

Percepciones del profesorado sobre el papel de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación¹

Ángela Segura-Pérez²

ORCID 0000-0003-3488-3852

Gabriela Acosta-Escareño³

ORCID 0000-0001-6958-3505

Claudia Tatiana Escorcía-Mora³

ORCID 0000-0002-8230-5742

Raúl Tárraga-Mínguez²

ORCID 0000-0002-4458-5763

Resumen

La escolarización de usuarios de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC) en escuelas ordinarias ha aumentado en los últimos años de acuerdo a los principios de la educación inclusiva. Las percepciones docentes sobre los SAAC repercuten considerablemente en las prácticas escolares y en la utilidad final de estos sistemas como herramienta comunicativa e inclusiva, facilitadora de la presencia, progreso y participación del alumnado usuario. El presente estudio persigue analizar estas percepciones y conocer si aspectos como la formación o la experiencia previa influyen en ellas. Para ello se realiza un análisis mediante el Cuestionario de Percepciones sobre la Inclusión del Alumnado usuario de SAAC en aulas ordinarias (PSIASAAC) con una muestra de 122 docentes de la Comunidad Valenciana. Los resultados muestran percepciones favorables a la inclusión de este alumnado. Sin embargo, se evidencian diferencias significativas entre los docentes con y sin formación y/o experiencia profesional en torno a la comunicación aumentativa y/o alternativa (CAA). La coincidencia con los hallazgos obtenidos por varios estudios previos llevados a cabo en diferentes contextos conduce a pensar que, si bien en líneas generales existen percepciones favorables a los estudiantes usuarios de SAAC, es necesario redoblar esfuerzos en la formación inicial y continua del profesorado y tratar de difundir experiencias prácticas exitosas en que el uso de SAAC contribuye a mejorar la inclusión educativa de los estudiantes usuarios.

1- Disponibilidad de datos: El conjunto de datos que da soporte a los resultados de este estudio se encuentra disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10681150>

2- Universidad de Valencia, Valencia, España. Contactos: ansepe2@alumni.uv.es; raul.tarraga@uv.es

3- Universidad Católica de Valencia, Valencia, España. Contactos: gabriela.acosta@ucv.es; claudia.escorcía@ucv.es



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450276115es>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



Palabras clave

Educación inclusiva – Formación de profesores – Percepciones de los profesores – Sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación.

Teachers' perceptions on the role of augmentative and alternative communication systems

Abstract

The number of students using augmentative and alternative communication (AAC) systems in mainstream schools has increased in recent years, in line with the principles of inclusive education. Teacher perceptions of AAC significantly influence school practices and the overall effectiveness of these systems as a tool for communication and inclusion, which can enhance the presence, progress, and participation of students who use it. The present study seeks to analyze these perceptions and find out if aspects such as training or previous experience influence them. To this end, an analysis is conducted using the Spanish Questionnaire "Perceptions on the Inclusion of Students who use AAC in mainstream classrooms (PSIASAAC)" with a sample of 122 teachers from the Spanish Autonomous Community of Valencia. The results show favorable perceptions towards the inclusion of students who use AAC. However, there are notable differences between teachers with and without training and/or professional experience with AAC. The findings align with those of several previous studies conducted in different contexts. This leads us to believe that while there are generally positive perceptions of students who use AAC systems, it is important to intensify efforts in the initial and ongoing training of teachers. It is also crucial to share successful practical experiences demonstrating how the use of AAC systems contributes to improving the educational inclusion of the students who use it.

Keywords

Inclusive education – Teacher training – Teacher perceptions – Augmentative and/or alternative communication systems.



Introducción

Los sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAAC) brindan posibilidades de comunicación a personas que presentan retos en el uso del habla. Los SAAC parten de conjuntos estructurados de códigos no vocales (con o sin soportes físicos), que logran que los usuarios lleven a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) con el objetivo de facilitar tanto su expresión como su comprensión (Gómez-Taibo, 2020; Tamarit, 1989).

El perfil del usuario de los SAAC es heterogéneo en cuanto a sus características físicas, cognitivas y comunicativas, así como a las causas que dificultan su comunicación oral sin necesidad de apoyos. Actualmente, se estima que aproximadamente 97 millones de personas alrededor del mundo son potenciales candidatos a beneficiarse de algún tipo de sistema aumentativo y/o alternativo de comunicación (Beukelman; Light, 2020). Si enmarcamos este elevado volumen de usuarios de SAAC en las actuales propuestas que emanan del movimiento de la educación inclusiva, el resultado es una presencia creciente de la comunicación aumentativa y/o alternativa (CAA) en los centros educativos ordinarios puesto que su uso puede facilitar las condiciones necesarias para el progreso personal y educativo del alumnado con dificultades en el desarrollo del lenguaje oral (Sancho *et al.*, 2018).

