anexo 1: Fichas de revisión).
- Bitácora: utilizada para registrar información específica de los documentos que fueron seleccionados como pertinentes para la investigación, en este instrumento la información se organizó en tres categorías: *apoyos, docente/percepción y discapacidad*, las cuales se definen en el siguiente apartado (Anexo 2: Bitácoras).
- Guía de la entrevista: estuvo compuesta por trece (13) preguntas abiertas, las primeras cuatro (4) fueron de identificación personal y laboral, seguido de estas se realizó una (1) pregunta orientada a establecer empatía con el/la docente y las preguntas restantes estuvieron orientadas a indagar la percepción de los profesores acerca del uso de los apoyos fonoaudiológicos implementados en términos de aprendizaje, comunicación y participación (Anexo 3: Formato Entrevista docentes).

4.5. Aplicación de los instrumentos

De acuerdo con las técnicas e instrumentos antes mencionados, se procederá a describir su aplicación en cada una de las fases.

4.5.1. Fase I: Revisión documental

Se realizaron diversas acciones orientadas a dar cumplimiento al primer objetivo específico propuesto en la investigación que era *Clasificar los tipos de apoyos que se han brindado desde fonoaudiología a los estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.*

Inicialmente se realizó una búsqueda de los diversos documentos de la práctica profesional realizada en la Institución Educativa Politécnico Municipal, en los periodos académicos antes mencionados, encontrando así un total de ochenta y dos (82) documentos distribuidos de la siguiente forma: en el 2015 se encontraron cuarenta y dos documentos, en el 2016 treinta documentos y en el 2017 diez documentos, entre los cuales se encontraban informes, planeaciones, reportes mensuales y cartillas.

Estos ochenta y dos documentos (82) fueron revisados y la información contenida en ellos se organizó en fichas de *revisión documental*, de dichos documentos se descartaron veintiséis por no tener contenido pertinente para el propósito de la investigación, con los restantes se realizaron *bitácoras*, en las que se organizó la información a partir de tres categorías previamente establecidas, durante la codificación se indagó si resultaban otras posibles categorías, sin embargo las categorías que emergieron coincidieron con las ya formuladas, es decir *apoyos, docentes/percepción y discapacidad.*

Es importante mencionar que dentro de la categoría apoyos surgieron tres subcategorías que corresponde a *apoyos, otros apoyos y perfil de apoyo.*

A continuación, se definen operativamente las categorías y subcategorías halladas durante la revisión documental (Anexo 2: Bitácoras):

- **Apoyos:** entendidos como aquellos “...procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos” Decreto 366 (2009). Para la identificación de los apoyos que hicieron parte de esta categoría se tuvieron en cuenta todos los apoyos mencionados en el marco teórico.
 - o **Apoyos:** esta subcategoría se conformó teniendo en cuenta los apoyos propuestos en la clasificación de Carvajal (2005), en la que realiza una compilación y adaptación para propósitos de aplicación fonoaudiológica a partir de la revisión de varios autores.
 - o **Otros apoyos:** en esta subcategoría se agruparon los apoyos que corresponden a clasificaciones distintas a la propuesta por Carvajal (2005).
 - o **Perfil de apoyo:** se buscaba identificar las etapas que conforman la ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para la participación del escolar.

- **Docentes/percepción:** en esta categoría se buscó hallar aquellas percepciones que los docentes hubiesen manifestado durante el desarrollo de la práctica acerca del uso de los apoyos implementados por los practicantes de fonoaudiología.

- **Discapacidad:** entendida como un concepto que aborda la relación entre la deficiencia, la limitación en la actividad y la restricción en la participación, en donde se evidencia una interacción entre la deficiencia que presenta la persona y los factores contextuales de la misma. En los documentos revisados se indagó si los estudiantes a quienes se les brindaron los apoyos tenían alguna tipo de discapacidad o si presentaban dificultades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

4.5.2 Fase II Aplicación de la entrevista

Para el desarrollo de la entrevista se solicitó permiso a los docentes a través del consentimiento informado (Anexo 4: Consentimiento informado) para tomar registro de audio lo cual permitió posteriormente realizar la transcripción (Anexo 5: Entrevistas) y el análisis de la información.

La duración estimada de cada entrevista fue entre 15 y 30 minutos en los que las investigadoras no solo formularon las preguntas ya establecidas, sino que de acuerdo con las respuestas de los docentes se plantearon nuevos interrogantes que contribuyeron a obtener información precisa y valiosa para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

4.6 Análisis de la información

Para el análisis de la clasificación de los tipos de apoyos reportados en los documentos de práctica profesional, se trabajó con la propuesta de Álvarez–Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995 citados en Núñez (2006).

- *Codificación de la información:* correspondió a la selección y clasificación de información contenida en los datos recolectados. Para esto, se inició realizando una descomposición de los datos, a través de un análisis minucioso en el que se extrajo la información, dicha información hizo referencia a ideas y acontecimientos a los que se les asignó un nombre, es decir se definieron **conceptos**, esto se realizó a través de la técnica de rotular o denominar. Cabe aclarar que los conceptos planteados fueron originados según el contexto de la situación (Strauss & Corbin, 2002).

Luego de haber definido los conceptos, se realizó una agrupación de estos a partir de sus características, similitudes y diferencias en términos explicativos, a esto le denominamos **categorías**, a dichas categorías también se les asignó un nombre (Struss & Corbin, 2002): apoyos, discapacidad y percepción docentes. Cabe recordar, que estas coincidieron con las que fueron definidas previamente.

Por otro lado, para el análisis de las entrevistas se realizó la transcripción de 18 entrevistas. Es importante mencionar, que durante la transcripción de las entrevistas, a cada docente se le asignó un código numérico para reservar su identidad. Al igual que con la revisión documental, se aplicó la codificación de la información propuesta por Álvarez–Gayou, 2005; Miles & Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995, citada en Núñez (2006), así mismo se utilizó la integración de la información como recurso para el análisis de la información:

- *Integración de la información:* en la codificación de la información, se identificaron los conceptos y temas individuales que aportaron a la conformación de las dos categorías generadas:
 - *Percepción de los apoyos:* corresponde a los comentarios que los docentes expresaron acerca de los apoyos fonoaudiológicos que lograron identificar en el trabajo realizado por los practicantes durante los años 2015-2017.
 - *Funcionalidad:* la importancia y utilidad que los docentes le adjudicaron a los apoyos en para favorecer la participación, comunicación y aprendizaje, de forma tal que manifestaran que apoyo fue utilizado, como lo usaron y si este sirvió.

Los datos incluidos en cada categoría se examinaron y compararon, para luego buscar los vínculos que pudiesen existir entre ellas, de forma que se lograra crear relaciones entre las mismas, lo anterior es lo que se denomina integración de la información (Struss & Corbin, 2002).

5 Resultados

5.1. Fase I: Revisión documental

A partir de la revisión documental de los productos de práctica profesional de los años 2015-2017, se lograron identificar como se mencionó anteriormente, tres categorías de análisis, *Apoyos*, *Percepción docente* y *Discapacidad*, a continuación se presentan los resultados de cada una de estas categorías:

5.1.1. Apoyos

A partir de la definición de apoyos como aquellos procesos, estrategias, materiales, metodologías y personal, es decir todas aquellas actividades que permitan responder a la diversidad del alumnado, las cuales son brindadas dentro de los establecimientos educativos estatales de educación formal (decreto 366 de 2009) en el marco de los aprendizajes y participación de los estudiantes, respondiendo de esta manera a lineamientos de educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2002 Decreto 1421, 2017).

Teniendo en cuenta lo anterior, la revisión de los documentos de práctica profesional permitió identificar dentro de esta categoría, tres subcategorías, las cuales fueron: *Apoyos*, *Otros apoyos* y *Perfil de apoyo*.

5.1.1.1. Apoyos

Solé (1992) propone para el abordaje del proceso de la lectura, una serie de estrategias orientadas a favorecer la comprensión y la construcción de interpretaciones de un determinado texto, dichas estrategias la autora las ha clasificado en *momentos* (antes, durante y después). En este sentido, en el contexto escolar de la práctica profesional de Fonoaudiología, se identificó que en relación con las planeaciones realizadas y las actividades de intervención se usó la propuesta de Solé para diferenciar los momentos dentro de las diversas actividades propuestas, de manera que en una misma actividad se implementaban acciones para el *antes*, el *durante* y *después*.

Así mismo, varias de las estrategias que la autora propone han sido asumidas y manifestadas en este contexto como apoyos, dado que han sido utilizadas para favorecer la participación y aprendizaje de los estudiantes.

En relación con ello, Carvajal (2005) realiza una clasificación de apoyos en la que recoge e integra lo propuesto por varios autores para propósitos de aplicación fonoaudiológica. En esta clasificación la autora utiliza como eje organizador los momentos de lectura propuestos por Solé (1992) (antes, durante y después) a partir de los cuales realiza una clasificación la cual denomina “mediaciones discursivas en el acto pedagógico”

Con base en esta última clasificación, a continuación se encuentran los porcentajes de aquellos apoyos identificados en las planeaciones e informes revisados de los años 2015-2017.

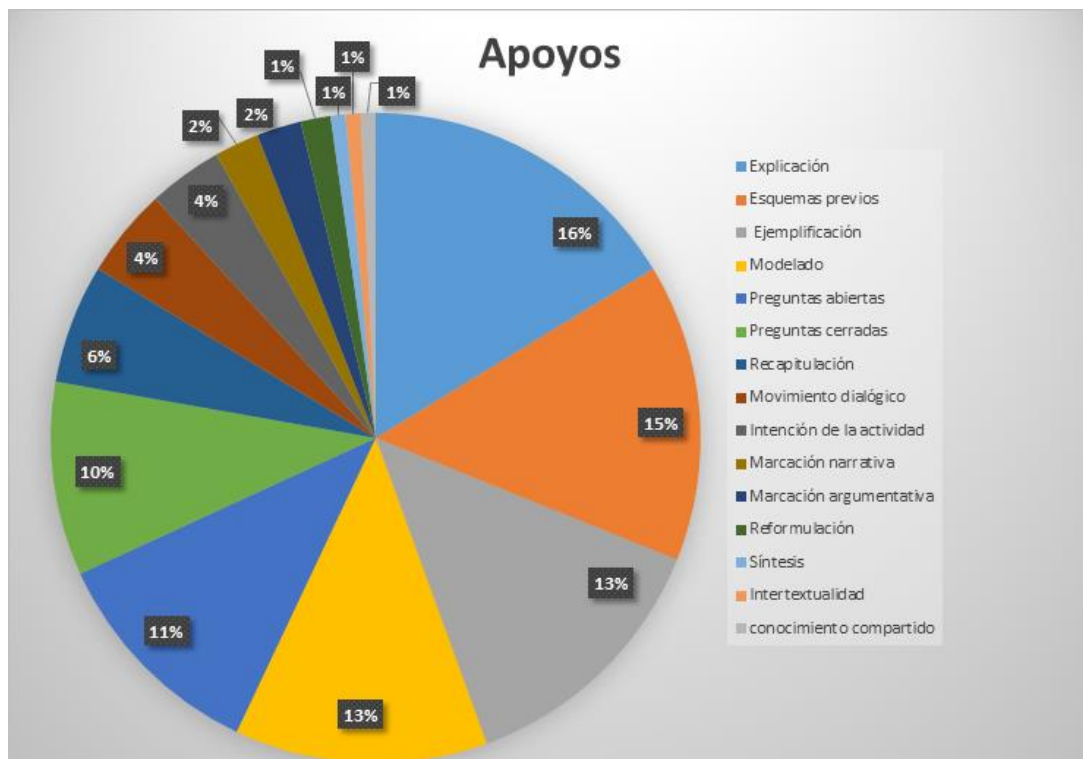


Figura 1. Mediaciones discursivas en el acto pedagógico, 2015-2017.

En este sentido, en la revisión de los 56 documentos de práctica profesional, se hallaron referenciados 143 apoyos, de los cuales el 16% corresponde a Explicación, 15% a *Esquemas*

previos, 13% a *Ejemplificación y Modelado*, 11% a *Preguntas abiertas*, 10% a *Preguntas cerradas*, 6% a *Recapitulación*, 4% a *Movimiento dialógico e Intención de la actividad*, 2% a *Marcación narrativa y Argumentativa* y 1% a *Reformulación, Síntesis, Intertextualidad y Conocimiento Compartido*. Cabe aclarar que el porcentaje de los apoyos se estableció por documento revisado, no por repetición.

Teniendo en cuenta los resultados expuestos anteriormente y lo propuesto en el marco teórico, se evidencia que los apoyos hallados en la revisión de documentos corresponden a lo planteado por Carvajal (2005) en referencia con las *mediciones discursivas en el acto pedagógico* y por Carvajal & Cruz (2010).

Se resalta, que en los documentos revisados no se halló una única forma de redactar los apoyos usados, ya que variaban en su presentación, por lo tanto en algunos apartados se mencionaba sólo la situación en que se desarrolló y en otros solo el propósito; para tener más información acerca de esto, se sugiere ir a la tabla 4 en la que se realiza una síntesis acerca de lo ya mencionado.

Tabla 4. Descripción de los apoyos según revisión documental

Apoyos	Formas de reportar los apoyos	
	Situación	Propósito
Explicación		X
Esquemas previos	X	
Ejemplificación	X	X
Modelado	X	X
Preguntas abiertas	X	
Preguntas cerradas	X	X
Recapitulación	X	X
Movimiento dialógico		X
Intención de la actividad	X	
Marcación narrativa	X	
Marcación argumentativa	X	

Reformulación	X	
Síntesis	X	
Intertextualidad	X	X
Conocimiento compartido	X	

Nota: elaboración propia

A continuación se describen cada uno de los apoyos reportados y la forma en la que fueron aplicados en el marco de la práctica profesional.

- *Explicación:* durante las actividades este apoyo se usó para explicar el paso a paso de algún ejercicio, para aclarar términos desconocidos o algún contenido que a los estudiantes se les estuviese dificultando comprender y también para explicar las nociones básicas de algunos conceptos.
- *Esquemas previos:* durante el desarrollo de las intervenciones se utilizó este apoyo para saber el conocimiento que tenían los niños antes de iniciar las actividades frente a una temática específica. Además, otro de los momentos en que se llevó a cabo dicho apoyo, fue cuando se quería que los niños recordaran las actividades o aspectos trabajados con anterioridad en otras sesiones, pues por medio de esto los practicantes de Fonoaudiología lograban relacionar las actividades, de manera que se pudiera dar continuidad al trabajo y no se desarrollara como actividades aisladas.
- *Ejemplificación:* en varios de los documentos se reporta este apoyo como complemento de la explicación, ya que después de esta, los practicantes daban un ejemplo para complementar la información dada anteriormente, de manera que los estudiantes lograran comprender con mayor facilidad aquello que deberían realizar. Los ejemplos dados fueron tanto verbales como visuales, utilizando por ejemplo material impreso como volantes, cartas, etc. cuando este tipo de temas fueron abordados. También, se ponían ejemplos a partir de situaciones cotidianas, con las que se pretendía generar analogías de acuerdo al tema tratado.
- *Modelado:* según lo encontrado en los documentos revisados se puede inferir que para llevar a cabo este apoyo, los practicantes servían de guía a los estudiantes, mostrándoles la forma como se debería desarrollar determinada tarea. En relación con esto, en algunos documentos se reportó el uso de este apoyo en la estructuración de los textos, es decir que los practicantes

daban indicaciones acerca de los aspectos a tener en cuenta durante la escritura de un determinado tipo de texto, como por ejemplo carta o volante.

- *Preguntas abiertas:* en general, en todos los documentos revisados, se encontró que este apoyo se implementó durante las actividades, con la finalidad de conocer la información durante la lectura de un texto, promover las inferencias en los estudiantes, indagar acerca de la comprensión de un evento y como forma de expresar su opinión frente a algo. Por otro lado, es importante mencionar que dicho apoyo fue brindado en todos los momentos de la actividad, es decir antes, durante y después, ya que por medio de éste fue posible conocer si los estudiantes estaban comprendiendo la actividad y favorecer la participación de los mismos en todos los momentos de la intervención.
- *Preguntas cerradas:* durante el desarrollo de las actividades realizadas por los practicantes, el apoyo de las preguntas cerradas fue posible en aquellos momentos en que se quería dar la participación a un estudiante específico o cuando se quería tener información concisa frente a algo. A pesar de ello, no se especifica en los documentos revisados en qué momento consideraron necesario brindar el apoyo ni cómo se brindó a los estudiantes.
- *Recapitulación:* durante el desarrollo de las actividades se brindó el apoyo de la recapitulación en el momento en que los estudiantes no recordaban la respuesta a algunas preguntas, pues se buscaba que por sí mismos los escolares llegaran a una solución frente a una situación determinada, de manera que los practicantes apoyaban recapitulando, es decir, recogiendo información brindada con anterioridad para que los estudiantes pudieran recordar y responder de manera adecuada a la solicitud dada durante las actividades.
- *Movimiento dialógico:* se reporta como un recurso implementado principalmente para promover participación activa y respeto de turnos, sin embargo no se describe la forma en la que fue puesto en práctica.
- *Intención de la actividad:* este apoyo fue implementado de dos formas, en la primera de ellas los practicantes antes de iniciar la actividad hacían explícito aquello que se iba a realizar y el propósito que se tuviese. En el otro caso, al finalizar la actividad los practicantes generaban situaciones de diálogo en las que promovían que los propios estudiantes identificaran cuál había sido el propósito de la actividad y lo que favoreció en ellos.

