

El papel de la competencia comunicativa del docente de educación especial en la atención a niños con necesidades educativas especiales: un acercamiento desde el caso de México.

Alejandro Arnaldo Barroso Martínez*

Resumen. El objetivo del presente artículo es abordar la importancia que tiene el concepto de competencia comunicativa para la labor del docente que se desempeña en la educación especial. La importancia tanto teórica como práctica del concepto es posicionada de lo general a lo particular. En este sentido, son abordadas las exigencias personales que enfrenta el docente en la atención de las necesidades educativas especiales ¿Qué es la competencia comunicativa?, ¿qué importancia adquiere en la educación especial?, ¿qué indicadores podemos utilizar para definir al docente como competente desde el punto de vista comunicativo? son algunas de las preguntas centrales que intenta responder el artículo. **Palabras claves:** educación especial, necesidades educativas especiales, labor docente, comunicación profesor-alumno, competencia comunicativa.

Abstract. The objective of the present article is to address the importance of the concept of communicative competence in the teacher's work, which is performed in special education. The theoretical and practical meaning of the concept is positioned from the general to the particular. The article address the personal demands that has the teacher to attend the special educational needs. What is communicative competence?, what is its relevance in special education?, what indicators can we use to define a teacher as competent from the communicative point of view? these are some of the central questions to which this article try to answer. **Key Words:** special education, special educational needs, educational work, communication professor-student, communicative competence.

Introducción

El presente artículo tiene su fundamento en el proyecto de investigación titulado: “*El papel de la competencia comunicativa del profesor de educación especial en la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales: un acercamiento al caso de México*” llevado a cabo en la Universidad de Guadalajara a propósito del programa de la Maestría en Comunicación. A pesar

*Licenciado en Psicología por la Universidad de La Habana (2010). Becario de la fundación alemana Heinrich Boell, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Estudiante actual de la Maestría en Comunicación de la Universidad de Guadalajara. Correspondencia a: <almex2012@gmail.com>

de que se aborda el caso de México, se parte de la idea de que las reflexiones presentadas pueden ser útiles al campo de la educación, más allá de su carácter especial, y de lo circunscrito al caso mexicano.

El objetivo del presente artículo es realizar un acercamiento a la importancia que tiene el concepto de competencia comunicativa para la labor del docente de educación especial. Con este propósito, la exposición se acerca en un primer momento a la historia de la educación especial en México. Posteriormente se profundiza en los conceptos de educación especial, necesidades educativas especiales, y competencia comunicativa. Por último, se aborda específicamente la importancia que puede tener el concepto de competencia comunicativa para la labor que realiza el profesor en la educación especial.

¿Cuáles son las exigencias profesionales y personales que se realizan a la figura del profesor, y bajo las cuales debe comunicarse con el niño que tiene necesidades educativas especiales?, ¿qué es la competencia comunicativa?, ¿qué importancia adquiere en la educación especial?, ¿qué indicadores podemos utilizar para definir al docente como competente desde el punto de vista comunicativo?; son las preguntas centrales en las que se traduce el objetivo, y a las que intenta acercarse el artículo.

Sin agotar el tema, el presente trabajo puede contribuir tanto al campo de la educación especial, como al de la comunicación, y los estudios que se abren en diferentes sentidos alrededor del concepto de competencia comunicativa.

Cuando se hace referencia al concepto de *competencia comunicativa* aflora una amplitud de ideas que no sólo se relacionan con el ámbito desde el que se pretende estudiar; sino con las muchas formas de entender los conceptos de competencia¹, y comunicación².

La educación de los niños con necesidades educativas especiales, ha estado marcada muchas veces por concepciones limitantes, sesgadas, y erróneas sobre sus posibilidades de aprendizaje. Detrás de estas ideas se ubican prejuicios sociales, así como la puesta en práctica de modelos educativos tradicionales, autoritarios, memorísticos, y unidireccionales (Jiménez, 2009; Flores, Grima, Guitrán y Gutiérrez, 2006).

La comunicación es tanto una vía para satisfacer muchas necesidades, como una necesidad en sí misma. En el caso de la educación especial, se hace relevante considerar cómo es la competencia comunicativa del profesor, dado el papel central que ocupa, y la importancia de sus numerosas responsabilidades.

¹ La UNESCO define el concepto de competencias como: el conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Para profundizar en el concepto dentro de la educación se puede consultar: Frade, L., (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, Editorial Inteligencia Educativa.

² La palabra comunicación proviene del latín *communicare*, que significa intercambiar, compartir, poner en común. Dentro de los estudios sobre la comunicación han prevalecido dos posiciones, una que concibe la comunicación como transmisión de información, y otra que la concibe como intercambio, como una puesta en común desde la bidireccionalidad. Una referencia a estas dos

Un acercamiento a la educación especial en México

Según nos muestra el plan de estudios elaborado en 2004 por la Secretaría de Educación Pública para la licenciatura en educación especial, en la Ciudad de México se fundaron los primeros departamentos de corrección de costumbres en fecha tan lejana como 1806. Posteriormente continuaron las fundaciones del Asilo para Jóvenes con Delitos en 1850, y la Escuela de Ciegos en 1870. Con el surgimiento de estas instituciones, las discapacidades pasaron de ser un asunto familiar a ser un asunto público.

En este contexto, aparece la Escuela Normal de Sordo Mudos en 1867 como la primera escuela en México para la formación de maestros en educación especial. En enero de 1925, se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene con el objetivo de apoyar científicamente el conocimiento de la población con algún tipo de discapacidad. Posteriormente surge el Instituto Nacional de Pedagogía.

