

Estrategias de autorregulación y personalización de la enseñanza: estudio piloto sobre las competencias de los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial

Aida Sanahuja Ribés¹, Lucía Sánchez-Tarazaga Vicente, Paola Ruiz-Bernardo.

Universitat Jaume I.

Resumen

El hecho de dar respuesta a las diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje resulta un desafío para los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial, por ende, este colectivo debe ser competente a la hora de saber (conocimiento), saber cómo (explicación) y hacer (desempeño real), sobre un conjunto amplio de estrategias de autorregulación y personalización de la enseñanza. En este trabajo se muestran los resultados de un estudio piloto cuyos objetivos han sido: 1) averiguar si los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial se han formado o han leído sobre diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza; 2) indagar sobre el nivel de dominio que creen tener dichos profesionales y 3) demostrar si las han puesto en práctica en sus aulas. El diseño metodológico es de tipo descriptivo, basado en el método de encuesta y cuyo instrumento se trata de un cuestionario elaborado ad hoc. La muestra está formada por 21 profesionales de la educación. Los resultados apuntan que las estrategias sobre las cuáles más se han formado y han leído los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial son los apoyos visuales y las agendas. Igualmente, dichas estrategias son las más utilizadas en el aula. Así mismo, el cuestionario KPSI, las cartas de personalización y la técnica TAI (team assisted individualization), son las estrategias que menos se han formado o han leído y las menos utilizadas en el aula. La

¹ asanahuj@uji.es

principal conclusión que se desprende de este estudio reside en la importancia de la mejora de la formación de los profesionales educativos para poder atender a la diversidad de sus aulas desde una perspectiva más inclusiva.

Palabras clave: Estrategias de autorregulación, Estrategias de personalización, Comunicación y Lenguaje, Educación Especial.

Strategies for self-regulation and personalization of teaching: a pilot study on the competencies of communication and language professionals and special education

Abstract

Responding to the different needs, rhythms and styles of learning is a challenge for communication and language and special education professionals. Therefore, this group must be competent in knowing (knowledge), knowing how (explanation) and doing (actual performance), on a broad set of self-regulation and personalization of teaching strategies. This paper shows the results of a pilot study whose objectives were: 1) to find out if communication and language professionals and special education professionals have been trained or have read about different strategies of regulation and self-regulation of learning and personalization of teaching; 2) to find out about the level of mastery that these professionals think they have and 3) to show if they have put them into practice in their classrooms. The methodological design is of a descriptive type, based on the survey method and whose instrument is an ad hoc questionnaire. The sample is made up of 21 education professionals. The results indicate that the strategies on which the communication and language and special education professionals have been most trained and read about are visual aids and agendas. Likewise, these strategies are the most used in the classroom. Likewise, the KPSI questionnaire, the personalization letters and the TAI (team assisted individualization) technique are the strategies that have been least trained or read about and the least used in the classroom. The main conclusion that can be drawn from this study is the importance of improving the training of educational professionals to be able to attend to the diversity of their classrooms from a more inclusive perspective.

Keywords: Self-Regulation Strategies, Personalization Strategies, Communication and Language, Special Education.

Introducción

Los docentes necesitan herramientas metodológicas y organizativas que les ayuden a dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de su alumnado (Herrera & Guevara, 2019). Pujolàs (2003) clasifica en tres bloques las metodologías didácticas que permiten atender a la diversidad y la heterogeneidad en el aula. Estas son: 1) estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje, 2) estrategias de personalización del aprendizaje y 3) estrategias de aprendizaje cooperativo. Seguidamente, vamos a realizar un breve repaso por cada una de ellas.

Estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje

Si el alumnado presente en el aula es capaz de autorregular y regular su propio aprendizaje, siendo cada vez más autónomos, favorecerá que el docente reparta su atención directa al alumnado que más lo requiera. Para ello, siguiendo a Jorba y Casellas (1996), el docente debe explicar con claridad los principales objetivos educativos y comprobar las representaciones que el alumnado ha realizado de estos. Por el contrario, el alumnado debe anticiparse a la acción y planificarse para alcanzar los objetivos propuestos. Así mismo, es importante que el alumnado conozca los criterios de evaluación previamente. A continuación, pasaremos a explicar algunas estrategias de regulación y autorregulación que pueden resultar útiles al profesorado:

- a) KPSI (*Knowledge and Prior Study Inventory*): diseñado por Tamir y Lunetta (1978), se trata de un inventario de conocimientos previos que permite al alumnado realizar una autoevaluación sobre sus competencias de un determinado contenido (Sanmartí, 2010). Se suele utilizar en dos momentos clave: 1) al inicio del tema o de la unidad con el propósito de evidenciar el nivel de habilidades o conocimientos previos en relación con aquello que se debe enseñar y 2) al final del tema o unidad, con el fin de evidenciar o reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en una secuencia de aprendizaje.
- b) Guías de orientación: o también denominadas base de orientación (Jorba, Sanmartí & Caselles, 1992) son un sistema de representación de la acción, es decir, de los pasos o indicaciones que el alumnado debe realizar para completar una tarea. El alumnado puede elaborar las suyas propias (guías partiendo de un esquema general) y guardarlas en su cuaderno con el fin de consultarlas cuando lo necesite.
- c) Agendas: son un buen recurso para ayudar en la comprensión lingüística de la información (Bryan & Gast, 2000; Díaz & Nistal, 2019). Y es que,

tal y como apuntan Fortuny y Sanahuja (2020) en un estudio centrado en las estrategias inclusivas empleadas en dos escuelas con alumnado TEA, aunque su uso queda limitado al inicio de las actividades para explicar la tarea, las agendas, horarios, la libreta viajera y calendarios visuales suelen ser un recurso ampliamente utilizado en el contexto escolar.

- d) Apoyos visuales: el uso de pictogramas (imagen-palabra), fotografías, símbolos, etc. están ampliamente extendidos en el contexto escolar para una mejor comprensión de los mensajes que se quieran transmitir, dado que su uso facilita la atención y percepción del alumnado en general y más específicamente del alumnado con TEA (Aguiar-Aguiar, Mainegra-Fernández & García-Reyes, 2020; Grossman y Soares, 2002).

Estrategias de personalización de la enseñanza

Caminar hacia un currículum común es una tarea que suscita el replanteamiento de la educación, debiendo pensar en un diseño universal del aprendizaje para incorporar prácticas diferenciadas en el aula inclusiva (Sanahuja, 2017), para así poder ofrecer distintos niveles de implicación, de presentación de la información, de complejidad y de expresión en el aula (García, 2016). En palabras de Ruiz y Bel (1999), cualquier proceso de personalización del currículum debe concebirse como un proceso continuo y en constante revisión, ya que da lugar a nuevas decisiones. A continuación, realizaremos un efímero repaso sobre algunas estrategias que ayudan a personalizar la enseñanza. Siendo principalmente: los planes de trabajo, los contratos didácticos o pedagógicos, las cartas de personalización, la enseñanza multinivel y la planificación centrada en la persona.

- a) Plan de trabajo: se trata de un trabajo individual, dado que cada estudiante trabaja aspectos del currículum escolar atendiendo a su nivel personal y ritmo de aprendizaje. Los estudiantes eligen las actividades o tareas, propuestas por el docente, durante un tiempo determinado (Agelet, Bassedas y Comadevall, 2001).
- b) Contrato didáctico o pedagógico: también denominado pacto, facilita la verbalización y la explicitación mejorando las representaciones del alumnado sobre una situación pasada, presente y futura. Siguiendo a Menoyo (2001), podemos encontrar diferentes tipos de contratos didácticos: de recuperación, de resolución de conflictos, para un proyecto, de evaluación y para el colectivo de la clase. En palabras de Przesmycki (2000), los componentes que lo caracterizan son: la libertad de decisión, negociar los elementos del contrato y el compromiso de cumplir con los acuerdos.

- c) Cartas de personalización: pretenden responder de una forma ajustada a las necesidades educativas de los estudiantes. Encontramos cuatro tipos de cartas de personalización: 1) carta de personalización de prioridades educativas (priorización de objetivos), 2) carta de personalización sobre la participación, 3) carta de personalización sobre la evaluación y 4) carta de personalización de apoyos ecológicos (optimización de la red de apoyos naturales) (Pedragosa, 2005).
- d) Enseñanza multinivel: los componentes de la programación múltiple se basan en el deseo de que todos los alumnos puedan progresar a su ritmo, para ello se presentan diferentes maneras de mostrar los contenidos, esto es, diferentes maneras de implicación y de expresión para favorecer la comprensión de los contenidos. Esto requiere opciones múltiples de evaluación y opciones múltiples de evidencias de progreso (Ruiz, 1999). En palabras de Collicott (2000, p.87):
La enseñanza multinivel permite que el maestro planifique una lección para todos los alumnos, y así disminuye la necesidad de seguir programas diferentes, y a la vez le posibilita la introducción de objetivos individuales en el contenido y en las estrategias educativas del aula.
- e) Planificación centrada en la persona: se basa en la idea de cómo apoyar a las personas con diversidad funcional para que dirijan su propia vida en la medida de sus intereses y posibilidades (Moliner, 2013). De tal forma que la persona es el centro del proceso, articulando un proceso colaborativo a partir de los apoyos de un grupo de personas significativas para ellas (familiares, amigos, voluntarios, profesionales, etc.).