- *Marcación narrativa:* en uno de los materiales didácticos (cartilla) que los practicantes compartieron con los docentes, se propone este apoyo para ser usado en el momento del *durante* de la lectura, de manera que cuando los estudiantes realizaran algún tipo de comentario, se debía dar importancia a lo manifestado e intentar enlazarlo con la lectura de la historia abordada.
- *Marcación argumentativa:* al igual que el apoyo anterior, fue reportado en una de las cartillas enviadas a los docentes. Este apoyo fue sugerido para usarlo en los momentos del *durante* y el *después* de la lectura, busca que por medio de preguntas abiertas los estudiantes emitieran respuestas más elaboradas y reflexivas, los marcadores textuales fueron ¿qué pasaría si...?. ¿qué piensas de...? ¿creen que...?.
- *Reformulación:* utilizado para modificar las consignas dadas, las cuales no habían sido entendidas por los estudiantes.
- *Síntesis:* al finalizar con una parte de la actividad y antes de continuar con la siguiente, los practicantes hacían una síntesis sobre aquello que habían mencionado anteriormente.
- *Intertextualidad:* usado para promover en los estudiantes el establecimiento de relaciones, por ejemplo a partir de las ilustraciones de un cuento o de un texto se incitaba a mencionar situaciones de la vida cotidiana con las que tuviesen parecido. También, de acuerdo a los personajes de los cuentos o las situaciones, se promovió para que los estudiantes lo relacionaran con algún otro cuento que hubiesen leído anteriormente. Por otro lado, se identificaron dos actividades en las que a pesar de ser reportadas como apoyo para la intertextualidad, divergen de lo planteado por Carvajal (2005), ya que estuvieron orientadas a proponer finales diferentes y a comparar las características de distintos tipos de textos.
- *Conocimiento compartido:* apoyo que consistió en la formulación de preguntas que hacían referencia a un tema o situación conocida tanto por el practicante como por los estudiantes.

De esta manera, fue posible identificar que durante la intervención fonológica realizada en la institución educativa, gran parte de los apoyos brindados hacen parte de la clasificación de Carvajal (2005), evidenciándose así que en las actividades propuestas se establecieron unas fases, que corresponden a los momentos del *antes*, *el durante* y *el después* (Solé, 1992), por lo tanto cada uno de estos momentos está conformado por unos apoyos que se articulan para lograr los objetivos planteados. Cabe aclarar que a pesar de que las actividades

realizadas fueran organizadas en estos tres momentos, esto no conllevó a una fragmentación de los ejercicios, sino que se entrelazaron entre sí para dar paso de manera fluida al desarrollo de lo propuesto.

Para finalizar, se reconoce que los practicantes de fonoaudiología realizaron durante las actividades con los estudiantes una serie de variaciones en cuanto la implementación de los apoyos, específicamente lo que corresponde al momento de su aplicación, de forma tal que hubo situaciones en las que un determinado apoyo fue usado en un momento que diverge de lo expuesto en la clasificación (Carvajal, 2005), sin embargo dichas modificaciones no se consideran inapropiadas, puesto que su objetivo se conservó, solo que las dinámicas o las características de los estudiantes influían en la manera en la que los apoyos debían desarrollarse.

5.1.1.2. Otros apoyos



Figura 2. Otros apoyos

En esta subcategoría se recopilaron aquellos apoyos que no se encuentran organizados bajo ninguna de las clasificaciones de los autores mencionados en apartados anteriores, pero que sí fueron implementados dentro de la institución educativa, como una forma de favorecer el proceso de aprendizaje y participación durante las actividades realizadas. A continuación se organiza el porcentaje de aquellos apoyos encontrados al realizar la revisión de los informes y planeaciones:

De acuerdo con lo anterior, en la revisión realizada se hallaron referenciados 14 apoyos, de los cuales un 14% corresponde a *Respeto de turnos* y otro 14% a *Predicciones e hipótesis*, 11% a *Apoyo verbal*, 11% *Apoyo visual*, 9% *Apoyo fonológico*, 7% *Reconocimiento de grafemas*. Además, un 5% para *Retroalimentación*, *Replantear consignas*, *Estructuración del texto* y *Apoyo a nivel ortográfico para controlar omisiones y sustituciones*, 4% corresponde a *Expansiones y Modificación de la actividad* y un 3% para *Establecer pautas conversacionales* y *Sabotaje Comunicativo*.

Así mismo, al cotejar los resultados obtenidos durante la revisión documental con lo estipulado en la teoría, fue posible identificar que algunos de estos apoyos comparten similitudes con aquellos que son reportados en la literatura por autores como Verdugo (2011), Morales & Bojacá (2002) y York J, Giangreco M, Vandercook T & Macdonald C (2007). Es importante resaltar que dichas similitudes no están puestas en términos de la definición del apoyo sino en la situación en que usó y el propósito que este tuvo.

A continuación se detallan los apoyos y su correlación con las clasificaciones propuesta para la investigación:

- ***Respeto de turnos:*** este apoyo fue reportado en las planeaciones e informes como una acción orientada a favorecer entre el grupo de estudiantes la comunicación asertiva, de forma que se escucharan unos a otros y disminuyeran los comentarios negativos hacia las diversas opiniones. De esta manera, este apoyo podría incluirse dentro de lo que Morales & Bojacá (2002) anuncian como *apoyo moral*, el cual hace referencia a aquellas interacciones que se establecen para garantizar el valor de las personas e individuos al aceptar las ideas, tener

sentimientos sin juicios de valor y escuchar activamente.

- ***Predicciones e hipótesis:*** este apoyo fue reportado como un elemento utilizado para promover en los estudiantes su participación, así como la puesta en marcha de procesos cognitivos para la elaboración de predicciones e hipótesis, lo anterior a partir de acciones ejecutadas antes o durante de la actividad. Este apoyo, de acuerdo con Morales & Bojacá (2002) podría incluirse en lo que denominan *apoyo como desencadenador de actividades* y *apoyo como potenciador del conocimiento compartido*. El primero de ellos hace referencia a la estimulación que se realiza para que los estudiantes realicen intervenciones, con el fin de potencializar las capacidades que puedan tener. A su vez, el segundo alude a las acciones que puede realizar un interlocutor activo para incitar, en este caso a los estudiantes, a compartir la diversidad de saberes y opiniones que tengan.
- ***Expansiones:*** consistían en retomar el enunciado del estudiante y complementarlo, este apoyo hace parte de los sistemas de facilitación, específicamente del feedback correctivo planteado por Juárez y Monfort (1992), los autores definen las expansiones como las reformulaciones a los enunciados de los estudiantes, en las que se corrige o amplía las formas sintácticas.
- ***Apoyo para establecer pautas conversacionales:*** alude a las pautas realizadas para iniciar, mantener y finalizar una conversación, en este sentido y de acuerdo con Morales & Bojacá (2002), este apoyo podría incluirse en lo que denominan apoyo como presentación de modelos, pues el practicante de fonoaudiología orienta la forma de desarrollar una actividad y además brinda la oportunidad para que el estudiante pueda realizarlo a su manera, basado en las pautas ya proporcionadas.
- ***Sabotaje comunicativo:*** apoyo incluido dentro de los sistemas de facilitación planteados por Juárez y Monfort (1992), específicamente en lo que concierne a la puesta en duda y respuesta falsa. En la práctica se reporta como un apoyo implementado principalmente en grados transición y primero, el primero de ellos utilizado para que el estudiante se autocorrija y el

segundo alude a la elicitación del lenguaje a partir de opciones de respuesta falsas o absurdas.

- **Modificación de la actividad:** este apoyo se relaciona en su propósito con lo que plantean Carvajal y Cruz (2010) acerca de los apoyos en las actividades/situaciones de la enseñanza y el aprendizaje, ya que dentro de lo planteado mencionan la necesidad de realizar “... variaciones de la actividad de enseñanza, que la hace más fácil o más difícil” (p.3).

Es importante mencionar que los apoyos fonológicos, verbal y reconocimiento de grafemas, no fue posible incluirlos bajo ninguna clasificación ya establecida, pues a pesar de estar en reiteradas ocasiones en los documentos revisados, no se especificaba a qué hacían referencia ni cómo se llevaban a cabo.

Por su parte, los siguientes apoyos tampoco coinciden con ninguna de las clasificaciones propuestas en el marco teórico, sin embargo sí se identificó en los documentos revisados el propósito y las situaciones en las que fueron usados, como se muestra a continuación:

- **Apoyos como retroalimentación:** este apoyo fue implementado como recurso para añadir, complementar o aclarar información que haya sido expresada por los estudiantes.
- **Estructuración del texto:** apoyo implementado para guiar al estudiante acerca de la estructura o partes que debía contener cierto tipo de texto.
- **Replantear consignas:** se refiere a las modificaciones que sufren las consignas, de manera que sean más claras para los estudiantes.
- **Apoyo a nivel ortográfico para controlar omisiones y sustituciones:** apoyo implementado para orientar una escritura libre de errores.

Por otro lado, a pesar de que no se reporta en los gráficos, durante la revisión documental fue posible identificar que los estudiantes de Fonoaudiología llevaron a cabo en diversas ocasiones talleres dirigidos a los docentes, en los que se abordaron estrategias para mejorar la

interacción con los estudiantes dentro del aula, para fortalecer la enseñanza de la lectura, etc. Así mismo, en los años 2016-2017 se crearon unas cartillas que contenían actividades para favorecer los procesos de lectura así como otras situaciones que puedan presentarse a nivel escolar, por ejemplo la atención, concentración, lateralidad, entre otras. Es importante mencionar que en dos de las cartillas (2016), los apoyos propuestos están organizados en los momentos del antes, el durante y el después. En las seis cartillas del año 2017 (una para cada grado escolar, de transición a quinto), los apoyos corresponden a la clasificación de Carvajal (2005), sin embargo no se establecen en los momentos, sino que pueden ser generalizados a toda la actividad.

En relación con esto, según lo propuesto por York J, Giangreco M, Vandercook T & Macdonald C (2007) el apoyo brindado a través de los talleres se clasifica como un apoyo técnico, el cual los autores definen como estrategias, métodos y enfoques concretos, es decir como la formación permanente y actividades de formación al profesorado, que es precisamente lo que se buscaba desde los talleres impartidos a los docentes, de manera que por medio de estos, se lograra satisfacer las necesidades de los estudiantes. Por su parte, las cartillas como un elemento tangible harían parte de lo que estos mismos autores denominan apoyo de recursos.

Finalmente, se reconoce que los apoyos fonoaudiológicos brindados en el marco de la práctica profesional no están restringidos a una clasificación, sino que se abordan desde diversos planteamientos, obteniendo de esta manera una propuesta eclética para la intervención con los escolares. Así mismo, se evidencia que aunque se realizó una diferenciación por cada clasificación, todos los apoyos tiene un propósito común, pues como se identificó en algunos de los documentos revisados, los apoyos fonoaudiológicos favorecían la comunicación, el aprendizaje y/o la participación de los estudiantes en las diversas actividades propuestas.

5.1.1.3. Perfil de apoyo

Para esta subcategoría se tuvieron en cuenta todos los documentos en donde se refería información acerca de la implementación de perfil de apoyo como una herramienta para favorecer la participación del estudiante, en el cual se brindaron apoyos específicos a partir de las necesidades identificadas en los estudiantes. En relación con esto, se logró determinar aspectos

significativos en cada uno de los documentos que fueron revisados, siguiendo el orden cronológico del desarrollo de la práctica profesional de fonoaudiología en el período académico abordado en la investigación, a continuación se muestra los resultados obtenidos:

- **Año 2015:** en la sede central de la Institución educativa se llevó a cabo el proyecto *Escuela para la diversidad*, el cual estaba orientado para estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT⁴. Este proyecto se organizó en distintas fases con las que se buscaba diseñar e implementar los perfiles de apoyo.

En este sentido, en los documentos revisados se encontró reportado que se iban a desarrollar acciones como caracterización del estudiante, evaluación del proceso escolar y por último el diseño del perfil de apoyos. A continuación se menciona lo encontrado en cada una de estas fases:

- *Caracterización:* se encontró en los resultados de las actividades que los practicantes de fonoaudiología realizaron una *entrevista* a cada uno de los estudiantes reportados con la finalidad de conocer su visión sobre la escuela y la forma como perciben el proceso de inclusión, además se realizó la *revisión de carpetas institucionales* para saber el diagnóstico y los apoyos brindados, también se reporta *entrevista a docentes* con la finalidad de reconocer las acciones que está realizando el docente para propiciar la participación del estudiante.
- *Evaluación del proceso escolar:* se reportaron los resultados de las evaluaciones de comprensión de lectura y producción textual realizadas a los estudiantes, por medio de la cual se logró establecer el desempeño y los apoyos que requería cada uno. Para dicha actividad se tenían establecidos unos niveles tanto para la lectura y la escritura de manera que se pudiera analizar la información obtenida.
- *Diseño del perfil de apoyo:* para esta última parte del proyecto se había propuesto con la información recolectada en la primera fase, identificar y estructurar los apoyos que requerían los estudiantes, sin embargo en los documentos revisados no se encontró información acerca de lo antes mencionado, es decir que no fue

⁴ El SIMAT es es sistema integrado de matrícula, que de acuerdo con el MEN (2018) “*se diseñó para permitir organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas para el sector oficial y no oficial*” recuperado 22/08/2018 de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-369048_recurso_1.pdf

posible hallar los resultados ni el diseño de los perfiles de apoyo. Además, en ninguno de los informes se reporta que no se hayan realizado.

Por otro lado, es importante mencionar que a pesar de no haber encontrado los perfiles de apoyo, dentro de los documentos revisados se encontró la rejilla de perfil de apoyo individual, que era la herramienta que se utilizaría para registrar la información, la cual resaltaba los siguientes aspectos abordados en el diseño del perfil:

- Actividades de la vida escolar
- Tipo de apoyo que requiere
- Descripción del apoyo
- Grado de proporción del apoyo

Teniendo en cuenta lo anterior, según lo propuesto por Carvajal y Cruz (2010), para la implementación de los apoyos, se puede evidenciar que la ruta metodológica definida por estas autoras no se desarrolló totalmente. Igualmente, en lo reportado en los documentos se vislumbran la realización de diferentes actividades, las cuales según lo plasmado en el marco teórico hacen parte de la etapa I de la ruta metodológica que corresponde a la *identificación*. En este sentido, se puede decir que para el año 2015 en el proyecto Escuela para la diversidad, se llevaron a cabo todos los componentes de la etapa antes mencionada, que corresponden a la *identificación de un problema de participación en el escolar, identificación de elementos que facilitan o restringen la participación y la identificación de apoyos para la participación*. Sin embargo, no se encontraron documentos que refieran el desarrollo de las etapas II y III que hacen referencia al diseño y adaptación de los apoyos.

- **Año 2016:** se dio continuidad a la línea de trabajo *Diseño e implementación de perfiles de apoyo* del proyecto *Escuela para la diversidad* realizado en la sede central de la Institución educativa. En relación con ello, se establecieron tres fases Caracterización del desempeño de los escolares, diseño del perfil de apoyo y acompañamiento en el currículo e Implementación y evaluación de los apoyos de los agentes implicados en el proceso de formación del estudiante. A continuación se menciona lo encontrado en cada una de estas fases:

- *Caracterización:* al igual que lo reportado en el 2015, los informes arrojan que se realizaron *entrevistas a los estudiantes*, aquí los estudiantes reportados en el SIMAT daban su opinión acerca de su proceso escolar, así como las dificultades que tuviesen; se realizaron además *entrevistas a los docentes*, donde se obtuvo información de las estrategias utilizadas en el aula y la presencia o no de dificultades en cuanto a la demanda pedagógica. Por último fueron las *evaluaciones del proceso escolar y del ambiente de aprendizaje*, la primera de ellas se realizó por medio de una evaluación de lectura y escritura y la segunda a través de una observación no participativa en el aula donde se identificaron el tipo de interacciones entre pares y con el docente, como por ejemplo los apoyos o estrategias que el docente brindaba para favorecer la participación del estudiante reportado.
- *Diseño:* los perfiles de apoyo fueron diseñados a partir de en la información recolectada en la fase de caracterización, en total se construyeron siete perfiles de apoyo de los cuales cuatro fueron individuales, se logra identificar que se desarrollaron tres perfiles de apoyo de orden grupal, evidenciando que aunque a discapacidad de los escolares no era misma, los apoyos que se sugerían proveer si lo eran.

Por otra parte, el formato del perfil de apoyo contenía los siguientes campos:

- Situación
- Necesidad de ajuste o apoyo
- Ejemplo
- Responsable
- Fecha de cumplimiento
- Resultado esperado

Sin embargo se encontraron diferencias entre los tres documentos base en cuanto al contenido de cada uno de los campos, de esta manera el campo de *situación* hacía referencia en algunas ocasiones a la situación problemática identificada en el aula y en otras nombraba las actividades de la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud versión niños y jóvenes CIF-IA que fueron tomadas en cuenta.