En 1942 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Pública. Ésta incluyó la fundación de la Escuela Normal de Especialización, y el resto de las escuelas encargadas de la educación especial. A raíz de la reforma educativa de 1971, se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) como organismo dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, la educación especial mexicana se encuentra en un momento cualitativamente nuevo, después de haber transitado por diferentes períodos. La educación especial en México ha nacido de un **modelo asistencial** (Secretaría de Educación Pública, 2010). Este modelo estaba basado en el principio fundamental de que sólo era necesario un grupo de medios y condiciones para corregir los defectos de los niños. Posteriormente devino un **modelo médico-terapéutico**, en el que la figura del profesor era secundaria, y las herramientas fundamentales de trabajo eran el diagnóstico médico, y psicológico apoyado en la psicometría y las mediciones de la inteligencia. En la actualidad, se trata de implementar un **modelo educativo que apuesta por la integración**, y reestructura tanto el rol del profesor como el del alumno. Esta nueva perspectiva rescata la importancia de la educación como un proceso fundamentalmente interactivo (*idem*). Hoy no sólo nos encontramos con las ideas que apoyan este nuevo modelo, sino con todo un grupo de resistencias a su implementación. Las mismas, más allá de explicarse por malas intenciones, tienen que ver con la funcionalidad que han adquirido las antiguas formas de hacer apoyadas en la extrema posición de poder del profesor, y el cumplimiento de objetivos reducidos a la transmisión de información. En este sentido, se pueden consultar los trabajos de Flores y Macías (1995), y Ramos (2010). De esta forma, el nuevo modelo educativo parte de la necesidad de ofrecer

posiciones se puede encontrar en el trabajo: Rizo, M., (2011) "Pensamiento sistémico y comunicación. La Teoría de la Comunicación Humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación" en *Revista Razón y Palabra*, 75, pp. 1-13.

una educación personalizada³, y con ello pone en el centro de análisis la importancia del proceso comunicativo entre profesor y alumno.

Hacia la conceptualización de la educación especial y de los niños con necesidades educativas especiales

En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (1991) en su artículo 2, define a la educación especial como el sistema de enseñanza destinado tanto a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Según la UNESCO (1983) (citada por González y Palomino 1997: 35), la educación especial es una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o no tienen probabilidad de alcanzar a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales esperados para su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles.

La definición de Dessert (1987) (citado por González y Palomino, *ibídem*: 36) puede ser complementaria, puesto que reconoce a la educación especial como una parte del sistema educativo, cuya existencia está regida por los mismos valores, actividades, recursos, costos, y exigencias a los profesores.

Según nos muestra el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en México (2002), el concepto de necesidades educativas especiales se difundió en todo el mundo a partir del documento titulado: “*Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*” (Declaración de Salamanca), y del marco de acción derivado de la misma en 1994.

La noción de *discapacitado* es nociva e invalidante (Secretaría de Educación Pública, 1997). De esta forma, en México se decide utilizar el concepto de necesidades educativas especiales por ser menos limitante psicológicamente, en tanto convierte las deficiencias en necesidades abordables por la escuela, y posiblemente transitorias en algunos casos.

La Secretaría de Educación Pública de México (*ídem*), explica que un niño tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde a su edad, ya sea por causas internas, o por un ambiente sociofamiliar desajustado, y que necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares de diferente tipo. Esta definición es pertinente, pues refleja

³ La educación personalizada parte de un enfoque humanista del desarrollo humano. Esta perspectiva va más allá de realizar un trabajo individual con el niño; pues se trata de potenciar su desarrollo atendiendo a sus particularidades individuales en todos los sentidos, y partiendo de la necesidad de que se integre armónicamente a la vida en sociedad. Esta perspectiva constituye tanto una filosofía como una práctica de trabajo, que concibe la necesidad de guiar el ejercicio docente sobre los principios de singularidad, autonomía, y responsabilidad del niño. Para profundizar en el tema se puede consultar el trabajo: Hoz, V., (1988) *Educación personalizada*. Madrid, Ediciones RIALP.

la dinámica de las causas tanto “internas” como “externas”, en el mismo curso de la dificultad que presenta el niño.

Para la enseñanza de los niños con necesidades educativas especiales se unen los aportes de varias disciplinas, siendo relevantes la Pedagogía y la Psicología.

Un acercamiento al concepto de competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa ha sido estudiado desde diferentes campos de estudio, como la salud mental (Krepps, 1988; Clowers, 1995) (citados por Banas, Bernard, Bessarabova y Wright, 2010: 376), las organizaciones laborales (Cronen y Harris, 1979; Sriussadaporn y Jablin, 1999; Dyne y Ellis, 2009), en relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Spitzberg, 2006), y la comunicación intercultural (Spitzberg (2000, 2006). En el presente artículo se le ha dado prioridad a los aportes que son resultado de estudios en el campo de la educación.

En este campo, la mayoría de los trabajos se encaminan a considerar el papel de las competencias comunicativas tanto de los alumnos como de los profesores, en los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentalmente de segundas lenguas. Éste es el caso de los trabajos de Canale y Swain (1996) y Celce-Murcia (2007). Otras contribuciones importantes vienen de los trabajos de McCroskey (1982), Cots (1991), Fernández (1995), Ortiz (1997), Alonso (2000), Vasillas (2001) y Reyzábal (2012).

La noción de competencia comunicativa fue introducida por Hymes (1971) desde la década de los años 60, como respuesta a las ideas de Chomsky (1965) (citado por Hymes, 1971: 64) sobre la existencia de una estructura lingüística innata que permite el aprendizaje de la lengua. En criterio de Hymes (op. cit.), aunque la teoría de Chomsky entiende lo lingüístico como el conocimiento implícito sobre la estructura del lenguaje, ya sea que se esté o no consciente de ello, olvida las condiciones socioculturales en las que se forma la competencia comunicativa.

El acercamiento pionero de Hymes (op. cit.), entiende la competencia comunicativa como la capacidad de un sujeto para comunicarse en un momento determinado en función de las exigencias del contexto⁴. A partir de aquí, se desarrolló una perspectiva sociolingüística para el estudio de las competencias comunicativas (Diez, 2012: 2).

⁴ El concepto de competencia comunicativa será definido de manera recurrente a partir de la toma en cuenta de las exigencias y normas del contexto. Por este motivo, se hace necesario profundizar en su comprensión. Se rescata la perspectiva de Van Dijk (2001) para quien no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales-discursivas, sino su representación mental en cada participante (hablantes, oyentes, etcétera. Desde el campo de la educación, Edwards y Mercer (1987) defienden la idea de que para los participantes, el contexto, lejos de ser un elemento únicamente físico, es más bien una cuestión de percepción y memoria, lo que creen que quería decir, lo que los sujetos perciben como relevante. Cots (op. cit.) nos explica que la noción de contexto ayuda a comprender por ejemplo, cómo las estrategias que se utilizan para un mayor entendimiento y clarificación de la comunicación, más que depender de lo gramatical en sí mismo, tienen en cuenta fundamentalmente variables contextuales como el espacio, el tiempo, el quiénes son los sujetos que se comunican.