Estrategias de aprendizaje cooperativo: TAI

La técnica TAI (de sus siglas en inglés: *Team Assisted Individualization*) combina tanto el aprendizaje cooperativo como el trabajo individual, de esta manera todo el alumnado trabaja sobre los mismos contenidos, pero cada uno sigue su propio plan personalizado de aprendizaje (Moliner, Sanahuja, Benet, 2017). Según recogen Pujolàs y Lago (2011, p.105) en el programa CA/AC “*Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar*” la esta técnica consiste en:

1. Se divide el grupo clase en un determinado número de Equipos de Base.
2. Se concreta para cada alumno su Plan de Trabajo Personalizado, en el cual consten los objetivos que debe alcanzar a lo largo de la secuencia didáctica y las actividades que debe realizar.
3. Todos trabajan sobre los mismos contenidos, pero no necesariamente con los mismos objetivos ni las mismas actividades.

4. Cada alumno se responsabiliza de llevar a cabo su Plan de Trabajo y se compromete a ayudar a sus compañeros a llevar a cabo el suyo propio.
5. Simultáneamente, cada equipo elabora -para un periodo determinado- su propio Plan de Equipo, con los objetivos que se proponen y los compromisos que contraen para mejorar su funcionamiento como equipo.
6. Si además de conseguir los objetivos de aprendizaje personales, consiguen mejorar como equipo, cada alumno obtiene una “recompensa” (unos puntos adicionales en su calificación final).

En un trabajo presentado por Traver (2015) se recoge una experiencia llevada a cabo en un aula de 6.º de primaria en la que se utiliza la técnica compleja de aprendizaje cooperativo TAI, concretamente en el área de matemáticas. Este trabajo demuestra las potencialidades de la técnica, puesto que permite al alumnado aprender los contenidos de la asignatura hasta el máximo nivel de sus posibilidades, al mismo tiempo que aprende a trabajar en equipo.

Funciones y tareas establecidas a los profesionales de comunicación y lenguaje y de pedagogía terapéutica

En nuestro contexto de estudio, la Comunidad Valenciana (España), se ha publicado recientemente normativa educativa en materia de educación inclusiva. En el año 2018 se publicó el Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano y, posteriormente, se publicó la Orden 1/2019, de 8 de enero, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se estructuran los servicios psicopedagógicos escolares y la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. Este panorama normativo supone un cambio de los roles de los profesionales de la educación a todos los niveles y muy especialmente del personal de apoyo a la educación inclusiva.

Tal y como recoge la Orden 20/2019:

El personal docente especializado de apoyo de Pedagogía Terapéutica, [...]tiene la función de colaborar con los equipos educativos y los servicios especializados de orientación en el diseño e implementación de programas de desarrollo competencial y actuaciones preventivas de las dificultades de aprendizaje.

El personal docente especializado de apoyo de Audición y Lenguaje se centra prioritariamente en el ámbito de la comunicación, el lenguaje y el habla desde una perspectiva educativa vinculada al currículum [...], tiene las funciones de asesorar al personal docente de Educación Infantil en el diseño, implementación y seguimiento de

los programas de estimulación del lenguaje oral dirigidos a todo el alumnado, así como en las medidas de aprendizaje intensivo y mejora de la competencia lingüística dirigidas al alumnado que requiere una respuesta personalizada con apoyos no especializados.