En cuanto al *ejemplo*, también se hallaron diferencias, pues en uno de los documentos se realizó la descripción general de una actividad llevada a cabo en el aula por los practicantes de fonoaudiología y que obtuvo resultados positivos, a diferencia de los otros dos documentos en los que se enuncian los tipos de apoyo que podrían brindarse y alguna forma de aplicarlos.

Por último, se identificó que la información contenida dentro de los perfiles de apoyo no estaba dirigida únicamente para los estudiantes con discapacidad reportados, sino para todo el salón, pues no se enunciaron apoyos específicos que permitieran minimizar las dificultades o limitaciones que presentaban los escolares de acuerdo con su discapacidad.

- *Implementación:* no se halló información acerca de la implementación de los perfiles de apoyo ya que en el informe final de la práctica profesional del 2016A se reporta que las acciones para llevar a cabo esta fase se vieron detenidos debido a movilizaciones estudiantiles.

A partir de lo anterior y de acuerdo con lo propuesto por Carvajal & Cruz (2014), respecto a la ruta metodológica para identificar, diseñar e implementar apoyos, se identifica que durante los periodos 2016A y 2016B se llevó a cabo lo siguiente:

- En la *etapa I*, que corresponde a la identificación, se realizó la identificación de las problemáticas de participación de los escolares, a partir de la percepción de los docentes, así como el reconocimiento de aquellos facilitadores o barreras que estuviesen influenciado en la participación de los estudiantes, lo anterior a partir de las observaciones realizadas en el aula, esto permitió comprender la situación problemática y definir los tipos de apoyos que se requerían.
- En la *etapa II*, se definieron las características del apoyo, más no se plasmó su intensidad (extenso, generalizado, intermitente o limitado). Se intentó además responder al cómo, con qué, con quién, cuándo y dónde de los diversos tipos de apoyo. Sin embargo, en el diseño de estos perfiles no se tuvo en cuenta la opinión ni de los profesores ni de los propios estudiantes con discapacidad. Igualmente, se identifica que desde el contexto de la práctica se elaboraron perfiles de apoyo

grupales, los cuales es preciso aclarar que no corresponden a la propuesta de la autoras citadas, ya que Carvajal & Cruz (2014), indican que los perfiles son individuales.

Por lo tanto, se puede concluir que para los periodos 2016A y 2016B los estudiantes de práctica profesional realizaron una aproximación a la ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos propuesta por las autoras Carvajal & Cruz (2014) sin llegar a desarrollarla por completo, puesto que se llevó a cabo la *etapa I*, con todos los elementos que se plantean en la ruta y la *etapa II*, con algunos de ellos. A pesar de lo anterior, se resalta el trabajo realizado por los practicantes para proponer acciones que favorecieran, incluso de manera indirecta, la participación, aprendizaje y comunicación de los estudiantes con discapacidad, esto teniendo en cuenta el grado de complejidad y especificidad que requiere proponer un perfil de apoyo.

- **Año 2017:** En este período se identifica que previo al diseño del perfil de apoyo, se realizaron tres actividades previas que pretendían obtener la información necesaria para la construcción de los perfiles de apoyos. Estas actividades, fueron realización de un tamizaje para la identificación de alertas tempranas⁵, socialización de los resultados de las alertas temprana, evaluación de lectura y escritura para los estudiantes que se identificaron en riesgo⁶ y conversación con los profesores⁷.

De esta manera los resultados obtenidos en la evaluación de los procesos de lectura y escritura, permitió diseñar perfiles de apoyo en los que se plasman actividades que iban a favorecer la apropiación de los aspectos en los que más dificultades tenían los estudiantes.

⁵ Alertas temprana: procedimiento realizado durante el primer período del 2017, el cual consistió en la realización de una prueba de tamizajes para todos los estudiantes de primaria de la IE, con el fin de identificar si se encontraban en riesgo. Esta identificación se clasificó por medio de colores, amarillo estudiantes que se les identifico de dos a tres alertar, rojo: estudiantes con más de tres alertas y verdes estudiante con una o sin ninguna alerta.

⁶ Evaluación de los procesos de lectura y escritura de aquellos estudiantes reportados en rojo según el tamizaje de alertas tempranas y los estudiantes registrados en el SIMAT con alguna discapacidad y que por alguna situación no habían sido evaluados en el tamizaje.

⁷ Se conversó con los docentes con la finalidad de identificar las barreras y facilitadores del contexto en que se desenvuelve el estudiante, orientado a recoger información para el perfil de apoyo.

En relación con esto, el formato para el diseño del perfil de apoyo contó con los siguientes aspectos:

- Actividad de la vida escolar en la que requiere el apoyo
- Tipo de apoyo
- Objetivo
- Descripción de apoyo
- Intensidad del apoyo
- Indicador de logro
- Seguimiento

Teniendo en cuenta las actividades desarrolladas en el año 2017 para el diseño de los perfiles de apoyo, se puede evidenciar que según lo propuesto por Carvajal y Cruz (2010) la ruta metodológica para la implementación de los apoyos se logró realizar hasta algunos aspectos de la etapa II, que corresponde al *diseño*. Es decir, que en la etapa I y II a pesar de que no se siguió con la ruta sugerida por las autoras en relación a los procedimientos para la definición de los apoyos, se logra *identificar el problema de participación en el escolar, identificar los elementos que facilitan o restringen la participación e identificar los apoyos para la participación*. Además, en la etapa II se lograron llevar a cabo algunos aspectos como: determinar el desempeño del escolar en una actividad, conocer la demanda de dicha actividad para el estudiante, es decir si lo puede realizar de manera autónoma o si requiere algún apoyo, y definir el tipo de apoyo.

Sin embargo, las acciones antes mencionadas no se desarrollaron a profundidad, solo se tuvo en cuenta para la ejecución de la *etapa II* la información recolectada a partir de una evaluación de los procesos de lectura y escritura realizada a los estudiantes y algunas características que habían sido reportadas por el docente. Teniendo en cuenta la información antes mencionada, se dejó establecido el perfil de apoyo, es decir el esquema con el tipo de apoyo y cada una de las actividades en las que requieren el desarrollo de los mismos, que para las autoras hace referencia al prototipo del apoyo.

Para finalizar, resulta indispensable precisar que durante la revisión documental no se encontró reportado el tiempo que le dedicaron los practicantes de fonoaudiología al desarrollo de

cada una de las etapas de la ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de los apoyos (Carvajal & Cruz, 2014).

5.1.2 Percepción docente

Durante la revisión documental, se encontró que solo los productos de los años 2016 y 2017 contenían información catalogada como percepciones, en este sentido en el 2016 las percepciones fueron planteadas desde los comentarios que realizaron los profesores acerca de las actividades llevadas a cabo por los practicantes de Fonoaudiología con los estudiantes. Cabe aclarar, que la mayoría de las percepciones de este año fueron brindadas por los docentes de la sede Central, en esta sede se realizó acompañamiento a aquellos estudiantes de bachillerato reportados en el SIMAT por alguna discapacidad. Por otro lado, en el año 2017 se encontró información relacionada con el trabajo que realiza fonoaudiología en la escuela y la opinión que tenían los docentes respecto a las actividades propuestas en unas cartillas diseñadas por los practicantes para favorecer diversos aspectos en el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de lo anterior, dichas percepciones no se tuvieron en cuenta para el análisis de la información, debido a dos razones:

1. La autorización de la institución educativa fue únicamente para entrevistar a los docentes de primaria.
2. Las opiniones manifestadas por los docentes en el año 2017 estuvieron orientadas hacia el quehacer de fonoaudiología en la escuela, de forma tal que no se identificó información relevante que permitiera hacer la descripción de los tipos de apoyos brindados por los practicantes.

5.1.3 Discapacidad

La categoría discapacidad surge a partir de la necesidad de conocer si las actividades realizadas por los practicantes de fonoaudiología dentro de la institución educativa estuvieron dirigidas a estudiantes que presentaran algún tipo de discapacidad, en este sentido se halló información que fue suministrada por la institución educativa acerca de los estudiantes con discapacidad y el tipo de discapacidad con el que fueron registrados en el SIMAT, además de lo anterior, se rastrearon aquellas dificultades relacionadas con la comunicación y el lenguaje, que a pesar de no estar contempladas como una discapacidad se incluyeron en esta categoría, por motivos que serán explicados más adelante.

En términos teóricos tomando como marco de referencia la Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la salud (CIF), se conceptualiza la discapacidad como la interacción dinámica que resulta entre las deficiencias corporales, limitaciones en la actividad y restricción en la participación, junto con la influencia dada por los factores personales y ambientales (Organización mundial de la salud, 2001).

Por otro lado, es importante saber cómo es el entorno que rodea al sujeto, pues esto permitirá identificar barreras y facilitadores que contribuyan o impidan su desarrollo. En este sentido, Clemente y Hernández (1996) presentan la “teoría ecológica de sistemas” de Urie Bronfenbrenner (1979) que es una perspectiva o corriente psicológica que se incorporó con fuerza al escenario académico en los años setenta reivindicando una aproximación diferente al concepto de entorno o ambiente y una revalorización de su papel en el comportamiento que generó una mirada diferente hacia a la corriente ecológica (Clemente y Hernández 1996). De esta manera, Bronfenbrenner (1987) propone un *Modelo Ecológico* en el que se debe entender a la persona como una entidad en desarrollo, es decir dinámica, quien está inmersa en un ambiente. El modelo antes mencionado, está conformado por cuatro niveles Microsistema, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema, los cuales van a afectar directa e indirectamente el desarrollo de la persona. Cabe resaltar que lo antes mencionado se relaciona con lo que la CIF (OMS, 2001) denomina Factores Ambientales.

En relación con lo anterior, las Instituciones Educativas Oficiales tienen un sistema de información denominado SIMAT (sistema integrado de matrícula) que permite conocer datos acerca de los estudiantes matriculados en la institución, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula de todos los estudiantes, de manera que se pueda tener un registro, actualizar datos y realizar consulta del alumno por Institución. Dada las características ya mencionadas, esta herramienta posibilita además tener el consolidado de aquellos estudiantes que presenten una discapacidad.

En relación con ello, es importante resaltar que durante la revisión de esta categoría en el periodo de tiempo 2015 – 2017, se evidencia que el SIMAT ha tenido diversas modificaciones en la taxonomía que usa para registrar la discapacidad, lo cual ha generado una constante reorganización de los diagnósticos que componen cada uno de los tipos de discapacidades.

En este sentido, la institución educativa Politécnico Municipal, donde se llevó a cabo la investigación, suministró información por medio de reportes en los que especificaban los estudiantes con discapacidad que se encontraban matriculados en el SIMAT durante los años 2015-2017, a continuación se detallan las categorías de discapacidad conforme a lo estipulado en dichos reportes para cada uno de estos años:

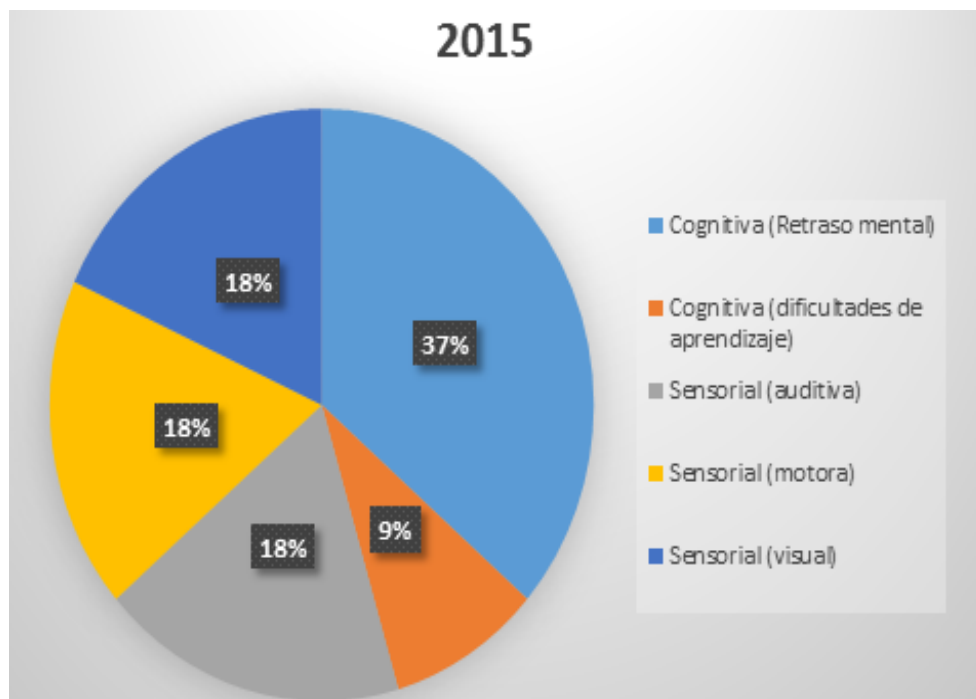


Figura 3. Estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT 2015

De acuerdo con lo anterior, para este año se encontraron reportados 11 escolares, de los cuales 37% presentaba Discapacidad Cognitiva, específicamente Retraso mental, 18% discapacidad sensorial de tipo auditiva, 18% discapacidad sensorial de tipo motora⁸, 18% discapacidad sensorial de tipo Visual, y un 9% hace referencia a discapacidad cognitiva relacionada con dificultades de aprendizaje.

⁸ Clasificación obtenida según el reporte de la institución educativa.

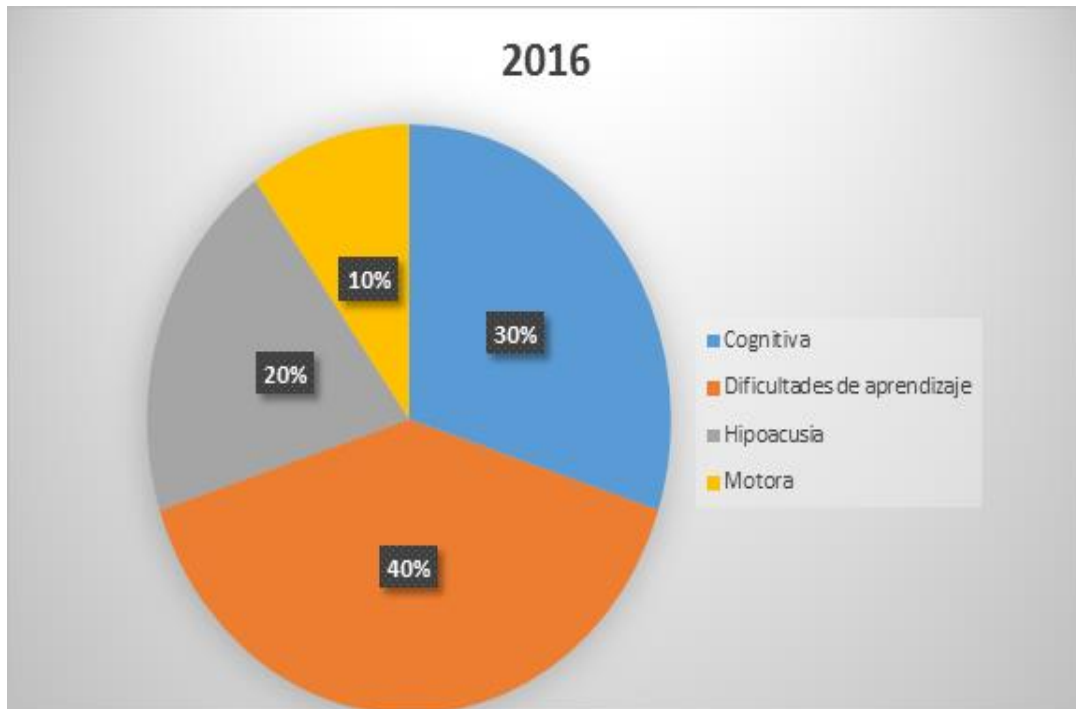


Figura 4. Estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT 2016

Para el año 2016 fueron reportados 10 estudiantes con discapacidad, en relación con el gráfico anterior, se puede decir que el 40% corresponde a *Dificultades de aprendizaje*, un 30% a *Discapacidad Cognitiva*, el 20% se refiere a *Hipoacusia* y el 10% hace referencia a *Discapacidad Motora*.



Figura 5. Estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT 2017

De acuerdo con el gráfico anterior, para el año 2017 se encontraron reportados 10 estudiantes con discapacidad de los cuales el 13% corresponde con Discapacidad Sistémica relacionada con *dificultad en el aprendizaje*, 13% a Sistémica relacionado con *Déficit atencional y agresividad*, un 13% a Sistémica por *trastorno del lenguaje* y otro 13% de Sistémica por *Desnutrición severa*, además, se menciona también un 12% que se refiere a Discapacidad Cognitiva, específicamente *Déficit Atencional e Hiperactividad*, 12% con Discapacidad Cognitiva por *Trastorno Mixto de Habilidades Escolares*, y otro 12% hace referencia a Discapacidad Sensorial *Visual y Auditiva*.

Como ya se mencionó, la forma de clasificar a los estudiantes en el SIMAT de acuerdo con su diagnóstico ha cambiado a lo largo de los años, es por ello que una misma situación, como por ejemplo las dificultades en el aprendizaje, aparece reportada en cada uno de los años de forma diferente, en el 2015 se agrupa dentro de la categoría “Cognitiva”, en el 2016 conforma una categoría en sí misma y finalmente en el 2017 aparece dentro de la categoría “Sistémica”.