El paradigma inclusivo plantea un cambio de mirada según el cual el foco de atención deja de estar dirigido a las dificultades del estudiante centrándose el análisis y evaluación de los contextos de aprendizaje, con el objetivo de detectar la existencia de posibles barreras al acceso, participación y aprendizaje (Booth; Ainscow, 2000). Estas barreras, entendidas como dificultades que el alumno encuentra en su entorno pueden tener diversos orígenes, por lo que existen diferentes clasificaciones. Una de ellas las divide en organizacionales, de conocimiento y actitudinales (Darrow, 2009).

Numerosos estudios confirman la existencia de barreras organizacionales, como la falta de recursos para implementar prácticas inclusivas (Floyd, 2022; Kakhuta-Materechera, 2020); barreras de conocimientos, derivadas de la propia formación inicial del profesorado (Giné *et al.*, 2016; Gómez-Mari; Sanz-Cervera; Tárraga-Mínguez, 2021); y barreras actitudinales, relacionadas con representaciones y actitudes más cercanas al paradigma de la integración que al de la inclusión (Lacruz-Pérez; Sanz-Cervera; Tárraga-Mínguez, 2021; Van Steen; Wilson, 2020).

Dentro de este último tipo de barreras destaca la influencia de las percepciones docentes. Estas percepciones se convierten en una variable altamente relevante para los indicadores de inclusión de los estudiantes. En el ámbito concreto del uso de SAAC, desde finales de los 90 del siglo pasado, se consideran uno de los predictores más importantes de su utilización (Soto, 1997; Stauter; Myers; Classen, 2017), por lo que su estudio se convierte en una prioridad. Conociendo la relevancia de estas percepciones, no son pocos los trabajos que hacen hincapié en la necesidad de fomentar la investigación al respecto tanto a nivel general (Hernández; Marchesi, 2021; Muccio *et al.*, 2014) como en el ámbito concreto de la CAA (Johnston *et al.*, 2020; Ryan *et al.*, 2020). Por todo esto, vemos necesario profundizar en ellas y analizar las características que las acompañan.



La relevancia de las percepciones docentes en la inclusión del alumnado usuario de SAAC

Las percepciones docentes sobre el uso de los SAAC abordan un fenómeno complejo, en el que se distinguen diferentes ámbitos. En el presente estudio nos centramos concretamente en las percepciones de los docentes acerca de 4 variables: la importancia del entorno comunicativo, las necesidades del alumnado usuario de SAAC, la utilidad de los SAAC y las funciones y rol de los docentes respecto a su implementación.

En primer lugar, las percepciones referentes a la relevancia del entorno comunicativo son importantes indicadores de las posibilidades de inclusión del alumnado usuario de SAAC tanto a nivel educativo como a nivel social. En este sentido, diferentes investigaciones ponen de manifiesto la necesidad de conocer el valor otorgado por los docentes a la coordinación con las familias como parte fundamental del contexto comunicativo del alumnado. Un estudio llevado a cabo con 16 padres y madres participantes en un programa de formación (Fäldt *et al.*, 2020), obtuvo resultados que remarcaban la importancia de incluir al entorno familiar en los procedimientos de intervención comunicativo lingüística. En esta misma línea, una investigación acerca de los mitos y realidades de la CAA (Romski; Sevcik, 2005) concluía que las familias ejercen un rol principal y prioritario y deben ser consideradas a la hora de plantear la implementación de un sistema de comunicación aumentativo y/o alternativo. No obstante, en el entorno sociofamiliar todavía persiste un desconocimiento generalizado sobre la implementación y uso de los SAAC tal y como indica una reciente revisión de 19 documentos acerca de percepciones y experiencias relacionadas con la CAA en entornos familiares (Berenguer *et al.*, 2022).

Añadido a esto, se debe tener en cuenta el trabajo conjunto desarrollado entre los profesionales que atienden al alumnado, lo que implica la realización de coordinaciones y el establecimiento y desarrollo de objetivos conjuntos, aspectos vinculados estrechamente con resultados positivos para los estudiantes (Soto *et al.*, 2001; Lillehaug; Klevberg; Stadskleiv, 2023).