Hymes (op. cit.), explica que la competencia comunicativa comprende tanto los aspectos cognitivos (la valoración que hace el sujeto del contexto comunicativo y la forma en que debe organizar su lenguaje), como un aspecto comportamental relacionado a la puesta en práctica de lo anterior. “La competencia comunicativa depende del conocimiento y de la habilidad de uso” (Hymes, *ibídem*: 64).

En los estudios sobre la competencia comunicativa existen varias cuestiones relevantes a debate. Las más conocidas tienen que ver con los criterios utilizados para definir quién es o no competente desde el punto de vista comunicativo, la relación entre competencia y capacidad, así como la relación entre competencia comunicativa y habilidades comunicativas.

Duran (1992) (citado por Salleh, 2010: 3), se acerca al tema de los criterios para determinar cuándo una persona puede ser considerada competente desde el punto de vista de la comunicación. Por ello, se refiere al criterio de adaptabilidad. Un criterio universal, porque tiene que ver con la capacidad del sujeto de adaptarse a diferentes situaciones y contextos comunicativos.

En un intento por profundizar en este tema, Spitzberg (2000) realiza importantes contribuciones. El autor estadounidense señala un primer punto, y es sobre el locus de evaluación, es decir, desde *dónde* se está evaluando la competencia comunicativa, si en relación a la posibilidad del sujeto que escucha para entender el mensaje, o desde el sujeto que habla para lograr sus objetivos. Otra cuestión relacionada al locus de control con importantes implicaciones metodológicas, es sobre quién evalúa la competencia; si los propios sujetos de la comunicación, o un observador externo.

El autor nos explica que es importante tener en cuenta, que a veces se utilizan criterios como la claridad, lo eficaz, lo apropiado, o la efectividad del mensaje. Spitzberg (*ídem*) expone que estos pueden ser criterios vagos e insuficientes, pues por ejemplo, la claridad del mensaje se puede tratar tanto de lo inteligible de las palabras, el significado que subyace a ellas, como la cantidad de argumentos que pueden ofrecer los sujetos. Para el autor, la competencia comunicativa debe ser evaluada desde los criterios de lo apropiado y lo efectivo. “La buena comunicación consiste en un mensaje apropiado⁵ y efectivo⁶” (*ibídem*: 109).

Por su parte, McCroskey (op. cit.) se detiene en la relación entre competencia comunicativa y habilidades comunicativas. En su criterio, mientras la competencia comunicativa es la capacidad del sujeto para seleccionar una forma de comunicación adecuada a las demandas de la situación, las habilidades comunicativas se refieren a la puesta en práctica de esta comunicación.

⁵ Para el autor, lo apropiado tiene que ver con el respeto a las reglas y normas, a lo que se espera en un contexto determinado.

⁶ Lo efectivo es entendido por el autor como la capacidad del sujeto de lograr sus objetivos en la situación comunicativa. Para él, ambos criterios pueden tener el inconveniente de que no necesariamente siempre el sujeto es consciente de su eficacia y adecuación a las expectativas de un contexto. Igualmente, hay que tener en cuenta cuándo evaluar ambas, si en el corto, mediano, o largo plazo.

Canale y Swain (op. cit.: 4), son autores que abordan el tema a partir de sus experiencias empíricas con escolares, y cómo las competencias comunicativas pueden favorecer el aprendizaje de segundas lenguas. De manera concreta nos dicen: “nuestra propuesta teórica acerca de la competencia comunicativa incluye como mínimo tres subcompetencias principales: gramatical, sociolingüística y estratégica”.

La primera de ellas incluye el dominio y puesta en práctica de las reglas de sintaxis, el léxico, la fonología. En el caso de la subcompetencia sociolingüística, comprende la tarea de tomar en cuenta de manera acertada las reglas y normas de un contexto determinado. La subcompetencia sociolingüística se puede interpretar desde dos criterios: la cohesión y la coherencia en el discurso. La cohesión está referida a respetar las conexiones gramaticales, mientras la coherencia se vincula a la adecuada combinación de las funciones comunicativas.

La subcompetencia estratégica es definida por los autores como: “estrategias de acción, tanto verbales como no verbales que cabe poner en acción con vistas a compensar las rupturas en la comunicación debidas a factores relacionados con la actuación insuficiente” (*ibídem*: 6). Éstas pueden ser de dos tipos; las que se relacionan a lo gramatical, por ejemplo parafrasear; y las que tienen que ver con lo sociolingüístico y las diferentes estrategias que se utilizan para que otros puedan interpretar adecuadamente nuestros códigos. Dentro de estas se pueden encontrar, desde la representación de roles, hasta otras que el sujeto estime conveniente para hacer comprensible lo que quiere decir.

Celce-Murcia (op. cit.), es otra autora que aborda el tema desde su aplicación e importancia para el campo de la educación. La autora explica que la competencia comunicativa es una macrocompetencia que se compone de otras muchas. Éstas incluyen una competencia lingüística, una discursiva, una sociocultural, una accional, una estratégica, y una formulada.

La lingüística es entendida en concordancia con la propuesta de los autores anteriores, pues se concibe como el uso de lo fonológico, lo léxico, lo sintáctico, y lo semántico, de acuerdo a reglas y normas relacionadas tanto a lo lingüístico mismo como al contexto de actuación. La discursiva se asocia a la secuenciación de las palabras, y la coherencia del texto.

Por otra parte, la competencia sociocultural también es entendida como el respeto y la toma en cuenta en el discurso, de las reglas y normas socioculturales imperantes en un momento dado. La puesta en práctica de esta competencia, tiene que ver con la toma en cuenta de variables como la edad, el género, o el estatus social entre otras, y cómo estos elementos pueden matizar la forma en que se produce y se comprende el discurso.

La competencia accional tiene que ver según Celce-Murcia (2007), con la capacidad del sujeto para interactuar en el contexto comunicativo. En esta interacción se tiene en cuenta lo que tiene que ver con la proximidad física, lo no verbal en general, y la forma en que se expresan los sentimientos. Esta competencia vendría a reforzar la importancia de la dimensión conductual no sólo en la observación de la competencia comunicativa, sino en la ejecución satisfactoria de esta misma.