Relacionado con lo anterior, durante la revisión documental se encontraron reportados en los diversos periodos académicos, algunos estudiantes quienes a pesar de no contar con un diagnóstico de discapacidad, sí presentaban dificultades relacionadas con la comunicación y el lenguaje que podrían influir negativamente en su proceso de aprendizaje y participación (Ver tabla 5).

Tabla 5. Dificultades relacionadas con la comunicación

<i>Dificultades relacionadas con el lenguaje y la comunicación</i>	
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Poca participación, carácter introvertido en el aula. • Dificultades para expresar ideas y sentimientos frente a otras personas • Irrespeto de turnos • Dificultad para comprender consigas que regulan su comportamiento
Habla y voz	<ul style="list-style-type: none"> • Alteraciones en articulación de palabras • Presencia de taquilalia • Baja intensidad de voz • Nasalización de la voz lo cual hace que el lenguaje sea ininteligible.
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Poca fluidez, lectura silábica. • Errores para identificación de la superestructura de textos narrativos. • Dificultades para entender el significado de las palabras • Dificultades para identificar los personajes de un texto
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de ideas de manera secuencial • Producción y estructuración de textos escritos • Uso de reglas gramaticales • Confusión de grafemas, dificultad para la diferenciación fonética. • Omisión y sustitución de grafemas.

Nota: Elaboración propia

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien dichas dificultades no se configuran como discapacidades al no aparecer reportadas en el SIMAT, sí contienen aspectos comunicativos, relacionados con el objeto de estudio de la fonoaudiología que son importantes, tales como el irrespeto de turnos, participación limitada dentro del aula, poca comprensión de consignas,

dificultades en la articulación, la fluidez y los procesos de lectura y escritura. Por ello, estas situaciones a pesar de no contar con una deficiencia anatómica o fisiológica, traen consigo limitaciones en el desarrollo de actividades, tanto escolares como ciudadanas, que generan un impacto sobre la calidad de vida y la participación del individuo en sus diferentes contextos.

En este sentido, cada una de las dificultades que se logra identificar en la tabla No. 5, tiene una incidencia directa sobre el aprendizaje, participación y comunicación de los escolares. Si un estudiante presenta dificultades para participación en clase, es decir que es introvertido, no socializa sus pensamientos e interactúa poco, puede ser un escolar en riesgo, puesto que el desarrollo de su lenguaje se verá limitado dada la poca interacción que establece, ya que para aprender el lenguaje y fortalecerlo es necesario conversar, “ser oyente... hablante”, aprender a tomar la palabra, regular el turno, mantener el tópico de la conversación entre otros. Por ello, es tan importante el desarrollo de la conversación, pues según plantea Flórez (2004) por medio de ella se puede “recibir retroalimentación al solicitar al niño que clarifique lo dicho, corrigiendo inmediatamente lo que dice o pidiendo que reformule lo mencionado” (p.29)

Por otro lado, en el caso de presentar dificultades con la lectura y la escritura, igualmente se verán afectados diversos aspectos comunicativos y académicos, pues el estudiante al no lograr de manera efectiva estos procesos no solo dejará de expresarse, sino que también disminuirá su autoestima consiguiendo con ello llegar a la frustración, así mismo se verán restringidas sus posibilidades para utilizar el lenguaje como una herramienta para pensar, comunicar lo pensado y reflexionar sobre ello, puesto que esto es lo que permite “saber escribir y leer”, como lo menciona Flórez “con el lenguaje se puede conocer los fenómenos del mundo y de los eventos pasados, presentes y futuros, reales o ficticios, concretos o abstractos” (p.45).

Habiendo planteado estos ejemplos, es posible evidenciar la importancia que representa el lenguaje para el acceso al conocimiento y a una participación adecuada tanto en el proceso educativo como en las actividades realizadas fuera de este contexto. En este sentido, el bienestar comunicativo de estos estudiante se encuentra afectado, ya que su capacidad para usar el lenguaje y la comunicación no es óptima, alterando con eso la calidad de vida al no poder relacionarse, interactuar y desenvolverse en los diferentes contextos y esferas de la vida (Cuervo, 1998).

5.2 Fase II: Percepción docente

Para la presente investigación se tomaron como muestra las percepciones reportadas por 18 docentes a través de una entrevista semiestructurada, que tuvo en cuenta como criterio de inclusión, que los docentes hubiesen recibido el apoyo fonoaudiológico por un año continuo.

Retomando lo ya mencionado, los docentes entrevistados fueron dieciocho (18), dato que corresponde al 44% del total de docentes de las sedes de primaria. Con los datos obtenidos a través de las entrevistas, se construyeron seis subcategorías a partir del sentido que los docentes le asignaron a los apoyos. En relación con esto, es importante resaltar que durante las entrevistas se esperaba encontrar información referente a los apoyos identificados durante la revisión documental, sin embargo en su mayoría los apoyos mencionados por los docentes no correspondieron con estos, razón por la que fue necesario, como ya se mencionó, construir unas subcategorías, a continuación se nombra cada una de ellas: Apoyos en los procesos de lectura y escritura, apoyo mediante recurso, apoyo técnico, apoyo a través del diagnóstico, apoyo por medio de la observación en el aula y Fonoaudiólogo como apoyo para abordar a la familia.

Como se mencionó anteriormente los docentes entrevistados fueron dieciocho (18), dato que corresponde al 44% del total de docentes de las sedes de primaria.

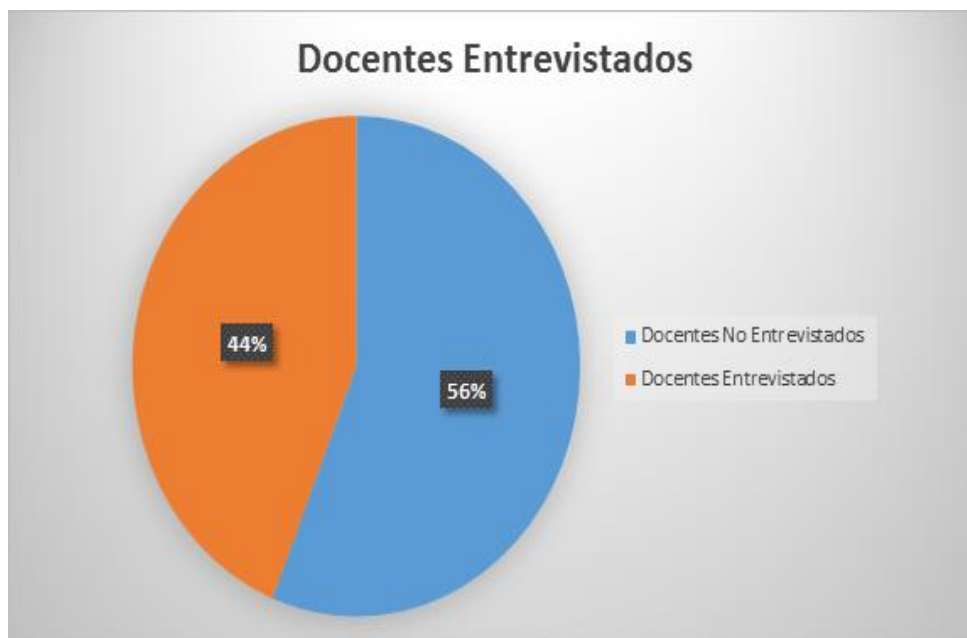


Figura 6. Porcentaje de docentes entrevistados

En relación con el número de docentes por sede educativa, el 41% corresponde a la Sede Jhon F Kennedy, el 29% hace parte de Celimo Rueda, el 15% corresponde a 25 de Julio, y otro 15% para la Sede General Santander. Es importante mencionar que tanto la sede Celimo Rueda como Jhon F. Kennedy tienen doble jornada, por lo cual su cantidad de docentes es mayor.



Figura 7. Porcentaje de profesores por sede educativa

Respecto al tiempo que llevan laborando los docentes que fueron entrevistados, se encuentra que el 39% corresponde a más de 20 años, el 33% entre 1-5 años, el 22% hace referencia al periodo de 10-20 años y el 6% se refiere al periodo entre 5-10 años. Teniendo en cuenta esta información se puede decir que en su mayoría los docentes han estado tiempo suficiente en la institución educativa para haber recibido el apoyo desde Fonoaudiología.

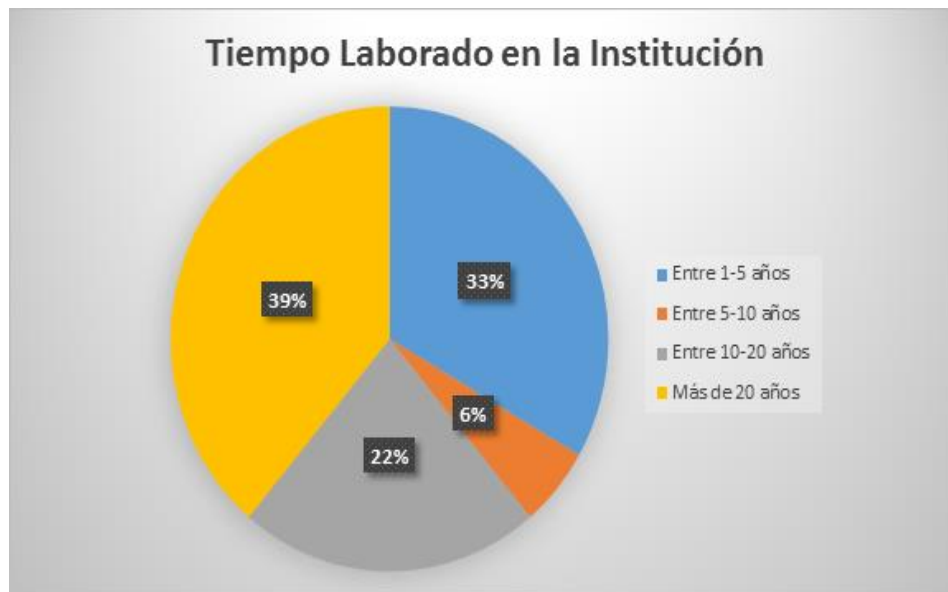


Figura 8. Porcentaje de profesores por sede educativa

5.2.1 Percepción de los apoyos:

A partir de la información brindada por todos los docentes, fue posible identificar las percepciones que han construido durante el tiempo en el que la práctica profesional de fonoaudiología de la Universidad del Valle ha estado presente en la institución educativa, de esta manera se logró obtener información valiosa acerca de los diversos tipos de apoyos recibidos y su percepción acerca de los mismos.

5.2.1.1 Apoyos en los procesos de lectura y escritura

A partir de las entrevistas, se identificó que para el 61% de los docentes uno de los apoyos brindados por los practicantes de fonoaudiología es aquel orientado a favorecer el proceso de lectura, de esta manera perciben el cuento como la estrategia implementada para ello, en la que se promovió en los estudiantes de primaria la comprensión de textos a nivel literal, identificación de los personajes, creación de finales alternos y la elaboración de síntesis.

“Por ejemplo el trabajarle con los niños la cuestión del cuento que es una buena estrategia, entonces pues el cuento para mí también se me ha puesto como la actividad central de las clases. (Fragmento profesora 18).

Teniendo en cuenta lo manifestado por los docentes, se puede decir que este apoyo fue uno de los más importantes, así mismo para esta docente la estrategia del cuento se convirtió en un elemento central para el desarrollo de sus clases.

Además de lo anterior, otra docente manifestó que a través de las actividades con cuentos se posibilitó que los estudiantes identificaran la estructura de este tipo de texto y reforzaran aquellas partes en la que podrían tener más dificultades, como por ejemplo el desenlace.

“Actividad donde ellas centran su atención en partes específicas del cuento, como el cuento tiene varias partes, inicio, nudo y desenlace, se les hacía más difícil identificar el nudo, se acordaban del principio y el final pero de esa parte entonces decían que por ejemplo que hicieran que escribieran el principio o que de nudo hicieran un dibujo y que escribieran de nuevo el final” (Fragmento profesora 06).

Otro de los docentes, asoció el apoyo brindado con la oportunidad de generar en los estudiantes el desarrollo de la creatividad y la imaginación, aprendiendo a leer las imágenes de los cuentos y a partir de ellas construir historias, pues como lo plantea Calonje (2007) la posibilidad de tener acercamientos con la literatura infantil permite el desarrollo de la capacidad narrativa y creativa que favorece en los niños crear y soñar con otros mundos posibles.

“(…) Cuento que empieza con unas letras y que a la página siguiente no tiene letras y que ellos tienen que empezar a construirlos, va viendo uno como, eso no es de un momento para otro, va viendo uno como van progresando en su capacidad de imaginarse lo que puede pasar y cómo van construyendo la historia. Eso es lo más bonito que me ha parecido de lo que ustedes nos han dejado aquí con el material” (Fragmento profesora 12).

Por otro lado, una docente no considera el cuento como una estrategia que permite apoyar el proceso de lectura, pues manifiesta que es una actividad que ella realiza cotidianamente y por lo tanto no identifica la funcionalidad extra que pueda aportar.

“Eso es más o menos lo que yo hago a diario, entonces por lo general uno cuando el tema da para, como para pararse en un cuento y de ahí, de ahí sacar el tema, eso es lo que se hace, entonces no es una ayuda porque yo lo hago...Entonces a venirme a hacer aquí un cuento, es lo mismo que yo hago y yo no le veo... sentido” (Fragmento profesora 17).

Por último, tres docentes que equivalen al 27,7% mencionaron en algún momento que los practicantes de fonoaudiología durante las actividades que realizaban con los cuentos llegaron a realizar preguntas y explicaciones sobre lo que se estaba abordando, sin embargo este tipo de mediaciones no las plantearon como un apoyo, sino como acciones que los practicantes de fonoaudiología realizaban al interior de aula.

“Durante el espacio del cuento, entonces ellos aprovechaban eso, entonces les hacían preguntas, por ejemplo, qué hubiera pasado si tal cosa, qué que otro fin le podíamos poner, que otro título, ellos le hacían preguntitas.” (Fragmento profesora 04).

5.2.1.2 Apoyo mediante recurso:

Otro apoyo reportado son los materiales que fueron utilizados por los practicantes y puestos a disposición para el trabajo con los docentes. Cabe aclarar que esta información fue identificada

gracias a la elicitación⁹ que los entrevistadores realizaron, es decir, que se le referencio de manera explícita a los docentes algunos apoyos que se encontraron durante la revisión documental, pero que no necesariamente había sido percibido por los docentes como tal.

De esta manera surgieron como apoyos las cartillas, los cuadernos viajeros y las alertas tempranas.

5.2.1.2.1 Cuadernos viajeros¹⁰

En el año 2016 los practicantes de fonoaudiología implementaron el uso de unos cuadernos viajeros que tuvieron como objetivo establecer comunicación con los docentes, de manera que ellos pudieran tener conocimiento frente a las actividades que se estaban llevando a cabo con los estudiantes y el docente compartiera dudas, sugerencias, expectativas y brindar sus aportes frente al proceso que se estaba realizando.

Cabe aclarar que de los dieciocho (18) docentes entrevistados, sólo con once (11) de ellos se implementó el cuaderno viajero en el 2016, en consecuencia el 72.2% de estos docentes recordaron el uso de este material. En este sentido, se encontró diversidad en lo reportado por los docentes, cada uno focalizando la importancia en un aspecto diferente.

De esta manera, se observa que para un docente el cuaderno viajero fue un material que le sirvió para hacer seguimiento al trabajo que los practicantes realizaron en algún momento con sus estudiantes, obteniendo información que le permitió abordar a los estudiantes que presentaban alguna dificultad.

⁹ A partir de este momento, “elicitar” hará referencia a la acción que tuvo lugar tras la mención que se le hizo a los docentes acerca de algunos apoyos utilizados en la institución educativa en los periodos 2015-2017 y que iban más allá de lo plasmado en la guía de entrevista.

¹⁰ Informe final de resultados proyecto social: “Comuna Red” (18-20). Realizado en el marco de los convenios para el desarrollo de las prácticas estudiantiles del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Valle, por estudiantes de X semestre: Ana María Castaño, Diana Marcela Findlay, Anyi Paola Gómez, Daniela Alejandra Gutiérrez, Ana María Lis, Indira Vanessa Palomino, Jenny Paz, Janeth Andrea Quintero, Juliana Ramos, Lizeth Dayana Villota, con el apoyo de las docentes Andrea Aguilar Arias, Diana Irurita, Gloria Quiroga, Natalia Torres, Laura Liliana Méndez.

“Aquí teníamos un cuaderno, donde quedaban consignadas todas las actividades, pues eso es un material importante para uno tener presente la brújula, o la ruta que se ha seguido. Algunas recomendaciones para el trabajo con los estudiantes que presentan las dificultades...” (Fragmento profesor 02).

Para otro docente el uso del cuaderno viajero le permitió estar enterado sobre el trabajo que se estaba realizando con cada uno de sus estudiantes, pues considera necesario estar informado sobre aquellos procesos que tienen lugar fuera del aula.

“El cuaderno es bueno, porque mantiene informado al docente del trabajo que está haciendo cada niño, porque como el trabajo es que ellos salen con ustedes a hacer unos ejercicios, unas actividades específicas el docente como que se queda sin saber cómo va el proceso y sin saber pues que hicieron y el cuaderno sería bueno como para que el docente estuviera informado” (Fragmento profesora 05).