También es relevante la incorporación de los iguales como compañeros de comunicación para maximizar las oportunidades de participación; este aspecto queda reflejado en investigaciones previas realizadas en contextos tan diferentes como Malasia (Joginder; Diong; Kamal, 2020), Sudáfrica (Tönsing; Dada, 2016) o EEUU (Andzik *et al.*, 2019; Lorang *et al.*, 2022).

Por todo lo expuesto, se observa que las percepciones del entorno comunicativo son importantes ya que la coordinación y trabajo conjunto suponen facilitadores a la inclusión del alumnado usuario de CAA, como indican diversas revisiones de la literatura existente (Costigan; Light, 2010; Perfect *et al.*, 2020).

En segundo lugar, es relevante analizar las percepciones sobre las necesidades del alumnado usuario de SAAC. Investigaciones actuales coinciden en que, aspectos como el momento de implementación o la disminución de conductas disruptivas nos pueden dar idea de la utilidad del uso de estos sistemas.

En referencia a la edad de implementación, la revisión sistemática desarrollada en el contexto español en la que se analizan más de una veintena de intervenciones en el ámbito de la CAA concluye en la importancia de su implementación temprana (Pereira;



Pérez-Izaguirre; Apaolaza-Llorente, 2019). Esta beneficiará el desarrollo comunicativo-lingüístico de los usuarios (Romski; Sevcik, 2005). En la misma línea, un reciente estudio desarrollado con alumnado preescolar con desafíos motores, hace hincapié en el uso de CAA desde los primeros años de vida para asegurar el derecho de acceso al lenguaje (Lillehaug; Klevberg; Stadskleiv, 2023).

Respecto a las conductas disruptivas, diferentes estudios afirman que la mejora en la comunicación que conlleva el uso de CAA conduce a la disminución de estos comportamientos (Joginder; Diong; Kamal, 2020).

En tercer lugar, resulta interesante conocer las percepciones relativas a la utilidad de los SAAC; diversas investigaciones ponen de manifiesto el valor de que los profesionales consideren estos sistemas como una herramienta útil para potenciar las posibilidades de inclusión del alumnado usuario (Aldabas, 2019; Soto *et al.*, 2001). Asimismo, es importante tener presente que la implementación de CAA favorecerá tanto el desarrollo comunicativo como la independencia y desarrollo de relaciones sociales del alumnado con retos en la comunicación (Lillehaug; Klevberg; Stadskleiv, 2023).

Por último, en cuarto lugar, encontramos la relevancia de las percepciones de los docentes sobre sus propias funciones y rol en el entorno educativo. Esto es debido a que son precisamente estos profesionales los encargados de facilitar la participación de los usuarios en actividades con sus iguales (Soto *et al.*, 2001), lo que supone un aspecto clave para la inclusión. Además, también tienen un papel crucial en el fomento de la aceptación de las diferencias por parte de los estudiantes (Odom *et al.*, 2006), así como en la creación de oportunidades de comunicación (Suhr *et al.*, 2023).

El estudio de todas estas percepciones docentes, entendidas como conjunto de ideas, creencias, conocimientos y actitudes que presentan los profesionales de la educación, no debe abordarse como un constructo cerrado e inamovible, sino como una variable que puede verse modificada por factores diversos. Para el presente estudio abordaremos algunos de ellos tal y como se expone a continuación:

Factores que pueden modificar las percepciones docentes sobre la inclusión del alumnado usuario de SAAC

En esta investigación nos centraremos en tres de estos factores: el desarrollo de la labor docente en entornos en que hay usuarios de SAAC, la formación específica en SAAC y la experiencia en el uso de SAAC.

Por un lado, el desempeño laboral en entornos en que se utilizan de manera intensiva los SAAC, como son los centros educativos con unidad específica o los que cuentan con aulas de comunicación y lenguaje (UECO o UECYL en adelante), juega un papel relevante en la formación de percepciones sobre los SAAC. Ello es debido a que estos espacios, ubicados en contextos de educación ordinaria, persiguen, entre otras, las finalidades de asesorar, formar y sensibilizar a la comunidad educativa constituyéndose como unidades de recursos de los centros. Por tanto, estas aulas se consideran facilitadoras de la inclusión (Lacruz-Pérez *et al.*, 2021; Peirats; Cortés, 2016).