Trabajos como los de González, Cortés y Mañas (2020) a través de la narrativa-biográfica, en la que recogen la experiencia de docentes de PT, apuntan como aún persiste un discurso vinculado a la educación compensatoria y en la que a través del diagnóstico educativo se justifican las acciones segregadoras en las aulas educativas. No obstante, estos profesionales manifiestan estar abiertos al cambio y a la transformación de sus estrategias metodológicas en pro de una escuela más inclusiva. Vélez-Calvo, Tárraga-Mínguez, Fernández-Andrés y Sanz-Cervera (2016) realizaron un estudio comparativo entre España y Ecuador sobre la formación inicial de los docentes en materia de educación inclusiva y concluyeron que, pese a que ambos modelos formativos son diferentes, la formación del profesorado debería centrarse más en dotar de estrategias a los profesionales educativos para atender a la heterogeneidad de las aulas. Este hecho lo corroboran Luque y Carrión (2013a) en su investigación centrada en el grado de satisfacción de docentes de AyL, dado que éstos manifiestan un cierto descontento con su formación inicial, al no sentirse capacitados y preparados para afrontar su labor docente.

Objetivos del estudio

Los principales objetivos de este trabajo son:

1. Averiguar si los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial se han formado o han leído sobre diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza.
2. Indagar sobre el nivel de dominio que tienen los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial en referencia a las estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza.
3. Demostrar si los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial han puesto en práctica las diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza.

Nos apoyamos en una aproximación simplificada de la pirámide de Miller (1990). En la Figura 1, se presenta un esquema de evaluación de la competencia profesional organizada por niveles que posteriormente relacionaremos con los objetivos del estudio.

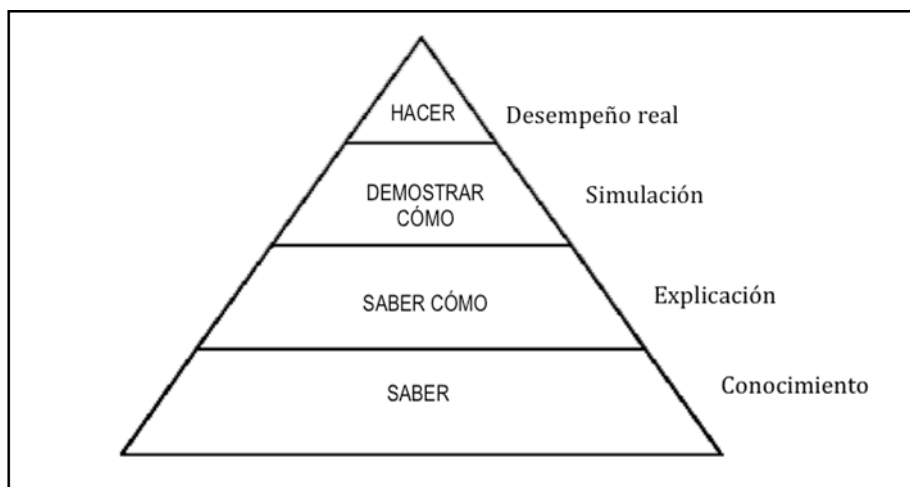


Figura 1. Pirámide de Miller (1990), con adaptación de Bernal y Teixedó (2012)

En la base de la pirámide encontramos el conocimiento, referido al *saber* (objetivo 1). En el siguiente peldaño encontramos la explicación, es decir, el *saber cómo* realizarlo (objetivo 2). En este trabajo pasamos directamente al último peldaño, donde se sitúa el *hacer* (objetivo 3).

Método

Muestra

En este estudio han participado un total de 21 docentes de unidades específicas de comunicación y lenguaje y de las unidades específicas de educación especial de Castellón, España (Ver Tabla 1). Siendo 11 (52,38%) docentes de audición y lenguaje (AyL), 6 (28,57%) docentes de pedagogía terapéutica (PT), 2 (9,52%) orientadores educativos (OE) y 2 (9,52%) docentes de primaria. Más específicamente 3 (14,29%) eran hombres y 19 (85,70%) mujeres. Con relación a los años de experiencia docente cabe decir que 6 (28,57%) tiene entre 1 y 4 años de experiencia, 12 (57,14%) tienen entre 5 y 9 años de experiencia, 1 (4,76%) docente tiene entre 10 y 14 años de experiencia y 2 (9,52%) tienen más de 15 años de experiencia.

Tabla 1

Distribución de la muestra por sexo, especialidad y años de experiencia docente.