Al igual que autores como Canale y Swain (op. cit.), y Alonso (op. cit.), la autora se refiere a una competencia estratégica.

La misma está vinculada al uso de estrategias y acciones que pueden ayudar a complementar, y aclarar las confusiones entre las partes que se comunican. Desde esta perspectiva estratégica, se pueden utilizar recursos que van desde la mímica, hasta los diferentes tonos de voz, ritmos, imágenes, la recapitulación, el resumen, o la repetición.

A diferencia de los autores anteriores, Celce-Murcia (op. cit.) plantea una visión interesante cuando se refiere a una competencia que llama *formulada*. Ella incluye la capacidad del sujeto de saber usar oportunamente un grupo de frases construidas. Una vez más, el elemento sociocultural es muy relevante. En este caso se encuentran frases como *hasta luego, cómo está*, etcétera, que hablan de una rutina en los procesos comunicativos que le es funcional en ocasiones a los sujetos.

Si se realiza una sistematización sobre la forma en que se ha estudiado el concepto de competencia comunicativa en general, entre los elementos que pueden ser relevantes a considerar se encuentran las **definiciones**, el cómo se ha pensado la **estructura** del concepto, y los **métodos** que se han utilizado para su estudio. Con respecto a las definiciones, ha sido conceptualizada como la capacidad del sujeto de elegir una estrategia, y seleccionar entre varias habilidades, las que más se ajustan a una situación determinada (Likewise y Ridge, 1993, citados por Hargie, 2006: 13-14), (Backlund, Barbour, Larson, y Redmond, 1978, citados por Backlund y Weimann, 1980: 190), la capacidad del sujeto que interactúa para elegir entre varias opciones disponibles un comportamiento comunicativo adecuado que le permita lograr sus objetivos en un contexto determinado (Backlund y Weimann, op. cit.), como el conjunto de precondiciones, conocimientos, y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar (Vasillas, op. cit.: 24).

Con relación a la estructura de la competencia comunicativa, los criterios se agrupan entre los que consideran que está compuesta de **habilidades** (Weinstein, 1969; Maxwell, Rose y Wang, 1973, citados por (Backlund y Weimann, op. cit.: 191-192), los que se refieren a **dimensiones** (Mehrabian 1972; Allen y Brown 1976, citados por Backlund y Weimann, *ibídem*: 192), (Bochner y Kelly 1974; Weimann, 1977; Spitzberg y Cupach 1984, citados por Rickheit, Strhoner, y Vorweg, op. cit.: 19). Otros autores defienden la idea de que puede ser comprendida desde otras **competencias** (Canale y Swain, op. cit.), (Celce-Murcia, op. cit.; Walcott, op. cit.), mientras otros hablan de **componentes** (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, 2001: 7).

En el caso de las habilidades, se refieren a la posibilidad del sujeto de identificar la información relevante, la habilidad de predecir el comportamiento del otro en función de una acción concreta, utilizar un repertorio variado de acciones comunicativas, y lograr que éstas sean efectivas.

Vinculado a las dimensiones, se mencionan los casos de la afiliación, el manejo de las relaciones, la sensibilidad al otro y sus puntos de vista, la empatía, el sentir nuestros propios pensamientos y sentimientos, la capacidad de adquirir y procesar la información, así como la capacidad de escucha.

En relación con las competencias que se comprenden a la luz de la competencia comunicativa, los autores hacen alusión fundamentalmente a una competencia gramatical, una sociolingüística, una discursiva, y una estratégica. Igualmente se consideran los casos de la lingüística, la paralingüística, la kinésica, proxémica, la sociocultural, y la pragmática. En lo que tiene que ver con los componentes a los que se refieren los autores, se menciona el caso del lingüístico, el sociolingüístico, y el pragmático; comprensibles bajo la misma conceptualización de las subcompetencias propuestas.

En lo que concierne a las técnicas de investigación, se han utilizado los autorreportes, la observación (Canale y Swain, op. cit.; Celce-Murcia, op. cit.), la entrevista (Cautela y Lowe, 1978, citados por Spitzberg, 1988, pág.79), el diseño de situaciones experimentales (Curran, 1982, citado por Spitzberg, 1988: 87), y el uso de escalas tipo Likert y cuestionarios (Backlund y Weimann, 1980.).

La relevancia del concepto de competencia comunicativa para el profesor de educación especial

Organizar y llevar a cabo la tarea educativa en los marcos de la educación especial conlleva en primer lugar a considerar que “este proceso requiere de la participación de muchos factores (...). De los diversos agentes involucrados, la figura más destacada y en la que descansa en mucho la respuesta educativa a tal propósito es el maestro” (Secretaría de Educación Pública, 2000: 162).

La comunicación entre profesor y alumno cobra una importancia capital en el escenario de la educación especial, por la existencia de un grupo complejo de elementos que median la relación entre ambos, y que serán abordados a continuación de lo general a lo particular.

Si nos referimos a la actividad de los docentes de educación especial, y queremos analizar en primer lugar el papel que ocupan las competencias comunicativas en la misma, debemos partir de los principios generales que rigen su quehacer.

Desde el punto de vista normativo, la educación especial en México se apoya en los principios generales de **normalización**⁷, **sectorialización**⁸, **integración**⁹ e **individualización**¹⁰ (Secretaría de Educación Pública, 1982, 1997). Estos principios, se logran a través de los imperativos planteados por la misma Secretaría de Educación Pública, en el programa de estudios de la educación básica

⁷ Está relacionada a la necesidad de ofrecerles a estos niños una educación lo más similar posible a lo que sucede en la enseñanza regular atendiendo a recursos, actitudes hacia ellos, etc.

⁸ Comprende la necesidad de incorporarlos en la medida de lo posible, a escuelas cercanas a su hogar para mantener su cercanía a la familia y la comunidad.

⁹ La integración considera la necesidad del respeto a la diversidad y la no exclusión. Implica el respeto, la aceptación a la diversidad, y los derechos de los que pueden hacer uso.