Tal y como se indica en varios trabajos descriptivos (Marín; Lizcano; García, 2016; Mascarell-Borreda; Grau-Rubio, 2014), la creación de aulas de estas características debería acompañarse de planes formativos destinados a todo el equipo educativo relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad (contemplando, entre otros contenidos, la CAA). Sin embargo, otros análisis concluyen que gran parte del cuerpo docente de centros con este tipo de aulas apenas posee conocimientos sobre esta materia (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2021) lo que dificultará la inclusión del alumnado matriculado en ellas.

Otro de los factores cuya influencia se analizará es la formación previa, la cual es considerada un gran facilitador de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Esto sucede en diferentes etapas educativas (Pegalajar; Colmenero, 2017); y con alumnado con necesidades de diferente naturaleza (Ravenscroft *et al.*, 2019).

En el caso del alumnado usuario de CAA, esta formación se relaciona con el éxito en la implementación de los sistemas, tal y como sugiere un estudio llevado a cabo con 376 profesionales del ámbito de la comunicación y lenguaje (Lorang *et al.*, 2022). A este respecto, otra investigación desarrollada con una muestra de 88 maestros italianos (Radici *et al.*, 2018), corrobora esta afirmación, reforzando la idea de que se precisa una mayor preparación en este aspecto. Una formación que, a su vez, puede favorecer un aumento de la seguridad de los docentes en su práctica diaria (Joginder; Diong; Kamal, 2020).

La falta de formación influye en las actitudes docentes sobre el alumnado con NEE (Eklund *et al.*, 2020) afectando negativamente en las oportunidades de participación (Suhr *et al.*, 2023) y puede consolidarse como una barrera a las posibilidades de inclusión de los mismos, según apuntan investigaciones como la desarrollada en aulas específicas de 68 centros ordinarios ubicados en la Región de Murcia (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023).

El tercer factor a investigar será la experiencia previa con usuarios de SAAC. Sabemos que haber convivido con personas usuarias de estos sistemas puede generar un aumento del sentimiento de competencia en el ámbito tal y como indican las investigaciones desarrolladas en sistemas educativos tan diversos como el de Finlandia (Eklund *et al.*, 2020) o el de Israel (Werner *et al.*, 2021). A este respecto, la revisión ya clásica de 26 estudios relacionados con actitudes de docentes respecto a la inclusión (De Boer; Pijl; Minnaert, 2011), también vincula esta experiencia previa con el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Asumiendo, tras todo lo expuesto, la importancia de las percepciones docentes acerca de los SAAC, y teniendo en cuenta las variables que pueden influir en ellas, en el presente trabajo se plantean dos objetivos: a) analizar las percepciones de una muestra de docentes en activo respecto a la relevancia del entorno comunicativo en contextos escolares, las necesidades del alumnado usuario de SAAC, la utilidad del uso de SAAC y las funciones y rol de los docentes respecto al uso de los SAAC; y b) analizar si el trabajo en centros con UECO/UECYL, la formación previa en el ámbito de la comunicación aumentativa y alternativa y/o la experiencia previa con alumnado usuario influyen en las percepciones en relación a las posibilidades de inclusión del alumnado que emplea estos sistemas.



Metodología

Participantes

En el presente estudio participaron 122 docentes en activo en centros ordinarios de la Comunidad Valenciana (España) cuyos principales datos demográficos se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1 - Datos demográficos de los participantes

| | | Frecuencia | % |
|--|-------------|------------|------|
| Género | Mujer | 101 | 82.8 |
| | Hombre | 20 | 16.4 |
| | No indicado | 1 | 0.8 |
| Edad | 20-30 | 42 | 34.4 |
| | 31-40 | 41 | 33.6 |
| | 41-50 | 19 | 15.6 |
| | > 50 | 20 | 16.4 |
| Años de experiencia | 0-2 | 28 | 23 |
| | 3-5 | 27 | 22.1 |
| | 6-10 | 10 | 8.2 |
| | >10 | 57 | 46.7 |
| Experiencia en centro con UECYL /UECO | Sí | 64 | 52.5 |
| | No | 58 | 47.5 |
| Experiencia con alumnado usuario de SAAC | Sí | 79 | 64.8 |
| | No | 43 | 35.2 |
| Formación específica en SAAC | Sí | 56 | 45.9 |
| | No | 66 | 54.1 |
| TOTAL | | 122 | 100 |

Fuente: Datos de la investigación.

Diseño

El presente estudio es de carácter cuantitativo no experimental, basado en la comparación de grupos. Cada comparativa cuenta con dos grupos independientes y una sola medida para cada una de las variables.