En cambio para esta docente, el cuaderno viajero fue un medio para realizar intercambios comunicativos que permitieron fortalecer su trabajo como maestra, ya que se logró llevar a cabo una retroalimentación entre profesionales.

“También las estudiantes traían tips y los incluían en el cuaderno, entonces uno cuando iba a escribir también leía, se nutría de eso” (Fragmento profesora 13).

Por otro lado, una de las docentes entrevistadas no considera el cuaderno como un apoyo que resulte funcional, pues a lo largo de la entrevista fue enfática al expresar que su labor no es ser “consejera” de los practicantes, por lo tanto no considera relevante dar su opinión respecto a las actividades que estos llevaban a cabo.

“Pues no, no me parecía muy buena, porque yo con ese cuaderno no sacaba nada ¿ya? yo no, es decir yo no le veía función al cuaderno” (Fragmento profesora 17).

Por su parte, otros docentes plantearon algunas dificultades en cuanto al uso de los cuadernos y a su vez propusieron alternativas que para ellos resultarían más eficaces para el establecimiento de la comunicación con el practicante. Por ejemplo, reportan lo complejo que es para ellos invertir tiempo en leer las recomendaciones redactadas por los practicantes y escribir sus opiniones acerca del trabajo realizado, por lo tanto para esta situación considera que la mejor estrategia sería destinar un tiempo para dialogar personalmente.

“A veces aquí manejamos mucha papelería, nosotros somos de escribir, escribir y a veces uno no tiene ni el tiempo, o a veces se le pasa y se olvidó que era lo que yo le iba a preguntar, porque es que son muchas cosas... A mí me hubiera gustado más personal, de pronto tener un espacio con ella o con ellos....” (Fragmento profesora 04).

“De pronto pienso que a veces nosotros como tenemos tantas cosas que hacer, pienso que no retroalimentamos como maestros tanto esa experiencia, era más lo que escribía el estudiante que lo que nosotros escribíamos, de pronto si yo llegué a escribir quienes eran los estudiantes que presentaban dificultades pero la verdad no lo retroalimento mucho... Yo pienso que es mejor la comunicación personal” (Fragmento profesora 06).

Cabe señalar, que otra docente menciona la necesidad que tiene de conocer estrategias puntuales para abordar a los estudiantes, de manera que la información brindada no se centre únicamente en describir aquellas actividades que se hicieron con los estudiantes.

“Eso decía "trabajamos esto, esto y esto" pero eso no me dice nada.. Es decir a mí me gustaría, es decir en un trabajo así me gusta es que me hable del niño "al niño le pasa esto, se puede trabajar esto con él" y eso no pasaba, no” (Fragmento profesora 17).

5.2.1.2.2 Cartillas

En los años 2016 y 2017, los practicantes elaboraron unas cartillas que contenían actividades para favorecer tanto los procesos de lectura y escritura como otras situaciones que pueden presentarse a nivel escolar, por ejemplo la atención, concentración, lateralidad, entre otras.

En relación con esto, el 38.8% de los docentes entrevistados que equivale a siete (7) profesores, recordaron las cartillas que fueron implementadas por los practicantes, sin embargo solo tres (3) de estos docentes lograron recordar el contenido de las cartillas, pues en los demás a pesar de que referían -a través de la elicitación- tener conocimientos sobre ellas, en su discurso se percibía apatía frente a dicho material.

“Sí me dejaron, el material, me hicieron la entrega, de hecho yo lo tengo ahí, pues sí uno lo revisa ¿no? y uno pone en práctica ciertas cosas pero hasta ahí” (Fragmento profesora 18).

Por su parte, una docente menciona que el contenido de la cartilla logra articularse con algunos aspectos que orientan el programa PILEO (programa institucional de lectura, escritura y oralidad de la institución), considerando este material práctico ya que permite reforzar aspectos ya conocidos por los docentes y que están planteados en el programa.

“Ellos detectaban problemas de comprensión lectora, entonces empezaron con la cartillita a refrescarnos el antes, el durante y el después, a pesar de que el proyecto lo manejo y tenemos material que nos estamos pasando del proyecto, la gente o no lee o lo lee y lo olvida, lo guarda” (Fragmento profesora 13).

Para otra docente los contenidos abordados en la cartilla favorecen la imaginación y el enriquecimiento del vocabulario, así mismo los cuentos que se proponen y las actividades para abordarlos permite que los estudiantes aprendan a leer las ilustraciones y a partir de ellas construyan una historia.

“Se dejó un material muy bueno para que nosotros trabajáramos en el aula y ese material yo lo sigo aplicando porque tiene que ver mucho con la lectura y la capacidad de los niños de ser imaginativos y de producir y de hacer que el vocabulario de ellos se enriquezca, entonces una cosa es que un niño coja un libro y lo lea, otra cosa es que un niño vea una imágenes y construya con sus propias palabras lo que quiere decir esa imágenes” (Fragmento profesora 12).

5.2.1.2.3 Hoja de alertas

Entre los años 2015-2017 en la práctica profesional se utilizó un instrumento que fue compartido con los docentes, el cual tenía como propósito identificar las alertas tempranas que podrían influenciar en el aprendizaje y participación de los estudiantes. Relacionado con esto, el 11.1% de los docentes entrevistados, que corresponde a dos (2) profesores, consideraron el listado de alertas tempranas como un apoyo que les permite tener herramientas para identificar aquellos aspectos que son representativos en sus estudiantes y que requieren una forma de actuar específica.

“Ahora último si nos daban pautas, nos dieron hasta unas hojas con unas pauticas cómo mirar cuando el niño le pasa esto, mirar si hace esto es porque esto ¿ya?. Y si esto pues manejémoslo así. Darnos como pautas” (Fragmento profesora 17).

“Yo tengo una hojita, una ruta muy buena que nos dejaron en el año anterior, la que me permite determinar bien en qué estado están los niños, esa ha sido para mí valiosa como para determinar.” (Fragmento profesora 18).

Como se puede observar en las percepciones anteriores, los docentes manifiestan que por medio de las pautas brindadas (hoja de alertas) han logrado identificar si un niño está presentando alguna situación específica y la manera en la que se podría manejar al estudiante, de forma que las alertas han posibilitado generar otras acciones que favorecen a los estudiantes.

Por otro lado, una docente manifiesta:

“Habían un poco de pautas, que luego yo la guarde porque me sirve mucho para redactar en el observador porque a veces uno se queda corto con la palabras o lo que va decir como que el papá no lo capta bien o entonces lo malinterpreta, entonces decidí guardarme este... sobre todo para manejar la terminología” (Fragmento profesora 04).

Teniendo en cuenta el fragmento anterior, se puede observar cómo en términos de funcionalidad el apoyo ha servido para la docente, pues refiere que utiliza las pautas brindadas para redactar en el observador, de manera que pueda utilizar las palabras adecuadas para hablar con los padres y manejar así la terminología.

Así pues, los apoyos reportados por los docentes dentro de esta subcategoría fueron tres: cartillas, cuadernos viajeros y hoja de alertas tempranas, los cuales se incluyen dentro de lo que York J, Giangreco M, Vandercook T & Macdonald C (2007) denominan *apoyo mediante recursos*, el cual consiste en proporcionar materiales tangibles para ser utilizados dentro del aula, en referencia a esto, Vygotsky citado por Flórez (2004) menciona la importancia de “la implementación de estrategias que faciliten, refuercen y medien el proceso de construcción y transformación de conocimiento”.

Por último, es importante mencionar que según lo propuesto por Flórez (2004) parte de la actuación del fonoaudiólogo en la escuela, desde un modelo interdisciplinar, está el proporcionar a los docentes “estrategias de intervención que pueden usar para trabajar con todos los estudiantes de la clase” (p. 219).

5.2.1.3 Apoyo técnico:

La presente subcategoría corresponde a los talleres desarrollados en los periodos académicos 2015-2016 por los practicantes de fonoaudiología y que estuvieron dirigidos a los docentes de la institución educativa, en dichos talleres se abordaron temáticas relacionadas con la lectura con sentido, la identificación de dificultades en los procesos de lectura y escritura y el uso de herramientas para llevar a cabo una comunicación asertiva en el aula.

Cabe mencionar que al igual que con los apoyos de recursos, para obtener información fue necesario elicitar la respuestas, refiriendo al docente algunos de los apoyos encontrados durante la revisión documental.

“Se hicieron algunas reuniones para, primero para analizar resultados, luego para mirar necesidades, pero puntualmente no recuerdo” (Fragmento profesora 09).

En este sentido, el 61.1% de los docentes entrevistados refirieron tener conocimiento frente al desarrollo de los talleres, evidenciando en sus respuestas diferencias entre las percepciones encontradas.

En relación con esto, se observa que cada docente le da un sentido diferente al apoyo, pues consideran que los temas abordados en los talleres fueron pertinentes y que la estrategia resultaba benéfica, ya que se convirtió en un medio en el que se aprendieron estrategias para el manejo de la voz, se brindaron pautas para manejar a los niños, y se compartieron experiencias entre profesores.

Para esta docente los talleres fueron un apoyo importante y centra la importancia de estos en la información que logró obtener tras su participación, es decir conocer pautas que le han permitido interactuar con los estudiantes.

“A nosotros nos ha servido mucho unos apoyos que ustedes han hecho, a los que hemos asistido los docentes, nos han dado pautas para manejar a los niños” (Fragmento profesora 05).

Por su parte, otra de las docentes considera que el apoyo brindando a través de los talleres principalmente le permitió escuchar a los demás profesores y compartir así experiencias de trabajo, de manera que logró nutrir su quehacer profesional con los aspectos que mencionaban sus compañeros.

“Encuentros de docentes con JERA, y pudimos hablar de temas, que así nosotros los conozcamos...uno necesita compartir experiencias, contar lo de uno, y ver que uno no es el único y ver cómo resolvieron otros lo que a uno le pasaba...entonces ese compartir experiencia fue excelente... compartíamos por ejemplo la metodología de una clase de lenguaje, compartíamos ejercicios para determinar dificultades” (Fragmento profesora 13).

A diferencia de los anteriores, esta profesora centra el apoyo de los talleres en aspectos relacionados con la voz y las pautas brindadas para para el manejo de la misma.

“Sí eso, todo eso, todo eso. En esas charlas si se daba generalizado cómo debíamos trabajar, cómo, todas esas cosas nos las enseñaban. Eso era lo bueno, daban pautas de trabajo de cómo manejar la voz, todas esas cosas” (Fragmento profesora 17).

Por otro lado, el 11.1% de los profesores entrevistados no consideraron los talleres dados por los practicantes como un apoyo, como se puede ver a continuación:

“Nos citaban a los profesores y nos hacían participar en cosas, pero como para la intencionalidad se veía que era ¿cómo lo hacen ustedes con los niños?. Entonces ha muchos, a lo último todo el mundo sacaba una excusa para no llegar” (Fragmento profesora 12).

“Mire, eso lo hacían a las 12, entre 12 y 1 pm. Uno ya todo cansado de una jornada con unos niños que hoy en día son muy complicados, para llegar a las 12pm a que nos pongan a jugar y como a extraer cosas de cómo trabajamos, entonces es muy, es desconcertante” (Fragmento profesora 12).

Para ella, los talleres impartidos por los practicantes no aportaron en su quehacer profesional, ya que sintió que la forma de desarrollarlos no era idónea, pues la metodología no permitía compartir saberes, sino que estaba muy encaminada en extraer información acerca de cómo ellos trabajaban con los estudiantes.

En este mismo fragmento, la profesora hace énfasis en el horario del taller como un aspecto que dificulta su participación activa, sin embargo es necesario tener en cuenta que si bien no es una percepción sobre el apoyo, sí es una percepción que contiene elementos sobre la forma en que desde la práctica se están estableciendo los tiempos para la realización de las actividades.

A pesar de esto, la docente propone una alternativa para aprovechar más este recurso:

“Yo, la sugerencia, es que caramba si van a hacer una intervención por lo menos nos den una mañana o por lo menos decir de 10 a 12 pm que uno tenga la capacidad, todavía las energías para escuchar” (Fragmento profesora 12).

Otro docente refiere:

“Nosotros le dijimos que le agradecemos mucho pero primero, no teníamos tiempo y segundo, que pensábamos que no era pertinente, que la intervención de ella era sobre estudiantes no sobre nosotros.” (Fragmento profesor 15).

Este profesor no considera pertinente realizar acciones dirigidas a los maestros pues opina que el trabajo de los practicantes de fonoaudiología solo debe estar centrado en los estudiantes con dificultades.

Teniendo en cuenta las percepciones obtenidas frente a este apoyo, se puede decir que en términos de York J, Giangreco M, Vandercook T & Macdonald C (2007) los talleres dirigidos a los docentes hacen parte de los *apoyos técnicos*, entendidos como una estrategia dirigida a facilitar la formación permanente del profesorado, con la finalidad de satisfacer las necesidades del alumno.

Por último, es importante mencionar que aunque se presentó variedad en las percepciones, se logra establecer la importancia que el apoyo representa para algunos docentes, enfatizando así que las acciones que se pueden realizar en la escuela no solo están orientadas a los estudiantes sino que incluye también a los docentes, al ser ellos los profesionales con lo que se establece mayor contacto y quienes acompañan la mayor parte del tiempo a los estudiantes. Por lo tanto, son importantes aquellas situaciones que permiten la comunicación entre fonoaudiólogos y docentes, en este sentido la ASHA (2010) plantea que dentro de los roles del fonoaudiólogo en la escuela se encuentra brindar asesorías y proponer estrategias de aprendizaje.

5.2.1.4 Apoyo a través del diagnóstico

Como parte de la práctica profesional, entre los años 2015 y 2017 se realizaron actividades para identificar a los niños que presentaban dificultades relacionadas con la comunicación, la ocupación y el comportamiento. Lo anterior, hace parte de las acciones más representativas reportadas por los docentes en cuanto al trabajo realizado por los practicantes de fonoaudiología, de manera tal que el 50% de los docentes se refieren al diagnóstico como un apoyo. Cabe aclarar que los docentes perciben las alertas tempranas para el aprendizaje como un diagnóstico, por ello se aborda como tal a pesar de que las investigadoras reconocen las diferencias, en cuanto al alcance, que puede tener un diagnóstico y un tamizaje.

Relacionado con lo anterior, una docente expresa que resulta importante conocer las dificultades que tienen cada uno de sus estudiantes, como se muestra a continuación:

“También he visto que han sacado, pues como consolidado la información que es la caracterización de los estudiantes, eso es una cosa muy importante para nosotros”
(Fragmento profesora 09).

Otra docente menciona que el diagnóstico funciona como forma para especificar las dificultades que tienen los estudiantes y de las cuales ella solo conoce las generalidades.

“Para empezar el diagnóstico, porque los estudiantes, la generalidad de nosotros como licenciados nos permite ver en ellos dificultades en la escritura, en la lectura, en la comprensión pero no nos permite como, decir este niño tiene dislexia o tiene atención dispersa o todas las dificultades que se puedan presentar en el aprendizaje de un niño” (Fragmento profesora 12).

Este último docente, refiere que el diagnóstico se convierte en un apoyo para definir aquellos procedimientos que deben ser trabajados con los estudiantes.

“Lo que se hace con los estudiantes es primero un diagnóstico, dependiendo de ese diagnóstico se determina qué procedimiento se va a seguir con los diferentes estudiantes y posteriormente la labor que nos presta la universidad apoya mucho en ese sentido” (Fragmento profesor 01).

Por último, otro docente reporta que de manera consecutiva en los años 2016 y 2017 los practicantes realizaron diagnósticos, sin embargo para él no son relevantes, puesto que no hay una continuidad del proceso, considerando además que no hay aportes innovadores ya que como él dice es “un fotocopia del año anterior”.

Es muy básico, básico porque no superan la fase de diagnósticos...Pues la verdad, la verdad, en las dos, 16 y 17, el trabajo de estas dos niñas exactamente igual, es decir venían con un formato, sacaban a los niños a la cancha, que el niño saltara, que el niño no sé qué. Es decir, hacían la fotocopia del año anterior...una farsa, una farsa académica (Fragmento profesor 15).

5.2.1.5 Apoyo por medio de la observación en el aula:

El 22.2% de los docentes entrevistados mencionaron la observación como un factor relevante al momento de establecer si dicha estrategia podría ser considerada un apoyo para ellos.

Esta profesora conceptualiza la observación como un apoyo que permite realizar una caracterización del tipo de interacciones que los estudiantes están estableciendo y la calidad de las mismas.

“Es bien la observación tanto de ustedes como la mía de que hay momentos en que debe observarse dentro del grupo cómo se relaciona, como participa y otras en que ustedes lo evalúan, en su parte individual y personal entonces ya ustedes deben sacarlos a otro espacio” (Fragmento profesora 07).

Por su parte, en la siguiente percepción se mencionó la observación como una forma en la que los practicantes de manera individualizada veían las dificultades que presentaban los estudiantes.

“De pronto fue más apoyo individual pero dentro del aula, porque por ejemplo, cuando copiaban cambiaban el lado de las letras, entonces ellos observaban mucho como estaban escribiendo, cómo tomaban el dictado” (Fragmento profesora 06).