Sexo	Años de experiencia docente	Especialidad
------	-----------------------------	--------------

	N	%		N	%		N	%
Mujeres	18	85,70	1-4 años	6	28,57	AyL	11	52,38
Hombres	3	14,29	5-9 años	12	57,14	PT	6	28,57
			10-14 años	1	4,76	OE	2	9,52
			+ de 15 años	2	9,52	Docente	2	9,52

Procedimiento e instrumento de recogida de los datos

El diseño metodológico de este estudio es de tipo descriptivo, se utiliza el método de encuesta y el cuestionario como instrumento (basado en Sans, 2004; Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018; Sanahuja, Sánchez-Tarazaga y Fortea, 2018). Los participantes de este estudio estaban realizando un curso de formación (septiembre 2018). Se suministró el cuestionario diseñado *ad hoc* en formato papel. Posteriormente, se procedió con el vaciado de los datos.

El cuestionario estaba formado por dos partes: 1) datos de tipo más contextual (sexo, años de experiencia docente, especialidad) y 2) preguntas acerca de la formación (p.ej.: *¿Te has formado o has leído sobre las guías de orientación?*), el nivel de dominio (p.ej.: *Nivel de conocimiento o dominio que crees tener sobre las guías de orientación*) y puesta en práctica en el aula (p.ej.: *¿Has puesto en práctica en el aula las guías de orientación?*). Las estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje sobre las que se ha preguntado han sido: KPSI (*knowledge and prior study inventory*), guías de orientación, agendas y apoyos visuales. También se preguntó sobre las siguientes estrategias de personalización de la enseñanza: plan de trabajo, contratos didácticos o pedagógicos, cartas de personalización, enseñanza multinivel y planificación centrada en la persona. Por último, se preguntó sobre la técnica TAI (*team assisted individualization*), enmarcándose en una estrategia que combina el aprendizaje individualizado y el aprendizaje cooperativo.

Se utilizaron preguntas dicotómicas (Sí/No) con una escala tipo Likert de 1 a 5 (1=No lo conozco/ no lo comprendo y 5= Lo domino de manera que sabría explicarlo). La prueba alfa de Cronbach arroja un valor de .556. El análisis de datos se realizó mediante el SPSS Statistics 19. Se calcularon las frecuencias, porcentajes, media y desviación típica y se elaboraron las tablas que se presentan en el siguiente apartado de resultados.

Resultados

Los resultados se presentan siguiendo los objetivos planteados en la investigación.

1. Averiguar si los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial se han formado o han leído sobre diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza (dimensión del *saber*).

Tabla 2.

Formación o documentación sobre diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza

	Sí	
	N	%
Cuestionarios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	1	4,8
Guías de orientación	6	28,6
Agendas	18	85,7
Apoyos visuales	19	90,5
Plan de trabajo	11	52,4
Contrato didáctico o pedagógico	11	52,4
Cartas de personalización	1	4,8
Enseñanza multinivel	13	61,9
Planificación centrada en la persona	15	71,4
TAI (team assisted individualization)	1	4,8

Tal y como se muestra en la Tabla 2, las estrategias sobre las cuáles más se han formado y han leído los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial son los apoyos visuales con un 90,5% y las agendas con un 85,7%. Seguidamente, encontramos la planificación centrada en la persona con un 71,4% y la enseñanza multinivel con un 61,9%. Prácticamente la mitad de los encuestados, con un 52,4% respectivamente, afirman haber leído o haberse formado sobre el plan de trabajo y el contrato didáctico o pedagógico. Tan solo un 28,6% afirma haberse documentado previamente sobre las guías de orientación. Por el contrario, vemos como el cuestionario KPSI, las cartas de personalización y la técnica TAI (team assisted individualization), son las estrategias que menos se han formado o han leído los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial, dado que tan solo un 4,8% (respectivamente) afirma haberlo hecho.

2. Indagar sobre el nivel de dominio que tienen los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial en referencia a las

estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza (dimensión del *saber cómo*).

Tabla 3.

Grado de dominio en relación con las diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza

	1. No lo conozco/ no lo comprendo		2. Lo conozco un poco/ lo comprendo un poco		3. Lo conozco bastante/ lo comprendo bastante		4. Lo conozco bien/ lo comprendo bien		5. Lo domino de manera que sabría explicarlo a otra persona	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	20	95,2	-	-	-	-	1	4,8	-	-
Guías de orientación	13	61,9	4	19	2	9,5	2	9,5	-	-
Agendas	2	9,5	3	14,3	9	42,9	5	23,8	2	9,5
Apoyos visuales	1	4,8	2	9,5	9	42,9	7	33,3	2	9,5
Plan de trabajo	4	19	6	28,6	6	28,6	5	23,8	-	-
Contrato didáctico o pedagógico	6	28,6	6	28,6	5	23,8	3	14,3	1	4,8
Cartas de personalización	16	76,2	2	9,5	3	14,3	-	-	-	-
Enseñanza multinivel	3	14,3	9	42,9	5	23,8	3	14,3	1	4,8
Planificación centrada en la persona	3	14,3	4	19	9	42,9	4	19	1	4,8
TAI (team assisted individualization)	14	66,7	6	28,6	1	4,8	-	-	-	-

Con relación al grado de dominio (Ver Tabla 3), nos detendremos en dos niveles de análisis, uno más global y otro más específico.