Instrumento

La recogida de datos se realizó mediante el Cuestionario de Percepciones sobre la Inclusión del Alumnado usuario de SAAC en aulas ordinarias (PSIASAAC), un instrumento de elaboración propia diseñado con la finalidad de conocer las percepciones docentes relativas a la inclusión del alumnado usuario de SAAC en aulas ordinarias.

El procedimiento de elaboración del PSIASAAC se inició con una revisión exhaustiva concerniente a los modelos explicativos sobre el análisis de las percepciones docentes respecto al alumnado usuario de SAAC (Joginder; Diong; Kamal, 2020; Ryan *et al.*, 2020; Soto, 1997; Tönsing; Dada, 2016).

Partiendo de estos modelos, se elaboraron un total de 22 ítems que evaluaban diferentes variables relacionadas con las percepciones docentes sobre los SAAC y su uso como herramienta de inclusión escolar. La validez de contenido se analizó a través de la consulta a 6 expertos docentes universitarios especialistas en la materia (SAAC y/o educación inclusiva) empleando el método de agregados individuales, quienes aportaron su valoración sobre la coherencia, relevancia, suficiencia y claridad de los ítems. De acuerdo a los parámetros utilizados habitualmente en cuanto a la validez de contenido (Lawshe, 1975), estos valores pueden considerarse altos (IVC cercano a 1 en la mayoría de los ítems), lo que denota un gran consenso entre los jueces. Pese a ello se incorporaron observaciones y propuestas de los expertos en pro de mejorar la validez de contenido del instrumento.

Para la validez de constructo se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE); los análisis preliminares arrojaron valores muy positivos. El método utilizado en la extracción de factores fue el de componentes principales, aplicando una rotación oblicua de tipo Promax. Los ítems con carga factorial inferior a .4 fueron eliminados. El AFE dio como resultado una estructura de 4 factores (ver Tabla 2), capaz de explicar el 71.7% de la varianza total. La agrupación de los factores se apoya en una robusta base teórica y se corresponde con las categorías definidas a priori durante la fase de revisión de los modelos explicativos.

La versión final del instrumento fue sometida a un análisis de fiabilidad obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach $\alpha = .821$, lo que sugiere una buena consistencia interna (Nunnally, 1978).

También se realizó el análisis de validez de criterio comparando las propiedades psicométricas del PSIASAAC con un instrumento validado acerca de las percepciones docentes sobre la inclusión (Chiner, 2011). El resultado indicó una relación



estadísticamente significativa en el nivel .01 (bilateral) entre los resultados de ambas pruebas ($r=.291^{**4}$ $p=.002$), lo que confirma resultados satisfactorios en cuanto a la validez de criterio del PSIASAAC.

Para analizar la factibilidad del instrumento se desarrolló un estudio piloto con la participación de 15 docentes en activo. El cuestionario fue valorado positivamente como un instrumento de fácil comprensión, formato accesible y ágil.

La versión final del cuestionario quedó conformada por un total de 12 ítems de tipo Likert con 5 opciones de respuesta (desde 1 Totalmente en desacuerdo a 5 Muy de acuerdo). Las puntuaciones totales del cuestionario oscilan entre los 12 y los 60 puntos, siendo los valores más altos los que indican unas percepciones más ajustadas sobre las posibilidades del alumnado usuario de SAAC. Dado que los ítems del factor 2 presentan una estructura inversa, se recalcularon sus puntuaciones para ser analizadas junto al resto del cuestionario.

En conjunto, el PSIASAAC es, según los análisis de validez de contenido y de propiedades psicométricas realizados, un instrumento con contenido robusto, factible, fiable y válido para medir las percepciones docentes acerca de la inclusión del alumnado usuario de SAAC, motivo por el que se empleó para la presente investigación.

Procedimiento

El cuestionario se distribuyó en formato digital, mediante la plataforma Microsoft Forms. Se realizó un muestreo por conveniencia, no probabilístico, distribuyendo el cuestionario entre los claustros de centros educativos con UECO/UECYL y centros sin este tipo de aulas ubicados en las mismas localidades.

La recogida de datos se realizó durante 8 semanas. Los resultados se analizaron con el paquete estadístico SPSS 25.0.

Aspectos éticos

Todos los participantes cumplieron un consentimiento informado de forma previa al acceso al cuestionario. El proyecto cuenta con el dictamen favorable del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Católica de Valencia (UCV/2020-2021/134).