En otra opinión, la docente menciona la transición que se vivió hasta llegar a comprender el propósito de la observación realizada por los practicantes dentro del aula, pues inicialmente no tenía claridad frente a dicha actividad y fue solo después de hablar con una de las coordinadoras de la práctica, que se logró entender el propósito de dicha actividad, es decir identificar desempeño de los estudiantes dentro de un ambiente natural.

“Se fueron también tomando acciones para corregir. Entonces ya no era observar por observar, porque a qué vienen ustedes a observarnos una clase, entonces era observar para ver el desempeño del niño dentro de un grupo ¿ya?.

Ya XXX nos contaban para qué venían ellos a observar y que era lo que iban a observar...entonces ya ellos vinieron no a sentarse en una esquina, sino que venían a involucrarse en el grupo” (Fragmento profesora 13).

A diferencia de las percepciones anteriores, hubo otros docentes quienes no consideraron la observación de la misma manera, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“Pues yo creo que la intervención de ustedes debería ser solamente orientada hacia la especialidad de ustedes, porque nosotros ya tenemos un bagaje, una práctica y es incómodo que nos vengan a intervenir porque de hecho ya el nivel de exigencia... y sentirse observado y de pronto decir “vea lo que la profesora hizo hoy” es incómodo, porque como nos toca dar todas las áreas, entonces cada área tiene diferente forma de darse, entonces no se pueden ir con la mirada de que entraron a una clase, por decir de matemáticas, y que sirvamos nosotros como conejillos de indias para ustedes ir a cuestionar nuestra labor” (Fragmento profesora 12).

En el anterior fragmento se logra percibir que la docente siente que su calidad profesional está siendo cuestionada cuando se llevan a cabo las observaciones dentro de la clase y que la experiencia que ha acumulado con los años debería respetarse, en este sentido la docente considera, que los practicantes de fonoaudiología deberían realizar sus intervenciones solo dentro del área que les compete.

De igual forma, otra de las profesoras percibe que el sentirse observada por alguien externo a la clase, hace que tanto ella como los estudiantes no se comporten de manera natural.

“No me parece bueno que ustedes entren a observar en el salón de clase, o sea me parece importante que ustedes bueno si ustedes quieren conocer como un niño está interactuando con los demás, ustedes pueden planear unas actividades y pedirle el

espacio al maestro para hacerlas en clase, más no me parece que ustedes se sienten a ver una clase del maestro porque es que se vuelven como que no es el mismo, no actuó yo y el niño natural cuando estoy sola con mi maestra o cuando yo estoy haciendo una actividad específica, no actuó igual cuando esta otra persona observando, me parece a mí que se pierde la fidelización de esa información” (Fragmento profesora 05).

Otra percepción reportada acerca de la observación está relacionada con:

“Lo que pasa es que yo quiero ser clara, cuando a mí me dicen, observan y me dejan recomendaciones pues yo las recibo pero no es lo mismo ¿no? la idea es que pase de la observación y de la recomendación” (Fragmento profesora 18).

Según lo antes mencionado, la docente percibe que el trabajo realizado por parte de los practicantes no trasciende de darle recomendaciones a partir de la observación realizada y considera que se debería ir más allá.

5.2.1.6 Fonoaudiólogo como apoyo para abordar a la familia:

Por último, en las entrevistas realizadas se logró identificar que para los docentes el fonoaudiólogo es un apoyo, ya que gracias a las interacciones que establecen con ellos han adquirido elementos que les han permitido abordar a la familia de los estudiantes. Dicha percepción corresponde al 27,7% de los docentes, que equivale a cinco maestros.

En las siguientes dos percepciones, los profesores coinciden en que los practicantes de fonoaudiología han brindado información útil, que les ha permitido tener elementos importantes para ser expresados cuando se comunican con los padres de familia de aquellos estudiantes que presentan dificultades.

“Entonces ellos creen (la familia) que solamente mandarlos a clase es suficiente pero no son conscientes de que los niños tienen dificultades en las que deben ser apoyados entonces ese proceso que ustedes hacen con uno me parece muy útil porque le

permite a uno tener herramientas para poder exponerle al padre de familia que el niño tiene una dificultad porque muchas veces el padre de familia cree que el maestro se la tiene cargada al niño de él y no que el niño tiene una dificultad para la cual necesita que se le apoye” (Fragmento profesor 01).

En la anterior percepción, el docente además visualiza al fonoaudiólogo como una figura de autoridad, quién puede incidir en que los padres de familia acepten que su hijo puede estar presentando una dificultad.

“Es muy difícil que uno remita un niño con todas las bases que ustedes pueden traer, entonces ustedes nos daba las palabras exactas y nosotros le sugeríamos a los padres de familia, porque tampoco podemos remitir como tal, pero si le sugeríamos "a su niño se le han encontrado estas dificultades que pueden ser tratadas por tal profesional.... entonces ese fue un beneficio, que tuvimos la forma de decirle al padre de familia cuál era la dificultad exacta de su niño para que así lo trabajara el profesional de la salud” (Fragmento profesora 13).

En contraste con lo anterior, esta docente considera que es necesario que desde las acciones que desarrollan los practicantes de fonoaudiología, se establezca una comunicación directa con la familia, con el propósito de hacerlos partícipes del trabajo realizado con los niños en la escuela, así como mostrarles la necesidad de continuar con un proceso personalizado por fuera de la institución

“Me gustaría a mí que fueran más horas y me parece a mí que se quedan un poco cortos porque yo creo que deberían involucrar un poco más al padre de familia, que ustedes le den una iniciación en ese proceso o tratamiento pero que ellos sean remitidos a ese tratamiento que continué más personalizado para el niño que tiene la dificultad.” (Fragmento profesora 05).

Por otro lado, dos profesoras manifiestan:

“Se hizo ese trabajo con los padres de familia, y hubo un espacio en que las profesionales llamaban a los padres de familia y eso es interesante. El enterarle que están haciendo acá” (Fragmento profesora 18).

“En cambio las niñas que estaban de Fonoaudiología se me acercaban a la hora de entregarlos y hablaban con los papás entonces les decía explícales, a veces el papá piensa que uno es molestando, entonces ellas decían yo soy Fonoaudióloga tal, su niño está presentando ta ta ta ta, entonces el papá acepta” (Fragmento profesora 04).

Teniendo en cuenta los últimos fragmentos, para estas dos docentes, quienes representan el 11,1% del total de docentes, el apoyo estuvo puesto en la interacción que establecieron los practicantes de fonoaudiología con los padres de familia, ya que por medio de esta fue posible comunicarles el desempeño y las actividades que se estaban realizando con los niños.

Para finalizar, según lo reportado por los docentes se puede decir que perciben al fonoaudiólogo como un apoyo en sí mismo, por lo tanto de acuerdo con la clasificación propuesta por Carvajal & Cruz (2010) se incluyen en los *apoyos de persona*, donde se reconoce a los profesionales que apoyan el proceso escolar del estudiante.

5.2.2 Funcionalidad de los apoyos:

Teniendo en cuenta los apoyos que los docentes refirieron, a continuación se expondrán las percepciones relacionadas con el uso que ellos le otorgan a dichos apoyos en términos del aprendizaje, la comunicación y la participación.

5.2.2.1 Relación entre el lenguaje y el aprendizaje escolar

Abordar a los estudiantes desde un enfoque sistémico-ecológico implica reconocer la influencia que ejercen los diversos contextos sobre el proceso de aprendizaje (PAF, 2009), de

esta manera se entendería que el aprendizaje de las personas no está regido únicamente por sus factores individuales sino por todos aquellos sistemas que lo componen y que pueden influir o no en su proceso (Bronfenbrenner, 1987; Findlay, Castaño, Bernal & Quintero, 2014).

Por ello, en el contexto escolar se debe tener presente que cada niño que asiste a la escuela tiene una forma de aprender totalmente distinta, por lo tanto es importante reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje, pues de esta manera se contribuirá en que el proceso formativo y de interacción se lleve a cabo de manera satisfactoria posibilitando así la oportunidad de aprender. En consecuencia con esto, Vygostky (1978) plantea lo que denomina Zona de desarrollo próximo, entendiendo esta como “la distancia entre el nivel real o actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.86) Para este mismo autor, la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje, debido a los procesos internos que se generan al estar en interacción con personas de su entorno.

En relación con esto, el lenguaje y la comunicación son aspectos fundamentales que permearán el desarrollo del ser humano como un ser social, en este sentido, para Vygotsky (1934) el aprendizaje es un proceso profundamente social, en el que el diálogo y el lenguaje resultan imprescindibles en el desarrollo cognoscitivo mediato (Vygotsky, 2009). De esta manera, como fonaudiólogos no influye directamente sobre el aprendizaje, sino que a través del lenguaje y la comunicación, que son nuestro objeto de estudio, brindando apoyos que permitirán potenciar las condiciones necesarias para que el aprendizaje de los estudiantes pueda verse favorecido.

Dentro de lo reportado en las entrevistas se logra identificar que tres (3) profesores, que equivalen al 16,6%, establecen relaciones entre el lenguaje y el aprendizaje en el proceso educativo, tal como se enuncia a continuación.

Para el primero de ellos, el lenguaje resulta importante para la adquisición de aprendizajes escolares relacionados con los procesos de lectura y escritura, tales como análisis de textos,

creación de resúmenes y diferenciación de tipos de textos. Se aprecia además que esta docente posiciona el lenguaje en términos de una asignatura.

“Si, además que para mí es muy importante que los niños lean y escriban bien, yo pienso que si un niño tiene lectura y escritura bien, es un niño que tiene ganadas muchas cosas, el niño que sabe hacer una análisis de textos, que distingue los textos, que puede hacer un resumen un relato, que sabe estructurar un texto, escribirlo bien, yo pienso que si un niño hace eso, tiene ganado la parte de lenguaje” (Fragmento profesora 09).

Para la segunda docente, las actividades realizadas permitieron favorecer la habilidad de los estudiantes para leer imágenes y para mejorar su discurso en términos morfosintácticos, semánticos y de fluidez. Cabe aclarar que en otro momento de la entrevista, la docente manifiesta que estos son los elementos que ella ha retomado de la práctica profesional y que durante las actividades que realiza pretende promover.

“Si, a mí sí, si un niño. Yo inicialmente le muestro una imagen, vuelvo con el cuento de la imagen... porque el niño tienen que aprender a leer imágenes, a soltar su lenguaje, a no quedarse hablando a lo indio "yo tal cosa" sino que vaya enriqueciendo su vocabulario” (Fragmento profesora 12).

El tercer docente expresa que los estudiantes ganan motivación y creatividad, elementos importantes al momento de la lectura y la escritura. Es importante aclarar, que esta respuesta se produjo luego de indagar acerca de aquellos aprendizajes obtenidos tras las actividades de lectura de cuentos.

“Porque los motiva más a leer, y mejora la creatividad, esa cuestión de la imaginación, que la pueden escribir, entonces eso los motiva a escribir y a de pronto a redactar un poquito” (Fragmento profesor 14).

Relacionado con el fragmento anterior, Acosta (2010) menciona la importancia de reconocer la influencia del lenguaje en la adquisición de la lectura y la escritura, y la necesidad de fortalecerlo dada las influencias que tiene sobre “el acceso al currículo, las habilidades sociales, y de interacción y la atención” (p. 141). Así mismo, Cuervo, Flórez y Acero (2004) plantean que la lectura y la escritura son los medios por los cuales se logra acceder a un nivel óptimo del lenguaje, conllevando así a la instauración máxima del bienestar comunicativo, que permitirá que los estudiantes mejoren su calidad de vida, accedan a un status ciudadano superior y logren así su autonomía como seres sociales.

Por otro lado, dos docentes que corresponden al 11,1%, expresaron que durante el proceso que llevan a cabo los practicantes de fonoaudiología resulta complejo determinar cómo los apoyos han favorecido el aprendizaje en los estudiantes, sin embargo al finalizar el año escolar observaron diferencias respecto a su situación inicial.

“Yo creo que sí, yo creo que sí dieron buen resultado porque uno nota, sobre todo al final de curso, porque en el transcurso uno no puede evaluar puntualmente, pero ya cuando se surte todo el proceso uno puede notar la diferencia que hay en los estudiantes que se brindó el apoyo, entonces yo pienso que sí es positivo desde ese punto de vista” (Fragmento profesor 01).

“Yo he visto que sí, de los niños que yo mandé el año pasado, yo he tenido continuidad porque es el mismo grupo, entonces los niños que tenían ciertas dificultades que el año pasado estaban trabajando, por lo menos cuando llegó febrero se vio un progreso, por eso yo digo que no se puede ver uno que ya mejoraron, pero por lo menos, por ahí un niño como de ocho, uno no mejoró pero todos los demás” (Fragmento profesor 14).

En otro orden ideas, el 38,8% de los docentes en sus percepciones no lograron dar argumentos claros acerca de por qué consideraban que los apoyos habían favorecido el aprendizaje, como se puede ver en los siguientes fragmentos:

“Claro, en su momento ha favorecido el aprendizaje de los estudiantes y a mí me ha nutrido la práctica profesional en el trabajo” (Fragmento profesora 10).

En el fragmento anterior, la docente expresa que los apoyos implementados favorecieron el aprendizaje en sus estudiantes e incluso a sí misma, sin embargo no refiere el por qué lo considera así o en qué situaciones específicas a observado aprendizajes.

Por su parte, la siguiente docente relaciona el aprendizaje de manera positiva en aquellos estudiantes que han tenido un proceso continuo de acompañamiento, además ubica los beneficios sobre la identificación de las dificultades que tienen los niños y no refiere cómo se ha favorecido el aprendizaje por medio de ese apoyo.

“Y sobre todo que uno ve el resultado en esos estudiantes que están siendo atendidos, que vienen en acompañamiento...Sí mucho, beneficio excelente. Si, no te puedo decir que en todos, pero si muchos niños que nosotros consideramos que tenía dificultades grandes ustedes lograron decirnos este niño tiene problemas de esto, esto y lo otro, porque le hicieron estudios” (Fragmento profesora 13).

A diferencia de lo anterior, una docente expresó de manera contundente que no consideraba que los apoyos hubiesen favorecido el aprendizaje, pues el proceso que se realizaba desde la práctica profesional era muy superficial y se requería de más tiempo para ver resultados.

“Lastimosamente tengo que decirlo que yo no lo logro ver, precisamente por eso, porque no llegamos a la parte personalizada” (Fragmento profesora 18).

Por último, una docente brindó un ejemplo puntual en que el aprendizaje fue favorecido en sus estudiantes, reportando que en una clase de matemáticas las estrategias que implementaron los practicantes permitieron que los estudiantes comprendieran el tema de la multiplicación.

“Se hizo un apoyo en matemáticas en el tema de la multiplicación, entonces ella utilizaba unas fichas con puntos y así los niños comprendieron un poco mejor el concepto de la multiplicación” (Fragmento profesora 06).

El fragmento antes mencionado, evidencia la incursión de los apoyos fonoaudiológicos en actividades distintas a lo manifestado en apartados anteriores, evidenciando así que el lenguaje dentro de las escuelas no hace parte únicamente del área de castellano, sino que se extrapola a las diversas áreas del conocimiento, ya que de hacerlo así sería limitar la influencia que tiene el lenguaje en la educación, lo anterior es lo que Cuervo y Flórez (2004) denominan *Lenguaje a través del currículo (LAC)*, pues consideran que “el conocimiento se construye usando el lenguaje” (p. 20), y que el lenguaje es usado para aprender en la escuela.

5.2.2.2 Comunicación y participación

El Comité Nacional Conjunto para las Necesidades Comunicativas de las Personas con Discapacidades Severas plantea la comunicación como una necesidad básica y como un derecho de todos los seres humanos (Cuervo, 1998). A partir de esta posición dicho comité construyó la siguiente definición:

“Comunicación es cualquier acto por medio del cual una persona da o recibe de otra persona información sobre las necesidades, deseos, percepciones, conocimiento o estados emocionales de esa persona. La comunicación puede ser intencional o no intencional, puede involucrar señales convencionales o no convencionales, puede adoptar formas lingüísticas o no lingüísticas y puede ocurrir a través de modos hablados o de otra naturaleza” (p.28).

Lo anterior, supone una influencia directa en la participación, ya que le permite a las personas la oportunidad de producir efectos comunicativos en su ambiente y de esta manera asumir responsabilidad por las decisiones que afectan la propia vida, en palabras de Cuervo (1998) tener autonomía e independencia. Así mismo, la Unesco (2008) plantea la participación

como las oportunidades de estar inmerso activamente en las distintas actividades educativas.

En este sentido, para la pregunta acerca de la funcionalidad de los apoyos en términos de la comunicación y la participación, se encontraron las siguientes percepciones:

“Yo notaba en estudiantes que antes tenían como una actitud más reservada, fueron integrándose mejor al grupo, fueron participando de mejor manera y lo mismo también en los términos de la comunicación, al producirse esa integración hubo una mayor interacción a nivel comunicativo tanto del estudiante con sus compañeros como con el docente” (Fragmento profesor 01).

Este docente considera que los apoyos brindados permitieron que algunos estudiantes mejoraran su participación permitiendo de esta manera establecer una mayor interacción tanto con sus pares como con el docente.

Además de esto, el docente refiere un caso puntual en el que bajo el acompañamiento de la práctica de fonoaudiología evidenció un cambio en uno de sus estudiantes, mencionando que el niño a medida que avanzó el año escolar, logró interactuar más con sus compañeros y participar en las actividades de clase.