Si nos fijamos en la agregación del nivel 4 y 5, referente a un mayor grado de pericia de los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial en referencia a las estrategias preguntadas: son los apoyos visuales (42,8%) y las agendas (33,3%), seguido de la planificación centrada en la persona (23,8%). En el extremo opuesto (nivel 1) vemos como el cuestionario KPSI (95,2%) es la estrategia sobre la cual menos dominio tienen los encuestados, seguido de las cartas de personalización (76,2%).

² Dado que la desviación típica es elevada, la media no resulta un buen indicador, por lo que hemos optado por un análisis de frecuencias.

Si pasamos a realizar un análisis individual de cada una de las estrategias vemos como en relación con los apoyos visuales, el 4,8% no lo conocen o no lo comprenden, el 9,5% lo conocen o lo comprenden un poco, el 42,9% lo conocen o lo comprenden bastante, un 33,3% lo conocen o lo comprenden bien y un 9,5% lo dominan.

Por lo que respecta a la agenda hay que indicar que el 9,5% de los participantes esgrimen que no la conocen o no la comprenden, el 14,3% la conocen o la comprenden un poco, el 42,9% la conocen o la comprenden bastante, el 23,8% la conocen o la comprenden bien y el 9,5% la dominan.

Con relación a la planificación centrada en la persona, vemos como el 14,3% no lo conocen o no lo comprenden, el 19% lo conocen o lo comprenden un poco, el 42,9% lo conocen o lo comprenden bastante, el 19% lo conocen o lo comprenden bien y el 4,8% lo dominan.

El plan de trabajo no es comprendido ni conocido por el 19% de los encuestados, el 28,6% afirman que lo conocen o lo comprenden un poco, el 28,6% lo conocen o lo comprenden bastante, el 23,8% lo conocen o lo comprenden bien y nadie manifiesta dominarlo.

La enseñanza multinivel no es conocida ni comprendida por el 14,3% de los encuestados, el 42,9% lo conocen o lo comprenden un poco, el 23,8% lo conocen o lo comprenden bastante, el 14,3% lo conocen o lo comprenden bien y el 4,8% lo dominan.

En lo que respecta al contrato dialógico o pedagógico decir que el 28,6% de los participantes esgrimen que no la conocen o no la comprenden, el 28,6% la conocen o la comprenden un poco, el 23,8% la conocen o la comprenden bastante, el 14,3% la conocen o la comprenden bien y el 4,8% la dominan.

La técnica TAI no es conocida ni comprendida por el 66,7% de los encuestados, el 28,6% lo conocen o lo comprenden un poco, el 4,8% lo conocen o lo comprenden bastante, ningún encuestado la conocen o la comprenden bien, ni la domina.

En cuanto a las guías de orientación el 61,9% de los informantes comentan que no la conocen o no la comprenden, el 19% la conocen o la comprenden un poco, el 9,5% la conocen o la comprenden bastante, el 9,5% la conocen o la comprenden bien y ningún participante la domina.

En lo que respecta a las cartas de personalización vemos como el 76,2% de los participantes esgrimen que no la conocen o no la comprenden, el 9,5% la conocen o la comprenden un poco, el 14,3% la conocen o la comprenden bastante, ningún encuestado la conoce o la comprende bien, ni la domina.

Finalmente, en cuanto al cuestionario KPSI se aprecia como el 95,2% no lo conocen o no lo comprenden y el 4,8% lo conocen o lo comprenden bien.

3. Demostrar si los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial han puesto en práctica las diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza (dimensión del *hacer*).

Tabla 4.