Resultados

Análisis descriptivo

Con la finalidad de analizar las percepciones docentes sobre las posibilidades de inclusión del alumnado usuario de SAAC se realiza un análisis descriptivo general sobre los datos obtenidos.

4 - ** intervalo de confianza al 95%".



Tabla 2 - Datos descriptivos por ítem y factor

| Factores | Ítems | Media | D.T. |
|---|--|-------|------|
| 1.Importancia del entorno comunicativo. | 1.La coordinación con el resto de profesionales que trabajan con nuestro alumnado usuario de SAAC es muy importante. | 4.73 | 0.60 |
| | 2.Una actitud positiva de los interlocutores (docentes o compañeros) hacia el uso del SAAC favorece la interacción y aumenta su frecuencia. | 4.61 | 0.64 |
| | 3.Se debe favorecer la participación de las familias en la intervención con el SAAC ya que tienen un papel fundamental en el trabajo con el sistema. | 4.69 | 0.55 |
| | 4.La formación de los compañeros de aula en relación al SAAC facilitará la inclusión del alumnado usuario del sistema. | 4.54 | 0.69 |
| 2.Necesidades del alumnado usuario de SAAC. | 5.Los usuarios de SAAC desarrollan más conductas disruptivas cuando tienen el sistema disponible. | 3.94 | 1.02 |
| | 6.Acompañar el lenguaje oral con gestos o imágenes dificulta que se puedan establecer relaciones entre significante-significado. | 4.01 | 1.26 |
| | 7.Con el alumnado usuario de SAAC no es necesario trabajar estrategias y/o métodos comunicativos adaptados a diversos entornos. | 4.18 | 0.99 |
| | 8.No se debe implementar un SAAC antes de los 3 años. | 3.52 | 1.02 |
| 3.Utilidad de los SAAC. | 9.Los SAAC pueden resultar de utilidad en cualquier situación (intervención directa, apoyo al habla, sustitución de la misma...). | 4.34 | 0.88 |
| | 10.Los SAAC facilitan la comunicación a alumnos que no podrían comunicarse sin ellos. | 4.26 | 0.93 |
| 4.Funciones y rol de los docentes. | 11.Los docentes tienen mayor éxito cuando confían en sus habilidades en el campo de los SAAC. | 4.01 | 0.81 |
| | 12.La comunicación es básica para la adquisición de aprendizajes por lo que el SAAC se utilizará como medio de acceso al currículo. | 4.12 | 0.80 |
| Puntuación Total | | 50.94 | 5.79 |

Fuente: Datos de la investigación.

Tal y como se observa en la tabla 2 la puntuación total del cuestionario alcanza una media de 50.94 (sobre un máximo de 60).

Analizando cada uno de los ítems, 10 de los 12 casos presentan medias superiores a los 4 puntos. Únicamente superan los 4.5 puntos los ítems 1,2,3 y 4 pertenecientes al factor 1 “Importancia del entorno comunicativo”.

Los resultados más bajos se localizan en los ítems del factor 2 “Necesidades del alumnado usuario de SAAC”, concretamente en el ítem 5 (con $x=3.94$); y el ítem 8 (con $x=3.52$).



Análisis de factores con influencia en las percepciones sobre las posibilidades de inclusión del alumnado usuario de SAAC

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en relación a las comparaciones realizadas. Debido a la no normalidad de los datos (K-S $p = .005$), se realizaron análisis de tipo no paramétrico en las comparaciones de grupos mediante la prueba U de Mann-Whitney al tratarse de grupos independientes (De Diego; Vega, 2013).

En primer lugar, se analiza la influencia del trabajo en centros con UECO/UECYL, cuyos datos se recogen en la tabla 3, donde se constata la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones de los factores 1 y 3 así como de la puntuación total. En los tres casos el grupo con experiencia en centros con unidades específicas muestra una percepción más ajustada sobre el uso de los SAAC. El estadístico G de Hedges muestra, sobre las puntuaciones totales, un tamaño del efecto medio (G de Hedges=0.426).