¹⁰ Individualización se refiere a la importancia de ofrecerles una educación basada en sus características individuales, y teniendo en cuenta tanto sus necesidades particulares, motivaciones, características personalógicas, así como sus ritmos de aprendizaje.

(2011). En congruencia con una educación de bases filosóficas humanistas, éstos últimos están relacionados a la necesidad de que el profesor genere ambientes propicios de aprendizaje, que construya el conocimiento de manera conjunta con los alumnos, que ponga énfasis en los contenidos curriculares, y que evalúe de forma acertada el conocimiento.

Otro recurso que nos permite acercarnos al papel central de la comunicación, y las habilidades comunicativas del profesor de educación especial en su labor, es acudir *grosso modo* a lo que reflejan los mismos programas de formación.

Como nos muestra el programa de estudios de la licenciatura en educación especial en Jalisco (2004), las líneas de formación que rigen los programas de estudio de los profesores de educación especial a todos los niveles en México, contemplan la necesidad de que éstos desarrollen competencias de diversos tipos. En este sentido, se destacan las habilidades intelectuales, las competencias didácticas, y se otorga un papel muy importante a las competencias comunicativas.

Aún desde el punto de vista formal, podemos apreciar cómo el profesor de educación especial tiene determinados niveles de autonomía en su actividad. Teniendo en cuenta que la educación especial en México funciona bajo los mismos lineamientos de la Secretaría de Educación Básica, se hace necesario que los profesores realicen adecuaciones curriculares de diferente tipo a los contenidos que deben impartir (Secretaría de Educación Pública, 1982).

Siguiendo las ideas de Brown (1989; citado por la Secretaría de Educación Pública, 1997), es necesario entender la actividad docente especial no solo influida por lo que pasa con el profesor en calidad de docente, sino lo que pasa con él como ser humano.

Según nos comenta el mismo Brown (1989) (citado por la Secretaría de Educación Pública, 1997), el profesor se encuentra entre muchas tensiones. Por una parte, si bien en todo proceso educativo se le asigna una responsabilidad central, en el caso de la educación especial esta responsabilidad aumenta dadas las limitaciones de los niños. Esto conduce a un análisis del papel de la ética, dado que los niños por tendencia se vuelven más dependientes de la actividad de los profesores y su guía. El profesor se encuentra en un punto medio entre los prejuicios de la sociedad con respecto a estos niños, y la necesidad de darle una atención de calidad sin prejuicios. El profesor en este tipo de enseñanza debe combinar acertadamente la atención individual con la grupal, e igualmente se encuentra entre la creencia sobre la importancia de su actividad, y la creencia de que los niños no avanzan, o que su trabajo llega a perder sentido. La figura del profesor se reviste de mayores responsabilidades a partir de las dificultades motrices, intelectuales, y en los mismos medios que tiene el niño para comunicarse con el mundo.

Es clave que el profesor considere el proceso de evaluación-educación-evaluación (Secretaría de Educación Pública, 1982) De esta forma, el docente no solo interviene en parte del diagnóstico que se le realiza al niño al llegar a la escuela, sino que diseña y pone en práctica adaptaciones curriculares de diferente tipo. En este proceso, las posibilidades de conocer las individualidades de los niños dependen en gran medida de su competencia comunicativa.

El escenario anterior, paralelamente demanda del profesor otras actitudes y comportamientos que se suman a lo didáctico. En este sentido, él debe conocer y tener en cuenta las características individuales de cada niño. En este proceso, a las diferencias de género e historias de vida, se suman las características emergentes de la historia de aprendizaje del niño, de las mismas limitaciones y las necesidades educativas especiales de éste. En criterio de Winebrenner (2007), el docente de educación especial debe abordar un grupo complejo de situaciones relacionadas a los sentimientos de fracaso, la ansiedad, la sensibilidad emocional de los niños, manifestaciones de irritabilidad, agresividad, limitaciones físicas, y en los mismos medios de comunicación. Estos son importantes indicadores que nos muestran la complejidad de las exigencias bajo las cuales labora este docente.

Se exige del profesor el respeto a la diversidad, el fomento de un aprendizaje colaborativo, y de relaciones constructivas no solo entre él y los alumnos, sino entre el colectivo mismo de niños. El docente tiene la tarea de evaluar las deficiencias, pero también las potencialidades del niño.

Según las investigaciones de Díaz (2004), Vargas (2005), la evaluación realizada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2006), Flores et al., (2006), Cervantes (2007), y González (2011), se puede llegar a conclusiones importantes sobre el papel del profesor de educación especial, y la importancia de su competencia comunicativa.

A partir de las mismas, se puede apreciar que muchas veces la relación entre profesor y alumnos ha sido considerada desde las competencias generales del primero, o haciendo énfasis en las competencias docentes dentro de lo cual, la competencia comunicativa sólo queda implícita. De esta forma, a la competencia comunicativa no se le ha prestado una atención exclusiva, o ha sido abordada desde referentes clínicos.

Igualmente, se pudo encontrar que la comunicación del docente con el alumno se apoya muchas veces, más en las deficiencias, que en las potencialidades de los niños. Los profesores se comunicaron con los alumnos fundamentalmente a propósito de cuestiones o temas planificados formalmente en el programa de estudios, y la comunicación informal quedó relegada. Por otra parte, el educador en muchas ocasiones ofrecía un trato homogéneo a los estudiantes, intentando sólo mantener su estatus y posición de poder dentro del aula. Los mismos profesores reconocieron los retos de la atención a la diversidad, y sus necesidades de capacitación constante en diferentes sentidos.

El docente de educación especial no debe conformarse con que su discurso parta de una planificación previa, con que los niños no hagan cuestionamientos, con el hecho de que su discurso sea inteligible desde lo fonológico, lo gramatical y lo sintáctico. Sin dudas, el sólo hecho de construir un discurso es muestra de competencia comunicativa, pero si tenemos en cuenta que todo proceso educativo tiene una importante dimensión axiológica, entonces se pueden hacer cuestionables los mismos objetivos del discurso. Se hace necesario utilizar el proceso de comunicación para transmitir al niño, para intentar comprenderlo y escucharlo, para también adecuar el discurso a las necesidades, motivaciones, y limitaciones tanto cognitivas como afectivas de éste, para evaluar no

sólo sus deficiencias, sino buscar y estimular sus potencialidades. El profesor debe ser crítico con sus propios prejuicios y creencias, dominar y emplear las bondades de los diferentes sistemas simbólicos¹¹, utilizar lo oral y lo escrito, lo verbal y lo no verbal para comunicarse con el niño. Se hace imprescindible la flexibilidad, y el desplazamiento intencional de lo grupal a lo individual. Lo individual visto a la luz de la educación personalizada. También se hace pertinente detectar aquellas situaciones rutinarias que han solidificado y configurado rituales en la comunicación con el niño, y que pueden atentar contra las posibilidades de generar un proceso de comunicación enriquecedor, que incorpore nuevos contenidos personológicos de ambas partes.