“Hay un niño que se llama XXX siempre desde que empezó el curso había sido muy reservado, hablaba poco, interactuaba poco, y entonces XXX fue durante, a medida que fue pasando el curso, fui notando que cambio, ya interactúa más con los compañeros, participaba más en las actividades, y eso me pareció muy positivo” (Fragmento profesor 01).

Por su parte, otros dos docentes manifestaron que por medio de los apoyos los estudiantes lograron hacer uso del respeto de turnos.

“Pues, los que estaban más tímidos intentaban tomar más la palabra y si había un poco más de respeto por los turnos” (Fragmento profesor 02).

“Cierta mejoría sí, porque eso sirve mucho, coger a un niño y decirle que hay que esperar el turno para hablar, o hacer actividades para que ellos hagan eso es algo muy beneficioso” (Fragmento profesora 08).

En relación con esto, para Briz (2000) citado por Guillén (2010), el respeto de los turnos permite que las conversaciones se desarrollen de forma ordenada, convirtiéndose además en “un mecanismo de regulación social en cualquier interacción” (p.165).

Para esta otra docente el contar con el apoyo de los practicantes dentro del aula permitió que la comunicación entre los estudiantes se viese promovida, de manera que se mejoraron las relaciones establecidas entre los compañeros, ya que al principio, como lo refiere la docente, se les dificultaba relacionarse, situación que cambió tras el apoyo.

“Pues algunos les ayudan porque a veces entre pares se les dificulta relacionarse y si ya es con alguien mayor entonces que promueve la comunicación, entonces se relacionan más fácil” (Fragmento profesora 06).

Así mismo, otra docente expresó que uno de los aspectos que mejor se favoreció al interior del salón fue la burla, pues inicialmente se hacían comentarios malintencionados a los compañeros que no pronunciaban bien o que no realizaban las actividades rápido, sin embargo tras el apoyo se evidenció un cambio en la actitud del grupo, pues se entendió que no consistía en terminar de primero sino en hacerlo bien.

“La burla, eso se manejó mucho mejor, porque habían muchos que no pronunciaban bien, entonces ya aprendieron a manejar eso dentro del salón, que algunos son más lentos que otros para la lectura, incluso para la escritura, entonces ellos que “rápido azarar al otro. Entonces cambiaron como la percepción de que no era terminar rápido sino terminar bien. Entonces eso mejoró muchísimo con la integración” (Fragmento profesora 13).

Para finalizar, es importante mencionar que a pesar de los fragmentos anteriores, para el análisis de la presente subcategoría no se contó con la misma cantidad de información que para las anteriores, pues parte de las percepciones recogidas no lograron evidenciar la funcionalidad que en términos de comunicación y participación los docentes le encontraban a la implementación de los apoyos.

6 Discusión

Tomando como referencia la pregunta problema de la investigación y a partir de los resultados obtenidos durante esta, se identifica que para los docentes los apoyos brindados por los practicantes de fonoaudiología se clasifican en seis tipos de apoyos denominados: apoyo en los procesos de lectura y escritura, apoyo mediante recurso, apoyo técnico, apoyo a través del diagnóstico, apoyo por medio de la observación en el aula y fonoaudiólogo como apoyo para abordar a la familia.

En relación con esto, los docentes perciben que los apoyos son parte de las acciones que los practicantes de fonoaudiología de la Universidad del Valle realizan, los cuales sirven para favorecer tanto a los estudiantes como a ellos mismos, de esta manera los apoyos se representan a través del acompañamiento que el practicante realiza dentro del aula y los beneficios que este puede traer, en este sentido para algunos docentes las actividades que se abordaron, como por ejemplo la lectura de textos narrativos se convirtió en un elemento crucial para su quehacer pedagógico, retomándolos e incluyéndolos en las distintas clases.

“Por ejemplo el trabajarle con los niños la cuestión del cuento que es una buena estrategia, entonces pues el cuento para mí también se me ha puesto como la actividad central de las clases (Fragmento profesora 18).

Así mismo, para los docentes las observaciones que se realizaron al interior del aula son apoyos ya que permite identificar las dificultades que pueden tener los escolares, y ver cómo es su proceso de participación e interacción tanto con los pares como con los docentes. En contraste con ello, otros docentes tuvieron percepciones distintas a estas, ya que refieren sentirse evaluados ante la presencia de practicantes en su clase.

“Es bien la observación tanto de ustedes como la mía de que hay momentos en que debe observarse dentro del grupo cómo se relaciona, como participa...” (Fragmento profesora 07).

Por otro lado, los docentes también perciben que las dificultades identificadas a través de los tamizajes son importantes, dado que les permite conocer aquellos aspectos que los estudiantes no logran realizar.

“Para empezar el diagnóstico, porque los estudiantes, la generalidad de nosotros como licenciados nos permite ver en ellos dificultades en la escritura, en la lectura, en la comprensión pero no nos permite como, decir este niño tiene dislexia o tiene atención dispersa o todas las dificultades que se puedan presentar en el aprendizaje de un niño” (Fragmento profesora 12).

Continuando, para los docentes resultó relevante el acompañamiento que realizaban los practicantes, en términos de brindarles herramientas para lograr establecer comunicaciones asertivas con los padres de familia.

“ (...) ese proceso que ustedes hacen con uno me parece muy útil porque le permite a uno tener herramientas para poder exponerle al padre de familia que el niño tiene una dificultad porque muchas veces el padre de familia cree que el maestro se la tiene cargada al niño...” (Fragmento profesor 10).

Además, los docentes mencionaron algunos materiales *cartillas, cuadernos viajeros y hojas de alertas* los cuales según su percepción fueron herramientas que brindaron pautas y estrategias para realizar con los estudiantes en el aula.

“Se dejó un material muy bueno para que nosotros trabajáramos en el aula y ese material yo lo sigo aplicando porque tiene que ver mucho con la lectura y la

capacidad de los niños de ser imaginativos y de producir y de hacer que el vocabulario de ellos se enriquezca, entonces una cosa es que un niño coja un libro y lo lea, otra cosa es que un niño vea una imágenes y construya con sus propias palabras lo que quiere decir esa imágenes” (Fragmento profesora 12).

Como se mencionó al inicio, los docentes también consideran que los apoyos los benefician a ellos directamente, como lo mencionan en el caso de los talleres, ya que no solo se brindan estrategias para el trabajo con los escolares sino que se dan pautas para promover el cuidado de su voz.

“Sí eso, todo eso, todo eso. En esas charlas si se daba generalizado cómo debíamos trabajar, cómo, todas esas cosas nos las enseñaban. Eso era lo bueno, daban pautas de trabajo de cómo manejar la voz, todas esas cosas” (Fragmento profesora 17).

“A nosotros nos ha servido mucho unos apoyos que ustedes han hecho, a los que hemos asistido los docentes, nos han dado pautas para manejar a los niños” (Fragmento profesora 05).

Teniendo en cuenta los apoyos referidos por los docentes, es importante mencionar que algunos de ellos fueron nombrados por las investigadoras de acuerdo a las características expresadas, en relación con esto se identifica que varios de los aspectos que son considerados como apoyos por los docentes no se reconocen como tal desde fonoaudiología, ya que en realidad corresponden a procedimientos propios de la intervención fonoaudiológica como son las observaciones en el aula, el tamiz y la evaluación de los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Si bien, se reconoce la importancia que estos procedimientos tienen al interior del contexto escolar y lo valioso que pueden llegar a ser para los docentes, es indispensable resaltar que estos en su implementación no se comportan como apoyos fonoaudiológicos, ya que no se relacionan con lo propuesto en el marco teórico.

Asimismo, en los resultados se halló que tamizaje y diagnóstico eran procedimientos que los docentes equiparaban, considerando los resultados de los tamizajes, como una especie de diagnóstico con el que podían rotular a los estudiantes. Cabe mencionar, que no se comparte esta igualdad, pues la finalidad de un tamizaje es identificar la presencia o no de indicadores de riesgo, a diferencia de una evaluación con la que se determina la condición real de una situación específica.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, surge el cuestionamiento acerca de la forma en que los practicantes están presentándole a los docentes las diversas acciones que realizan en el contexto escolar y el alcance que estas han de tener. En este sentido, se hace necesario realizar un trabajo colaborativo entre practicantes y el Programa Académico de Fonoaudiología, de forma que se impulsen estrategias orientadas a eliminar esta disparidad en el uso de términos, pues lo único que generarán son confusiones.

Igualmente, los docentes consideran el uso del cuento como un apoyo en sí mismo, dada la funcionalidad que representó la lectura de cuentos como parte de las actividades que llevaban a cabo los practicantes, de esta manera la funcionalidad estuvo puesta en términos del desarrollo de la imaginación, la identificación de la superestructura del texto, entre otras, como se muestra a continuación

“(..) centran su atención en partes específicas del cuento, como el cuento tiene varias partes, inicio, nudo y desenlace, se les hacía más difícil identificar el nudo, se acordaban del principio y el final pero de esa parte entonces decían que por ejemplo que hicieran que escribieran el principio o que de nudo hicieran un dibujo y que escribieran de nuevo el final” (Fragmento profesora 06).

Se asoció la lectura de los textos narrativos con la oportunidad de generar en los estudiantes el desarrollo de la creatividad y la imaginación, aprendiendo a leer las imágenes de los cuentos y a partir de ellas construir historias, pues como lo plantea Calonje (2007) la posibilidad de tener acercamientos con la literatura infantil permite el desarrollo de la capacidad narrativa y creativa que favorece en los niños crear y soñar con otros mundos posibles.

“(…) Cuento que empieza con unas letras y que a la página siguiente no tiene letras y que ellos tienen que empezar a construirlos, va viendo uno como, eso no es de un momento para otro, va viendo uno como van progresando en su capacidad de imaginarse lo que puede pasar y cómo van construyendo la historia.” (Fragmento profesora 12).

En este último caso, si bien se expresa que la lectura de cuentos por sí sola no representa un apoyo, si es necesario resaltar la funcionalidad que los docentes le atribuyen en términos del aprendizaje que genera en los estudiantes.

De los seis tipos de apoyo mencionados al inicio de la discusión, sólo apoyo mediante recurso, apoyo técnico y fonoaudiólogo como apoyo para abordar a la familia corresponden con las clasificaciones propuestas en el marco teórico, específicamente con las planteadas por York, Giangreco, Vandercook & Macdonald (2007) y Carvajal & Cruz (2010).

En este sentido, las cartillas reportadas por los docentes hacen parte de lo que York et al (2007) denominan apoyos mediante recurso, ya que son materiales tangibles, recursos informativos, o recursos humanos. Por su parte, los talleres a los que los asistieron los docentes fueron incluidos en los apoyos técnicos, pues se refieren a las estrategias, métodos, enfoques o ideas concretas, que se evidencian a través de la formación permanente, actividades de formación al profesorado y asesoramiento a los compañeros de trabajo, las cuales facilitan la adquisición de destrezas que puede poner en práctica para satisfacer las necesidades del alumno (York et al., 2007).

Por otro lado, el fonoaudiólogo como apoyo para abordar a la familia, se relaciona con lo que Carvajal & Cruz (2010) denominan apoyo de persona, que representa a aquellos individuos que rodean al escolar y que pueden cumplir funciones de guía, tutor, profesor, lector, entre otros. En este caso, los docentes reconocen a los practicantes de fonoaudiología como un apoyo de persona, ya que son mediadores entre los docentes y la familia de los escolares a quienes se está acompañando.

(...) entonces ustedes nos daba las palabras exactas y nosotros le sugeríamos a los padres...entonces ese fue un beneficio, que tuvimos la forma de decirle al padre de familia cuál era la dificultad exacta de su niño... (Fragmento profesora 13)

Como ya se mencionó, solo algunos de los apoyos coincidieron con los identificados a través de la revisión documental, estos correspondieron a aquellos apoyos con los que los docentes tuvieron un acercamiento concreto como lo fueron los talleres y las cartillas, a diferencia de los otros apoyos que estuvieron puestos sobre las mediaciones discursivas (Carvajal, 2005) y de los que los docentes no hicieron mención.

Frente a esto, en la revisión documental se identificó la importancia que tuvo para los practicantes utilizar la clasificación de mediaciones discursivas, sin embargo como ya se mencionó estos no fueron reportados por los docentes, a pesar de ello es importante mencionar que no es deber del docente reconocer esta clasificación de los apoyos, pues como se mencionó antes, la construcción que han realizado de los mismos está puesta desde el acompañamiento que realiza el practicante en el aula y la funcionalidad que traen en términos de aprendizaje, comunicación y participación.

Con lo anterior se identifica que durante el acompañamiento realizado entre los periodos 2015-2017 en la institución educativa, la construcción de apoyos que los docentes y los practicantes han realizado es diferente, sin embargo, esta investigación permitió reconocer la validez de todas ellas, puesto que sus propósitos logran incidir de uno u otra manera en el aprendizaje, participación y comunicación de los escolares, por lo tanto su aplicación es fundamental en las discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

Por otro lado, en los resultados obtenidos durante la revisión documental se halló que en la Institución Educativa Politécnico Municipal entre los periodos académicos 2015-2017 se reportó la presencia de estudiantes con discapacidades cognitivas, sensoriales, motoras entre otras, dicho reporte fue proveído por la institución educativa a partir del registro que lleva la

institución en el SIMAT. Este sistema de registro realiza la clasificación de las discapacidades teniendo en cuenta las deficiencias corporales, en este sentido a primera vista los tipos de discapacidades antes mencionadas no tendrían ninguna relación con la Fonoaudiología, sin embargo estas discapacidades pueden presentar dificultades relacionadas con la escritura, lectura, fluidez, participación, interacciones comunicativas, entre otras, que van afectar los procesos de comunicación y lenguaje, y es en esta interacción entre deficiencias, limitaciones y restricciones que tendrá lugar el concepto de discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

Por este motivo, en términos de Cuervo (1998) cuando una persona presenta una discapacidad comunicativa su calidad de vida puede verse alterada de forma significativa, pues es posible que no tenga las mismas posibilidades de interactuar, no solo con las demás personas, sino con el resto de su entorno; disminuyendo así su autonomía, autoestima y determinación, creando entre tanto cierto grado de dependencia, pues la imagen que se puede tener de la persona con discapacidad es de no ser capaz de tomar responsabilidades o decisiones sobre aspectos importantes de la vida.

Finalmente, los apoyos identificados en los documentos de trabajo de la práctica profesional no correspondieron en su totalidad con aquellos “apoyos” percibidos por los docentes, sin embargo se logra reconocer que ambas clasificaciones resultan útiles, pues sus propósitos estuvieron orientados a favorecer de alguna manera los procesos de comunicación y lenguaje de los estudiantes, reconociendo así la importancia del lenguaje como mediador no sólo en los procesos de aprendizaje sino también en la participación y las interacciones sociales que el ser humano establece con su entorno.

7 Conclusiones

- En las respuestas obtenidas durante las entrevistas, los docentes mencionaron en sus percepciones diversos usos del lenguaje que los escolares llevaban a cabo en la escuela, usos que fueron representados a partir de la oralidad, la producción escrita, la comprensión lectora, entre otras, de esta manera el lenguaje -manifestado a través de todas esas formas- es una herramienta indispensable en la mediación de los procesos de aprendizaje en la escuela.
- Se identifica de acuerdo con algunas opiniones de los docentes que los apoyos fonoaudiológicos, manifestados a través de las diversas mediaciones realizadas por los practicantes de fonoaudiología, promovieron en los estudiantes cambios en los procesos de comunicación y participación en el aula, de forma tal que los escolares lograron con el tiempo aumentar las interacciones establecidas con los pares y el docente, incluirse en las actividades realizadas y apropiarse del sentido de respetar los turnos.
- A partir de lo reportado por los docentes, se identificó que uno de los apoyos más mencionados fueron las actividades para favorecer la lectura y escritura, especialmente las abordadas a partir del cuento, expresando que la funcionalidad de estas estuvo orientada a favorecer en los estudiantes la creación de historias a partir de las ilustraciones, elaborar finales alternos, identificar la estructura de los textos narrativos, entre otras. Así mismo, las cartillas, los talleres y los cuadernos viajeros hacen parte de lo que la investigación construye como apoyo fonoaudiológico, pues a pesar de la diversidad encontrada en las percepciones acerca de la implementación de los mismos, se considera que la importancia de estos apoyos está puesta en la mediación que se establece con el docente para compartir estrategias que puedan favorecer a la población escolar en términos de aprendizaje, participación e interacción.
- A través de la revisión documental se identificó que el SIMAT, que es el sistema de registro que tienen las Instituciones Educativas para reportar a los estudiantes con discapacidad, está basado en las funciones y estructuras corporales, es decir a partir de la

deficiencia. En este sentido, las discapacidades que son reportadas en este registro, pueden llegar a coexistir con dificultades en la escritura, lectura, fluidez, participación, interacciones comunicativas, entre otras, que van afectar los procesos de comunicación y lenguaje, y es allí en esas dificultades donde tendrá lugar el concepto de discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje.

- En los documentos de práctica profesional revisados, se encontró de manera reiterada el uso de los apoyos propuesto por Carvajal (2005), a pesar de ello en las percepciones de los docentes, este tipo de mediaciones no fueron consideradas como apoyos, en este sentido, si bien los apoyos mencionados por los docentes no corresponden con estos o con los propuestos en el marco teórico, sí se reconocen como tal dado su propósito de aplicación y la funcionalidad que los docentes les otorgaron en términos de aprendizaje, comunicación y participación.