Tabla 3 - Influencia del trabajo en centros con UECO/UECYL

| Factores | Trabajo en centros con UECO/UECYL (n= 64) | | No trabajo en centros con UECO/UECYL (n= 58) | | U de Mann-Whitney | Z | P Sig. asintótica(bilateral) |
|----------|--|------|---|------|-------------------|--------|---------------------------------|
| | Mdn | RIQ | Mdn | RIQ | | | |
| F1 | 20.00 | 1.00 | 19.00 | 3.00 | 1394.000 | -2.551 | .011 |
| F2 | 17.00 | 5.00 | 16.00 | 4.00 | 1507.500 | -1.798 | .072 |
| F3 | 9.00 | 2.00 | 8.00 | 3.00 | 1449.000 | -2.174 | .030 |
| F4 | 8.00 | 2.75 | 8.00 | 2.00 | 1575.500 | -1.491 | .136 |
| PT | 52.50 | 8.75 | 50.00 | 8.25 | 1368.000 | -2.506 | .012 |

F1: Importancia del entorno comunicativo; F2: Necesidades del alumnado usuario de SAAC; F3: Utilidad de los SAAC; F4: Funciones y rol docente; PT: Puntuación total.

Fuente: Datos de la investigación.

Respecto a la comparativa de los grupos con y sin experiencia previa con usuarios de SAAC, la tabla 4 muestra la existencia de diferencias significativas en los 4 factores, así como en la puntuación total, de manera que el grupo que posee experiencia previa con alumnado usuario de SAAC presenta una percepción del uso de los SAAC más ajustada. El tamaño del efecto sugiere, a nivel de puntuación total, un efecto medio- alto (G de Hedges=0.622).



Tabla 4 - Influencia de la experiencia previa con usuarios de SAAC

| Factores | Experiencia previa con usuarios de SAAC (n= 79) | | No experiencia previa con usuarios de SAAC (n= 43) | | U de Mann-Whitney | Z | P Sig. asintótica(bilateral) |
|----------|---|------|--|------|-------------------|--------|------------------------------|
| | Mdn | RIQ | Mdn | RIQ | | | |
| F1 | 20.00 | 1.00 | 18.00 | 4.00 | 1175.500 | -3.019 | .003 |
| F2 | 17.00 | 4.00 | 16.00 | 4.00 | 1261.000 | -2.360 | .018 |
| F3 | 9.00 | 2.00 | 8.00 | 3.00 | 1105.000 | -3.314 | .001 |
| F4 | 8.00 | 2.00 | 8.00 | 1.00 | 1088.500 | -3.388 | .001 |
| PT | 53.00 | 7.00 | 50.00 | 7.00 | 1085.500 | -3.291 | .001 |

F1: Importancia del entorno comunicativo; F2: Necesidades del alumnado usuario de SAAC; F3: Utilidad de los SAAC; F4: Funciones y rol docente; PT: Puntuación total.

Fuente: Datos de la investigación.

Finalmente, en cuanto a la influencia de la formación en SAAC en las percepciones docentes sobre el uso de los estos sistemas en los centros, la tabla 5 muestra que los participantes con formación previa obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en los 4 factores del cuestionario y en la puntuación total. El tamaño del efecto supera, de nuevo, el 0.5 por lo que se considera entre medio y alto (G de Hedges=0.59).

Tabla 5 – Influencia de la formación en SAAC

| Factores | Formación en SAAC (n= 56) | | No formación en SAAC (n= 66) | | U de Mann-Whitney | Z | P Sig. asintótica(bilateral) |
|----------|---------------------------|------|------------------------------|------|-------------------|--------|------------------------------|
| | Mdn | RIQ | Mdn | RIQ | | | |
| F1 | 20.00 | 1.00 | 19.00 | 3.00 | 1479.000 | -2.042 | .041 |
| F2 | 17.00 | 3.00 | 16.00 | 4.00 | 1244.000 | -3.123 | .002 |
| F3 | 9.50 | 1.75 | 8.00 | 2.25 | 1226.000 | -3.329 | .001 |
| F4 | 8.00 | 2.00 | 8.00 | 1.25 | 1227.000 | -3.307 | .001 |
| PT | 54.00 | 9.50 | 50.00 | 7.00 | 1179.000 | -3.443 | .001 |

F1: Importancia del entorno comunicativo; F2: Necesidades del alumnado usuario de SAAC; F3: utilidad de los SAAC; F4: Funciones y rol docente; PT: puntuación total.

Fuente: Datos de la investigación.



Discusión

El primer objetivo del presente estudio consistía en analizar las percepciones docentes respecto a diferentes variables relacionadas con el papel de los SAAC como medio para favorecer la educación inclusiva del alumnado que los utiliza. El análisis de los resultados conduce a conclusiones que pueden considerarse, en términos generales, como positivas, ya que la media de todos los ítems se sitúa en valores elevados (10 de los 12 ítems con una media superior a 4 sobre un máximo de 5). Este resultado sugiere que los docentes albergan percepciones favorables hacia la inclusión del alumnado usuario de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación, lo que coincide con estudios previos que han analizado estas mismas percepciones (Lacruz-Pérez; Fernández-Andrés; Tárraga-Mínguez, 2022; Van Steen; Wilson, 2020).