La comunicación humana no solo permite la expresión de contenidos, sino que ella misma participa en la definición de relaciones (Beavin, Jackson y Watzlawick, 1995: 52). Esta noción implica entonces, que el profesor tenga en cuenta no solo lo que dice, sino el tipo de relación que se está configurando o se puede configurar con el alumno desde el punto de vista afectivo.

Unas conclusiones

El grupo de elementos complejos que median la comunicación entre docente y alumno en la educación especial, va desde el modelo educativo a partir del cual se labora, hasta las vivencias personales de ambas partes, a pesar de que en este caso el énfasis se ha puesto en la figura del docente.

En este mismo sentido, se ubican las exigencias bajo las cuales realiza su quehacer el docente de educación especial. Constituyen exigencias importantes a su labor, el fomento de una comunicación atenta, flexible, empática y bidireccional, tanto en su relación con cada uno de los niños, como al interno del colectivo. Se trata de una bidireccionalidad comunicativa, que no tiene por qué ser vista como una pérdida de autoridad por parte del profesor. Igualmente, el docente debe realizar su labor desplazándose intencionalmente de lo grupal a lo individual y viceversa, identificando y respetando la diversidad, conociendo y utilizando no solo las deficiencias, sino las potencialidades individuales y grupales. El docente debe atender las diferencias en los ritmos de aprendizaje, realizar adaptaciones curriculares a la “medida” de cada uno de los niños, y atender los sentimientos de fracaso, la ansiedad, la agresividad, y las limitantes cognitivas, afectivas, y motrices de los niños. También es importante que el docente vincule a otros agentes de socialización como la familia y la comunidad, a una atención de este tipo.

La comunicación es un proceso transversal que atraviesa cada uno de los momentos del proceso de educación (Vigotsky, 1989). Específicamente la competencia comunicativa, puede ser entendida como el conjunto de precondiciones, conocimientos, y reglas, que hacen posible y actuable

¹¹ Se pueden encontrar referencias pioneras e importantes en los trabajos de David Fieldman (1986) (citado por Gardner, 1994). El autor se refiere a la existencia de diferentes sistemas simbólicos que incluyen tanto los procesos de recepción como de producción de la cultura, y que se apoyan en el uso de diferentes códigos para el dominio del habla, los números, el espacio, etc. La obra del autor dio un impulso importante a los trabajos de Howard Gardner sobre la naturaleza y estructura de las Inteligencias Múltiples.

para todo individuo el significar y el comunicar (Vasillas, op. cit.: 24). Cada uno de estos conocimientos y reglas, está vinculado tanto al saber, como al actuar, al cómo se adecua el discurso a las demandas de una situación social determinada, y al logro de determinados objetivos. (Hymes, op. cit.; Backlund y Weimann, op. cit.).

La competencia comunicativa incluye elementos que tienen que ver con lo lingüístico, lo gramatical, lo discursivo, lo sociocultural, y lo estratégico (Canale y Swain, op. cit.; Celce-Murcia, op. cit.). Además, se incluye el conocimiento y manejo tanto de lo verbal como lo no verbal, lo oral y lo escrito.

A pesar de que la competencia comunicativa puede ser entendida como la capacidad del sujeto para lograr un mensaje inteligible, no puede ser comprendida solo desde la inteligibilidad fonética o gramatical, pues hay que atender al cómo se comprenden los significados que le subyacen a nuestro discurso.

La competencia comunicativa puede ser una vía para transmitir conocimientos al niño, así como para comprender sus motivaciones, necesidades, intereses, para intentar comprender la diversidad en su propia dinámica. El docente puede actuar como transmisor de información, pero también como “lector” de lo que pasa con el niño, y los diferentes signos que dan evidencia sobre ello.

Esta competencia puede ser una herramienta para canalizar inquietudes, inseguridades, y ansiedades, para transmitir confianza, y aceptación incondicional a los niños a través de un lenguaje afectivo. Ella puede ser una vía para trabajar con el niño en función de contenidos formales, pero también a partir de lo afectivo y lo relacional. Este último elemento es muy importante, pues ni las limitaciones biológicas se quedan en sí mismas en lo biológico cuando el sujeto es entendido como ser social. Algunas de las necesidades educativas especiales, relacionadas al aprendizaje por ejemplo, están asociadas de manera primaria al cómo se ha manejado en el área de la familia y la escuela, la comunicación misma con el niño (Vigotsky, op. cit.).

La competencia comunicativa del docente, puede ser un recurso a partir del cual se adecuen los contenidos a las limitaciones cognitivas, afectivas, y motrices de los niños. Ejemplos pueden ser la utilización de imágenes e ilustraciones, la mímica, el contacto visual, y lo proxémico, con los propósitos tanto de recrear los contenidos, o apoyar el discurso oral, como de compensar cualquier incompreensión entre las partes que se comunican. El uso de la recapitulación, el resumen o la paráfrasis, pueden ser medios para estimular la memoria de los niños.

Establecer indicadores para analizar la competencia comunicativa del profesor de educación especial, puede ser un camino tanto para la investigación, como para el ejercicio de la docencia misma. El primero de los indicadores propuestos en el presente trabajo, es el hecho de que el docente intente comunicarse con el niño no sólo en calidad de alumno, sino también como ser humano con sus particularidades y su historia de vida. En ello es relevante el uso tanto del lenguaje formal, como del afectivo.