Uso de las diferentes estrategias de regulación y autoregulación del aprendizaje y de personalización de la enseñanza en el aula

	Sí	
	N	%
Cuestionarios KPSI (Knowledge and Prior Study Inventory)	1	4,8
Guías de orientación	3	14,3
Agendas	18	85,7
Apoyos visuales	19	90,5
Plan de trabajo	16	76,2
Contrato didáctico o pedagógico	10	47,6
Cartas de personalización	1	4,8
Enseñanza multinivel	9	42,9
Planificación centrada en la persona	9	42,9
TAI (team assisted individualization)	0	0

Como se muestra en la Tabla 4, en relación con el uso o puesta en práctica de las diferentes estrategias de regulación, autorregulación y personalización de la enseñanza, los resultados muestran que los apoyos visuales (90,5%) y las agendas (85,7%) son las estrategias más utilizadas por los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial. Seguidamente encontramos el plan de trabajo (76,2%) y el contrato didáctico o pedagógico (47,6%). La enseñanza multinivel y la planificación centrada en la persona comparten porcentaje, con un 42,9% respectivamente. Nótese como tan solo un 14,3% utiliza las guías de orientación en su aula. Solamente un 4,8%, respectivamente, afirma utilizar las cartas de personalización y los cuestionarios KPSI en su aula. Ninguno de los encuestados utiliza la técnica TAI en su aula.

Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados nos han acercado a una realidad descriptiva sobre la situación de los profesionales de comunicación y lenguaje y de educación especial. Esta realidad nos revela que las estrategias más conocidas y aplicadas en las aulas son: la agenda (Bryan & Gast, 2000; Díaz & Nistal, 2019; Fortuny & Sanahuja, 2020) y los apoyos visuales (Aguiar-Aguiar et al. 2020; Grossman & Soares, 2002). Ambas enmarcadas en las estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje. Así mismo, las menos conocidas y aplicadas son el cuestionario KPSI (Sanmartí, 2010; Tamir & Lunetta, 1978) las cartas de personalización (Pedragosa, 2005) y la técnica TAI (team assisted individualization) (Moliner et al. 2017; Pujolàs & Lago, 2011; Traver, 2015). En cierto modo, podemos decir que, la agenda y los apoyos visuales son estrategias ampliamente utilizadas que se han podido adquirir durante la formación inicial como contenidos básicos. El resto de las estrategias propuestas, las podemos concebir como más innovadoras y que se adquieren a través de una formación complementaria o posterior. Tal y como comentan Luque y Carrión (2013b) existe una escasez de oferta formativa de carácter continuo para estos profesionales. Actualmente, en nuestro contexto de estudio, debido a la nueva normativa publicada en materia de educación inclusiva, se está trabajando desde el CEFIRE (Centro de Formación Innovación y Recursos para el profesorado) para ofrecer formación a dichos profesionales, con el propósito de actualizar sus prácticas educativas y poder dar así una respuesta educativa de calidad.

Seguidamente, en la Tabla 5, mostramos una síntesis de las estrategias que más conocen y utilizan los participantes en este estudio.

Tabla 5
Síntesis las estrategias que más conocen y más utilizan.

	Regulación y autorregulación	Personalización	Aprendizaje cooperativo
Conocen	Apoyos (90,5%) Agendas (85,7%) Guías (28,6%) KPSI (4,8%)	PCP (71,4%) Enza multinivel (61,9%) Plan de trabajo (52,4%) Contratos (52,4%) Cartas (4,8%)	TAI (4,8%)
Utilizan	Apoyos (90,5%) Agendas (85,7%) Guías (14,3%) KPSI (4,8%)	Plan de trabajo (76,2%) Contratos (47,6%) PCP (42,9%) Enza multinivel (42,9%) Cartas (4,8%)	TAI (0%)

El perfil de los participantes, por sus prácticas, hace evidente que se trata de un perfil de profesionales marcados por la concepción clínico-terapéutica, centrados en un carácter correctivo más que inclusivo, corroborando el informe propuesto por Luque (2008). Por tanto, los profesionales de comunicación y lenguaje y educación especial deben conocer y saber aplicar un amplio abanico de estrategias metodológicas. Así pues, resulta de vital importancia reorientar la formación continua competencial de estos profesionales y centrarse en potenciar la inclusión. Pues para hacer efectiva la inclusión escolar, no basta con conocer las estrategias, sino que hay que ponerlas en práctica de un modo efectivo.