8 Recomendaciones

- Teniendo en cuenta los aspectos mencionados en las entrevistas, se sugiere la necesidad de replantear desde el programa académico nuevas formas de trabajar en la escuela, de tal manera que se valoren las voces de los docentes y todo lo que estos pueden aportar, con el propósito de replantear cómo se está acompañando al docente a lo largo de la práctica realizada.
- Es indispensable llevar a cabo mayores interacciones comunicativas con los docentes, de manera que se pueda conversar con el maestro acerca de las actividades a realizar, ya que de esta forma se informará con anticipación sobre el propósito del apoyo y la forma como ello contribuirá a los estudiantes y al profesor, promoviendo así una retroalimentación entre docentes y practicantes que permita llevar a cabo una labor más significativa.
- Es necesario replantearse desde el programa académico la forma como se está retroalimentado los resultados de las actividades y acciones realizadas desde Fonoaudiología a los docentes, ya que es indispensable que ellos se sientan parte del proceso que se realiza con los estudiantes y se encamine así a realizar un trabajo colaborativo en la escuela.
- A lo largo de la entrevista los docentes mencionaron percepciones relacionadas con los diferentes tipos de intervención fonoaudiológica realizada en la escuela, de forma que esta investigación deja suficiente material acerca de dicho tema el cual podría ser interesante para realizar una futura investigación que permita valorar el acompañamiento realizado por los practicantes durante el tiempo que lleva práctica en la institución educativa.
- Es importante continuar con la construcción del concepto *apoyo fonoaudiológico* en la escuela, pues a pesar de que con esta investigación se realizó un acercamiento a la definición de dicho concepto, es necesario continuar construyendo e investigando sobre él.

Referencias

Acosta, V & Moreno, A. (2003). Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa: manual para logopedas, psicopedagogos y profesores. España: LEXUS Editores.

Acosta, V. (2010). Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje, una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres. 2da Ed. Barcelona, España: LEXUS Editores.

Alverson, H. Carpenter F. Drake R.E. (2006). An ethnographic study of job seeking among people with severe mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*; 30;1:15-22

Arias, et al., (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6679/6121>

ASHA (2001). Roles and responsibilities of the Speech-language with respect to Reading and writing in children and adolescents. Rockville.

Auseche, P. Calderón, P, Chica, J, & García I. (2005) sistematización de una experiencia de intervención fonoaudiológica para la inclusión escolar en el Municipio de Ansermanuevo (trabajo de pregrado), Universidad del Valle, Cali.

Blanco, R; (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, Enero-Junio, 14-35.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bronfenbrenner. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.

Calonje, P. (2007). El sentido de leerles en voz alta. *Educación y biblioteca*, pp. 157, 30-39.

Campaña mundial por la educación & Handicap Internacional. (2014). Igualdad de derechos, igualdad de oportunidades. La educación inclusiva para niños con discapacidad. Recuperado de <http://www.campaignforeducation.org/en/campaigns/education-and-disability> .

Cardona, M. (2006). DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Recuperado de https://tuxdoc.com/download/diversidad-y-educacion-inclusivamaria-cristina-cardona_pdf

Carvajal, M & Cruz. (2014). Los apoyos para la participación del escolar con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 16 N° 1, 106-119.

Carvajal, Cruz (2010) “Sistematización de una ruta metodológica para la identificación, diseño y adaptación de apoyos para la participación escolar”.

Carvajal (2005) “Metodología para la identificación, diseño e implementación de apoyos para la Escuela Inclusiva”

Castejón, L. & España, Y. (2004). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 2004, Vol. 24 (2) p. 55-66.

Colombia. Ministerio de Educación (2009), Decreto 366. Bogotá

Colombia. Ministerio de Educación (2017). Decreto 1421. Bogotá

Clemente, R. & Hernández, C. (1996). Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación. En Hernández, C, (1996), Bronfenbrenner y los Modelos Ecológicos. (91-110). Aljibe.

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 4 N° 2, 80-95.

Cuervo, Clemencia (1998). *LA PROFESIÓN DE FONOAUDIOLÓGÍA: COLOMBIA EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL*. Universidad Nacional de Colombia.

Cuervo, C. & Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En Flórez, R. (Ed). *El lenguaje en la educación, una perspectiva fonoaudiológica*. (pp.13-25). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Cuervo, C., Flórez, R. & Acero, G. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En Flórez, R. (Ed). *El lenguaje en la educación, una perspectiva fonoaudiológica*. (pp.13-25). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Findlay, D & Castaño, A & Bernal, T & Quintero, J (2014). *Enfoques de intervención Fonoaudiológica en las Universidades del Suroccidente Colombiano*. Universidad del Valle.

Flórez, Rita. (2004). *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá

Gallego, J. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE-Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (5), 102-117.

Guillén, P. (2010). El manejo de los turnos de habla: aplicaciones del análisis de la conversación en la enseñanza del español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, 36(2). Pp. 163-173.
doi: <https://doi.org/10.15517/rfl.v36i2.1111>

Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M^a .(2010). Metodología de la investigación. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hurtado, L & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES movimiento y salud*, 2 (1), 45-55. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4889>

Juárez, A. & Monfort, M. (1992). Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades. Madrid: Santillana.

LaCueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculda de de Educação*, 23(1-2)

Lledó, A. & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores De Mejora Desde La Educación Inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), pp. 96-109. Recuperado de https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7910&debut_5ultimasOEI=100

López, A (2007) *La acción fonoaudiológica en la institución educativa, para una educación de calidad*. (Trabajo de pregrado), Universidad del Valle, Cali.

Martínez Peña, L. (2007). Breve mirada a la investigación en el campo de la fonoaudiología en Colombia. *Areté*, 7(1), 9 - 16. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/489/454>

Ministerio de Salud y Protección Social (2012). Observatorio Nacional de Discapacidad. *Línea base observatorio nacional de discapacidad, Análisis descriptivo de indicadores*. Recuperado de <http://discapacidadcolombia.com/index.php/estadisticas/200-linea-base-observatorio-nacional-de-discapacidad>

Ministerio de Salud y Protección Social (2014). Boletín observatorio nacional de discapacidad junio - diciembre. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Boletin-OND-6.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social (2015). *Oficina de Promoción Social. Sala situacional de Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/ESTADISTICAS/Sala-situacional-discapacidad-Nacional-agosto-2015.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. MEN (2017). Atención educativa a la población con discapacidad (Decreto 1421 de 2017) recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2018). Guía para el reporte asistemas de informaciónDUE – SIMAT – EVI –EDUC. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-369048_recurso_1.pdf

Morales, R. & Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colciencias, Bogotá.

Morales, J & Palomino, D (2004). *Aproximación a las perspectivas reflejadas por la población docente de dos escuelas del Municipio de Cali sobre la atención educativa de las personas con discapacidad*. (Trabajo de grado). Universidad del Valle. Cali

Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Boletín LaRecerca. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp.14-21. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1996/70877/nussbaum_tuson.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF.

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con Discapacidad. *Rev. Colomb. Psiquiat*, 40(4), 670-699. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v40n4/v40n4a07.pdf>

PAF (2009). Proyecto educativo del programa académico de fonoaudiología. Universidad del Valle. Recuperado de http://uvsalud.univalle.edu.co/pdf/110_110_proyecto_educativo_del_programa_academico_de_fonoaudiologia.pdf

Pava, N., Payan, C. & Reyes, A. (2011). Aportes desde la investigación formativa a la producción en Fonoaudiología: el caso de una universidad colombiana. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(4), 377-383. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-80342011000400003>

Rodríguez, F. & Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

Sandoval, M & Simón, C & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 12, pp. 117-137. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201205.pdf?documentId=0901e72b81426f62>

Sarmiento, A. (2011). Situación de la educación en Colombia Preescolar, básica, media y superior. Recuperado de https://saldarriagaconcha.org/desarrollo_fsc/images/fsc/pdf/biblioteca_virtual/discapacidad/educacion/01_situacion_educacion_en_colombia_alfredo_sarmiento.pdf

Sarto, M. & Venegas, M. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Recuperado de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona, España: GRAO

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquía.

Torres, S. & Montaña, M. (2003). El modelo colaborativo. Una alternativa para el trabajo del fonoaudiólogo en el sector educativo. *Areté*, 3(1), pp. 31-37. Recuperado de <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/arete/article/view/574/533>

Torres, A., Vega Y., & del Campo, M. (2015). Autorreflexión sobre el desempeño profesional del fonoaudiólogo(a) en el sector educativo: una aproximación a la construcción del rol. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 14, p.103-117

Ulloa, C. (2011). ¿Dónde y cuándo proporcionar apoyos pedagógicos para facilitar los procesos de inclusión?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Septiembre, 171-187

UNESCO, Ministerio de Educación y Ciencia de España., & Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales* (1ª ed.). Madrid: UNESCO.

UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación. *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro. Una Breve Mirada A Los Temas De Educación Inclusiva: Aportes A Las Discusiones De Los Talleres.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

UNICEF & UNESCO (2001). Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/index_42104.html

Verdugo, M. (2011). Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza Editorial.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona., España: Paidós.

Vygotsky, L. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (3ª ed.). Barcelona., España: Crítica.

Wile, D. (1996). Why doers do Performance & Instruction, 35(1), 30–35

York, J Giangreco, M & Vandercook, T & Macdonald C (2007). Integración del personal de apoyo en el aula inclusiva. En: Susan Stainback & William Staninback, Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo, (pp. 119-134). España: Narcea.

Anexos

Anexo 1. Fichas de revisión bibliográfica

Nota: Para ver las fichas de revisión de la Fase I, remitirse a la carpeta anexa a este documento.

Anexo 2. Bitácoras

Nota: Para ver las bitácoras de la Fase I, remitirse a la carpeta anexa a este documento.

Anexo 3. Formato de entrevista

ENTREVISTA A DOCENTES

La entrevista que está por diligenciar pretende conocer las percepciones que usted como docente tiene acerca de la funcionalidad de los apoyos comunicativos en los estudiantes. De esta manera, la información que se recolecte aportará a la construcción de una investigación que está orientada a describir las percepciones que tienen los docentes, respecto al uso de los apoyos implementados en estudiantes con discapacidades en la comunicación y el lenguaje. Cabe aclarar que toda la información que usted proporcione será confidencial y podrá abandonar la investigación en el momento que desee, sin repercusiones en su trabajo.

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es su formación académica?
3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la Institución educativa?
4. ¿Qué asignaturas y en qué grados ha impartido clase?
5. ¿Cómo fue su experiencia en el primer día como docente? ¿Qué es lo que más recuerda?
6. ¿Cuánto tiempo lleva recibiendo apoyo por parte de los practicantes de fonoaudiología?
7. ¿Usted conoce el trabajo que han realizado los estudiantes de fonoaudiología en la Institución Educativa? *Si su respuesta es afirmativa* ¿Qué es lo más representativo que recuerda del trabajo realizado? *Si su respuesta es negativa* ¿Por qué considera que no tiene conocimiento del trabajo realizado por Fonoaudiología?

En el marco de la práctica fonoaudiológica, los practicantes del programa académico de Fonoaudiología han implementado durante la intervención con los escolares, diversos apoyos, entendiendo APOYO *como aquellos procesos, estrategias, materiales, metodologías y personal que se proveen a los estudiante en el contexto escolar, los cuales permiten potencializar los procesos de aprendizaje, incluido la forma en la que interactúan con el otro.*

De acuerdo a la definición brindada anteriormente:

1. ¿Qué tipo de apoyos le han brindado los practicantes de fonoaudiología en las actividades realizadas dentro y fuera del aula?
2. ¿Qué piensa sobre aquellos apoyos que se le han brindado?

Teniendo en cuenta los apoyos antes mencionados:

3. ¿Usted ha retomado algunas de las estrategias (apoyos) que se le brindaron? ¿Cuáles ha implementado? ¿Cómo lo hizo?
4. ¿Considera usted que dichos apoyos favorecieron el aprendizaje en los estudiantes? ¿En qué medida lo lograron?

En caso de ser negativa su respuesta Mencione ¿qué aspectos considera que si fueron favorecidos a través de la implementación de los apoyos?

Se puede conceptualizar la comunicación como la forma por medio de la cual las personas transmiten al otro información, ideas y sentimientos; gracias a esta, se tiene la capacidad de vivir de manera autónoma, ya que se convierte en un mecanismo por medio del cual se puede generar interacción con la sociedad. Por su parte, participación se refiere a la capacidad de hacer parte de algo, es decir incluirse en determinada situación y dar los aportes que se consideren pertinentes frente al tema que se esté tratando.

5. A partir de eso ¿Usted considera que dichos apoyos sirvieron para promover la comunicación y participación de su grupo de estudiantes?
6. ¿Considera usted que las actividades realizadas desde Fonoaudiología han tenido impacto en los estudiantes? SI/NO ¿Por qué?

En caso de que su respuesta sea No, ¿Qué estrategias se podrían usar desde Fonoaudiología para incrementar el impacto?

7. ¿Cómo le pareció la entrevista?
8. ¿Cómo se sintió durante la entrevista?
9. ¿Qué expectativas tiene sobre la investigación teniendo en cuenta la entrevista que le hemos realizado?

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN PROFESOR!

Anexo 4. Formato de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

__/__/2018

Apreciado docente, las estudiantes de fonoaudiología de la Universidad del Valle, Daniela Buitrago y Mónica Correa están realizando el proyecto de investigación denominado Apoyos fonoaudiológicos dentro de un contexto escolar para los estudiantes con discapacidades en la comunicación y el lenguaje, según la percepción docente, con el propósito de describir las percepciones que tienen los docentes de una institución educativa en Cali, respecto al uso de los apoyos implementados en estudiantes con discapacidades en la comunicación y el lenguaje, de acuerdo a lo realizado en la práctica profesional de fonoaudiología en el periodo 2015-2017.

Por lo anterior, solicitamos de manera atenta la participación del profesional _____ mayor de edad identificado con CC. N° _____ de _____ en el desarrollo de la investigación.

Para el desarrollo de dicha investigación se pretende contar con la participación de veinte docentes de la Institución educativa Politécnico Municipal de la ciudad Santiago de Cali, durante un periodo de cuatro meses, comprendidos entre Enero-Mayo del 2018.

En relación con los procedimientos a desarrollar, su participación consistirá en el desarrollo de una entrevista que tendrá una duración de 45 minutos en la que se harán preguntas relacionadas con la percepción que tiene frente a los apoyos que brinda fonoaudiología a los estudiantes con discapacidades relacionadas con la comunicación y el lenguaje, durante la realización de dicha entrevista, usted deberá brindar información verídica. Cabe resaltar que su identidad no será conocida por personas ajenas a las encargadas de la investigación puesto que, la entrevista será desarrollada de forma anónima.

Por estos motivos, existe el riesgo de confidencialidad para los docentes participantes pero esa confidencialidad será garantizada pues no se identificará a ninguno de los participantes, ni con sus nombres y apellidos ni con su número de identificación. Para las entrevistas se utilizará un código alfanumérico y la identidad sólo será conocida por los investigadores. Teniendo en cuenta la confidencialidad, se considera que la investigación es de Riesgo Mínimo

Por otro lado, el participante no tendrá que realizar ningún gasto económico a causa de su participación en la investigación ni tampoco recibirá beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación, sin embargo los beneficios que dicha investigación aportará son brindar evidencia y soporte acerca de lo realizado por la Universidad del Valle en la institución, valorar el impacto que ha tenido fonoaudiología en los procesos

académicos y participativos y por último conocer qué piensan los docentes sobre el acompañamiento realizado por fonoaudiología.

Así mismo, se aclara que la participación es voluntaria y terminará en caso de que el profesional lo decida ya sea por motivos personales, traslados o salud agravada. Si el profesional decide retirarse, no habrá ninguna consecuencia en su relación laboral con la Institución Educativa.

Para cualquier información adicional usted podrá contactar a las investigadoras principales Daniela Esthefania Buitrago Trujillo al N° de celular 3162496958 a Mónica Gisela Correa Galves al N° 3158708046 a la Fonoaudióloga Diana Patricia Chaux Tabares al 3002342560 y al Comité de Ética de la Universidad del Valle, al teléfono 5185677 y correo electrónico: eticasalud@correounivalle.edu.co

Al firmar este documento el profesional reconoce que ha leído la información proporcionada, ha tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se le ha contestado satisfactoriamente las preguntas que ha realizado. Una vez firmado este consentimiento, se entregará una copia del presente documento.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que afecte mi integridad, así mismo AUTORIZO ___ NO AUTORIZO ___ que mi entrevista sea grabada para su posterior análisis. Además, autorizo Si ___ NO ___ utilizar la información del proyecto en otros proyectos de investigación similares futuros, a la previa aprobación del Comité de Ética de la Universidad del Valle.

FIRMA DEL DOCENTE: _____

NOMBRE DEL PROFESIONAL: _____

CC. O HUELLA: _____

FIRMA DEL TESTIGO 1: _____

NOMBRE DEL TESTIGO: _____

CC. O HUELLA: _____

Anexo 5. Transcripciones

Nota: Para ver las transcripciones de las entrevistas, remitirse a la carpeta anexa a este documento.