Un profesor competente desde el punto de vista comunicativo, debe tener en cuenta constantemente las características del contexto en el que se comunica con el niño (locación, contenido, limitaciones y motivaciones del niño) (Hymes, op. cit.). Él debe utilizar de manera intencional y con conocimiento de causa, una diversidad de recursos comunicativos vinculados a lo proxémico, lo visual, lo oral y lo escrito. Los propósitos de la comunicación deben ser tanto la expresión como la comprensión de lo que pasa con el niño, y los canales a partir de los cuales éste transmite esa información.

El docente debe definir y criticar los objetivos de su discurso, no solamente en función de lo que él estime conveniente, sino también a partir de la forma en que sus mensajes han sido recepcionados, las deficiencias y potencialidades, las necesidades tanto de comprensión como de expresión de los propios niños. Pensar la competencia comunicativa desde el rol del docente de educación especial, no necesariamente es empoderarlo de manera activa ante un sujeto pasivo, acrítico. Cuando hablamos de competencia comunicativa, tenemos que tener en cuenta hasta dónde y cómo, lo que el profesor comunica tiene que ver con las necesidades reales y sentidas por el niño. La retroalimentación debe ser el proceso a partir del cual el docente configure y reconfigure constantemente la forma en la que se comunica con el niño (Cardoso-Belo, 2012).

No existe una fórmula que determine a priori cómo debe comunicarse un docente con sus alumnos en un momento determinado, precisamente porque las claves residen en prestar atención a cada uno de estos momentos, y a la coexistencia de diferentes formas de expresión y comprensión. Por ello, se defiende la idea de que el docente debe ser constantemente crítico con la forma y el contenido a partir del cual establece la comunicación con los niños.

Rescatar el papel de la comunicación interpersonal, es rescatar la mirada sobre los procesos mismos de génesis y desarrollo de la subjetividad y la existencia humana.

Bibliografía

- Alonso, S., (2000) *La comunicación educativa y la educación estética en la escuela primaria*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- Backlund, P. y Weimann, J., (1980) "Current Theory in Communicative Competence" en *Review Educational Research*, 1, pp. 155-199.
- Bagaric, V. y Djigunovic, J., (2007) "Defining Communicative Competence en *Revista Metodika*, 1, pp. 94-103.
- Banas, J; Bernard, D; Bessarabova, E. y Wright, K., (2010) "A Communicative Competence Approach to Examining Health Care" en *Health Communication*, 25, pp. 375-382. [En línea] Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>. [Accedado el 22 de diciembre de 2012]
- Beavin, J; Jackson, D. y Watzlawick, P., (1995) *Teoría de la Comunicación Humana. Interacciones, Patologías y Paradojas*. Barcelona, Herder.

- Cámara de Diputados, México, (2007) “Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012” en *Diario Oficial de la Federación*, 31 de mayo de 2007. [En línea] Disponible en: www.diputados.gob.mx/pdf. [Accesado el 20 de octubre de 2012]
- , (2012) “Ley General de Educación” en *Diario Oficial de la Federación*, 9 de abril de 2012. [En línea] Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137pdf> [Accesado el 20 de octubre de 2012]
- Canale, M. y Swain, M., (1996) “Fundamentos Teóricos de los Enfoques comunicativos” en *Revista Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 17, pp. 78-89.
- Cardoso-Belo, J., (2012) “Competencia comunicativa y nuevas fórmulas docentes: la emergencia de nuevos modelos de comunicación didáctica” en *Revista de Comunicación Vivat Academia*, (número especial), pp. 1291-1309.
- Carranza, G. E., (2010) *Fortalecimiento de la labor educativa en alumnos con necesidades educativas especiales mediante la implementación de mediaciones para potenciar el aprendizaje dentro de una práctica colaboradora*. Tesis de Maestría. Centro de Estudios de Posgrado, Coordinación de Formación y Actualización Docente, Guadalajara, Jalisco.
- Celce-Murcia, M., (2007) “Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching” EN *Revista Intercultural Language. Use and Language Teaching*. 1, pp. 41-57.
- Cerna, M. A., (2006) *La Integración Educativa en el Estado de Jalisco*. (Comunicación presentada al Congreso Estatal de Investigación Educativa: Actualidad, Perspectivas y Retos, Jalisco, 4 y 5 de diciembre de 2006).
- Cervantes, T., (2007) *¿Cómo influyó mi práctica educativa en la adquisición de competencias sociales e intelectuales en un alumno con necesidades educativas especiales asociadas a un Trastorno de Atención e Hiperactividad?* Tesis de Licenciatura. Jalisco, Escuela Normal Superior de Especialidades.
- Consejo de Europa, (2001) “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación”. [En línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca/marco/indice.htm>. [Accesado el 10 de enero de 2013]
- Consejo Nacional para las personas con Discapacidad, México. (2009). “Programa Nacional para el Desarrollo de las personas con discapacidad. (2009-2012)” México D. F. [En línea] disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012pdf. [Accesado el 28 de noviembre de 2012]
- Cots, J. M., (1991) *The pragmatic of communicative competence. The case of interaction between university professors and students*. Tesis de doctorado. Departamento de Filología, Universidad de Barcelona. [En línea] Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1605> [Accesado el 10 de enero de 2013]
- Cronen, V. y Harris, L., (1979) “A rules-based model for analysis and evaluation of organizational communication” en *Communication Quaterly*, 27, pp. 12-28.