En cuanto a las limitaciones del estudio conviene no olvidar que el instrumento empleado no está validado, sin embargo, ha demostrado tener una fiabilidad alta y se ha inspirado en otros estudios previos (Sanahuja y Sánchez-Tarazaga, 2018; Sanahuja et al. 2018; Sans, 2004). Respecto al tamaño de la muestra, tal y como ya se ha indicado se trata de un estudio piloto. No obstante, este tipo de investigaciones se conciben como de utilidad para estudios preliminares (Morales, 2017). Como futuras líneas de investigación sería necesario ampliar la muestra y completar el estudio a través de entrevistas en profundidad que nos proporcionarían una información mucho más detallada del tipo de estrategias empleadas por dichos profesionales para dar respuesta a la heterogeneidad presente en las aulas educativas.

Referencias

- Agelet, J.; Bassedas, E. y Comadevall, W. (2001). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles en, AA. VV. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó, 15-3
- Aguiar-Aguiar, G., Mainegra-Fernández, D., y García-Reyes, O. (2020). Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.22>
- Bernal, J.L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Bryan, L. C. & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviours to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 553–567.
- Collicott, J. (2000). Posar en practica l'ensenyament multinivell: estratègies per als Mestres. *Suports*, 4, 87-100
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano y, posteriormente.
- Díaz, A.I. y Nistal, V. (2019). Análisis de aplicaciones móviles para niños con trastorno del espectro autista (TEA). En T. Sola y otros (Ed.), *Innovación Educativa en la Sociedad Digital* (pp. 1524-1534). Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Fortuny, R. y Sanahuja, J. M. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) *Revista Educación*. 44 (1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889>
- García, M.I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 170-182
- González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. (6),1,19-36. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1937>
- Grossman, L. & Soares, N. (2002). A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 23(283). DOI: 10.1097/00004703-200208000-00017
- Herrera, J. I., & Guevara, G. (2019). *Las estrategias organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad en el aula: innovar para enseñar*. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/123456789/568/1/002%20LIBRO%20EDUCACION%20%203.pdf>

- Jorba, J., Sanmartí, N. & Caselles, E. (1992). *L'avaluació formativa i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'ensenyament.
- Jorba, J. y Caselles, E. (1996). *La regulació i autoregulació dels aprenentatges*. ICE-. UAB.
- Luque de la Rosa, A. (2008). El modelo de intervención itinerante en el maestro de audición y lenguaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 11(1), 45-51.
- Luque de la Rosa, A., & Carrión Martínez, J. J. (2013a). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 55-68
- Luque de la Rosa, A., & Carrión Martínez, J. J. (2013b). El maestro de audición y lenguaje: formación, experiencia previa y acceso. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 16(2), 39-54. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.181141>
- Menoyo, M.P. (2001) El contrato didáctico o pedagógico, en AA.VV. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65(9), 63-67.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I.
- Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Castellón de la Plana: Publicacions Universitat Jaume I.
- Morales, P. (2017). *Tamaño necesario de la muestra. ¿Cuántos sujetos necesitamos?* Universidad Pontificia de Comillas, 1-87. Disponible en: <http://www2.df.gob.mx/virtual/evaluadf/docs/gral/taller2015/S0202EA C.pdf>
- Orden 1/2019, de 8 de enero, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la que se estructuran los servicios psicopedagógicos escolares.
- Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta

educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano.

- Pedragosa, O. (2005). El procés d'adequació del currículum a partir del procediment per cartes de personalització. *Papers d'educació, núm 1*
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona, España: Eumo Editorial.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). EL PROGRAMA CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Universitat Central de Catalunya. Recuperado de: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Ruiz, R. (1999). Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les adequacions curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comune" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum. *Suports*, 3 (2), 121-148.
- Sanahuja, A. (2017). *Diferenciación pedagógica y participación democrática en el aula inclusiva: estudio de casos múltiples* (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Sanahuja, A. y Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2, (76), 95-116.
- Sanahuja, A., Sánchez-Tarazaga, L. y Fortea, M.A. (2018). *Competencia evaluativa de los futuros docentes: algunas reflexiones en torno a la formación inicial*. A- M. Arnal y otros (Ed.) Avances en Tecnologías Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2018. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Recuperado de http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf

- Sans, A. (2004). *L'avaluació dels Aprenentatges. Construcció d'instruments* (Núm. 2). ICE-UB. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/node/57>
- Tamir, P. & Lunetta, V.M. (1978). An Analyst of laboratory activities in the BSCS. *Yellow version, American Biology Teacher*, 40, 426-428.
- Traver, S. (2015). Aprenentatge cooperatiu i ensenyança personalitzada en l'àrea de matemàtiques. Quaderns digitals. Net nº 81. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11421
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I. & Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94