- Díaz, M., (2004) *El profesor de Escuela Primaria y los niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071, México, DF.
- Diez, M., (2012) “Communicative Competence: An Interactive Approach”. En Bostron, R. (2012). *Communication Yearbook*. New York, Routledge.
- Dyne, L. y Ellis, J., (2009) “Voice and Silence as Observers Reactions to Defensive Voice: Predictions Based on Communication Competence Theory”. [En línea] Disponible en: <http://www.linnvandyne.com/bookhtml> [Accesado el 18 de enero de 2013]
- Edwards, D. y Mercer, N., (1987) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la expresión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- Espinosa, J. L., (2005) *La interacción social como mediación para la integración socio escolar en la atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis de Maestría, Centro de Estudios de Posgrado, Coordinación de Formación y Actualización Docente, Guadalajara, Jalisco.
- Fernández, A. M., (1995) “La competencia comunicativa del docente: exigencia para una práctica pedagógica interactiva con profesionalismo”. [En línea] Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache> .[Accesado el 14 de diciembre de 2012]
- Flores, S. y Macías, R., (1995) “Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro”. [En línea] Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.PDF [Accesado el 20 de diciembre de 2012]
- Flores, V.; Grima, V.; Guitrán, L. y Gutiérrez, A., (2006) *La práctica y los significados educativos de los agentes de los centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco*. Jalisco, Centro de Recursos, Información e Innovación para la Integración Educativa.
- Frade, L., (2009) *Desarrollo de competencias en Educación: Desde Preescolar hasta el bachillerato*. México, Inteligencia Educativa.
- Gardner, H., (1994) *Estructuras de la Mente. Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Barcelona, Paidós.
- González, J. y Palomino, S., (1997) *Educación Especial. Una perspectiva curricular*. Madrid, Editorial Pirámide.
- González, G. G., (2011) *El profesor de la Escuela Primaria frente a los problemas de conducta que se presentan en el aula: una propuesta de atención mediante el fortalecimiento de las competencias docentes*. Tesis de Maestría. Chiapas, Universidad Pedagógica Nacional. [En línea] Disponible en: <http://biblioteca.ajusco.upn.mx>. [Accesado el 28 de noviembre de 2012]
- Hargie, O., (2006) “Skill in Theory: Communication as Skilled performance”. En: Foley, M; Duck, S. (2006). *The Handbook of Communication Skills*. New York, Routledge.
- Hoz, V., (1988) *Educación Personalizada*. Madrid, Ediciones RIALP.
- Hymes, D., (1971) “On Communicative Competente” [En línea] Disponible en: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2pdf>. [Accesado el 12 de diciembre de, 2012.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México, (2012) “Distribución porcentual de la población con limitación en la actividad según grandes grupos de edad para cada entidad federativa hasta 2010”. [En línea] Disponible en: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf. [Accesado el 28 de noviembre de 2012]
- Jiménez, L., (2009) *Educación Especial: Planeación Didáctica y Adecuación Curricular, desde la percepción del docente regular*. Tesis de Maestría. Estado de Sonora, Centro Pedagógico. [En línea] Disponible en: www.uva.ifodes.edu.mx. [Accesado el 23 de octubre de 2012]
- Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad en *Diario Oficial de la Federación*, 23 de diciembre de 2008. [En línea] Disponible en: www.diputados.gob.mx.pdf. Accesado el 20 de octubre de 2012]
- Ley General para la Inclusión de las Personas con discapacidad en *Diario Oficial de la Federación*, 30 de mayo de 2011. [En línea] Disponible en: www.diputados.gob.mx.pdf. Accesado el 20 de octubre de 2012]
- McCroskey, J., (1982) “Communication competence and Performance: a Research and Pedagogical Perspective” en *Communication Education*, 1, pp.1-7.
- Secretaría de Educación Pública, México, (1982) Bases para una Política de Educación Especial.
- , (1997) Informe sobre la Investigación Educativa en el aula.
- , (2000) Antología de Educación Especial.
- , (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. [En línea] Disponible en: www.educacionespecial.sep.gob.mx. [Accesado el 21 de octubre de 2012]
- , (2004) Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial en Jalisco.
- , (2010) Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México. México D.F.
- , (2011) Plan de Estudios de la Educación Básica.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, (2006) Programa Nacional de Integración Educativa. Evaluación Externa.
- Spitzberg, B. H., (1988) “Communication competence: Measures of perceived effectiveness”. En Charles Tardy (ed.), *A handbook for the study of human communication*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 67-105.
- Ortiz, E., (1997) “Cómo desarrollar la competencia comunicativa del maestro”. [En línea] Disponible en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/C%C3%B3mo-Desarrollar-La-Competencia-Comunicativa-Del/6776411.html> [Accesado el 22 de enero de 2013]
- Ramos, E., (2010) “La Desprofesionalización docente en educación especial” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, pp. 105-126. [En línea] disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/presentacion.html> [Accesado el 25 de enero de 2013]

- Reyzábal, M. V., (2012) “La competencia comunicativa y lingüística clave para la calidad educativa” en *Revista Iberoamericana sobre Calidad*, 10, pp. 63-77.
- Rickheit, G; Strhoner, H y Vorweg, C., (2008) *The concept of communicative competence. Handbook of Communication Competence*. New York, Moun-ton Gruyter.
- Rizo, M., (2011) “Pensamiento Sistémico y Comunicación. La Teoría de la Comunicación Humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la Comunicación” en *Revista Razón y Palabra*, 75, pp. 1-13. [En línea] Disponible en: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:2gkoerK6QMwJ:www.razonypalabra.org.mx> [Accesado el 25 de enero de 2013]
- Salleh, L., (2010) “Communication Competence: A Malaysian Perspective. Human Communication” en *A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 11, pp. 303-312.
- Spitzberg, B., (2000) “What is Good Communication” en *Journal of the Asociation for Communication Administration*, 29, pp. 103-119.
- Spitzberg, B., (2006) “Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication Competence” en *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, pp. 629-666.
- Sriussadaporn, Ch. y Jablin, F., (1999) “An Exploratory Study of Commnucative Competence in Thai Organizations” en *Journal of Business Communication*, 36, pp. 382-418.
- Van Dijk, T., (2001) “Algunos principios de una Teoría del Contexto” en *Revista latinoamericana de estudios del discurso*” No.1 [En línea] Disponible en: <https://groups.google.com/forum>. [Accesado el 18 de febrero de 2013]
- Vargas, N., P., (2005) *Las competencias profesionales de los profesores de la Escuela Primaria en la integración educativa de los niños con discapacidad*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Vasillas, J., (2001) *Comunicación Educativa. La educación desde el punto de vista de las Teorías de la Comunicación*. México, Nuevo Siglo.
- Vigotsky, L. S., (1989) *Fundamentos de Defectología. Obras Completas* (Tomo V). La Habana, Pueblo y Educación.
- Walcott, W., (2007) *Chomsky, Freire, Searle and Communicative Language Teaching*. Canadá, Black Rose Books.
- Winebrenner, S. (2007). *Cómo enseñar a niños con diferencias de aprendizaje en el salón de clases. Técnicas y estrategias para motivar e impulsar a los alumnos con capacidades distintas*. México: PAX.

Recibido: 27/04/13

Dictaminado: 26/07/13

Corregido: 06/08/13

Aceptado: 23/0813