Las puntuaciones más altas se encuentran en los ítems que componen el factor referente al entorno comunicativo. El trabajo conjunto se percibe como relevante, en consonancia con diversos resultados previos (Lillehaug; Klevberg; Stadskleiv, 2023; Perfect *et al.*, 2020; Romski; Sevcik, 2005), lo que puede ir a favor de la coordinación entre profesionales, un aspecto clave en el éxito de la implementación de SAAC (Aldabas, 2019; Andzik *et al.*, 2019).

El factor “necesidades del alumnado usuario de SAAC” recoge las puntuaciones más bajas, un resultado que puede responder al desconocimiento del potencial de estos sistemas o a la complejidad que puede conllevar su implementación (Berenguer *et al.*, 2022).

El segundo objetivo del estudio, el que consideramos que supone la aportación más rica del presente trabajo, consistía en analizar si el trabajo en centros con UECO/UECYL, la formación previa en SAAC y/o la experiencia previa con alumnado usuario influyen en las percepciones en relación con las posibilidades de inclusión del alumnado que emplea estos sistemas.

Los resultados señalan que el trabajo previo en centros con UECO/UECYL tiene cierta repercusión en la construcción de estas percepciones. Las percepciones sobre el uso de los SAAC de los docentes con experiencia fueron más ajustadas que las de los docentes sin experiencia en este tipo de centros en dos de los cuatro factores del cuestionario, concretamente en los referidos a la importancia del entorno comunicativo y la utilidad de los SAAC. Al respecto, varios estudios previos evidencian que haber trabajado en este tipo de escuelas presupone la posesión de nociones básicas para tratar con el alumnado escolarizado en las UECO/UECYL (Marín; Lizcano; García, 2016), lo que puede conducir a valorar como más útiles los SAAC y a otorgar más importancia al entorno comunicativo de los estudiantes. Sin embargo, diferentes investigaciones indican que en estos centros no se puede hablar de inclusión total del alumnado (Mascarell-Borreda; Grau-Rubio, 2014), debido a la presencia, todavía, de numerosas barreras. Una de ellas es el desconocimiento de los docentes generalistas de estos centros respecto al funcionamiento de estas unidades (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2021; Lacruz-Pérez *et al.*, 2021), lo que puede explicar que no haya habido diferencias significativas entre los docentes con y sin experiencia en este tipo de centros en los factores relacionados con las necesidades de los estudiantes usuarios de SAAC y con las propias funciones de los docentes ante el uso de estos sistemas de apoyo a la comunicación.



La segunda variable estudiada, la formación previa, constituye un facilitador de percepciones más adecuadas hacia la inclusión de este alumnado. La falta de conocimientos respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (tanto a nivel general como en referencia a los usuarios de SAAC) supone uno de los mayores obstáculos a la inclusión (Eklund *et al.*, 2020; Lorang *et al.*, 2022; Ravenscroft *et al.*, 2019) puesto que deriva en la falta de herramientas para responder a la diversidad (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023). Contar con la formación necesaria facilitará el desarrollo de actitudes más positivas hacia la inclusión (Pegalajar; Colmenero, 2017) ayudando, a su vez, a la correcta implementación de los SAAC (Radici *et al.*, 2018; Soto *et al.*, 2001; Suhr *et al.*, 2023) aspecto clave para que los usuarios de estos sistemas puedan estar incluidos en los centros ordinarios. Los resultados del presente estudio vienen a confirmar la importancia de la formación docente en el uso de los SAAC como predictor de presentar percepciones favorables al empleo de estos sistemas como herramienta de apoyo a la inclusión.

Finalmente, en cuanto al análisis de la influencia de la experiencia docente previa con alumnado usuario de SAAC, los resultados muestran que esta experiencia se asocia significativamente con una percepción más favorable sobre el uso de SAAC. Estos resultados coinciden con estudios previos en los que los docentes con experiencias previas con personas con diversidad funcional presentaban mayor confianza para trabajar con alumnado con discapacidad (Stavroussi; Didaskalou; Green, 2020). Igualmente, otros estudios confirman la existencia de actitudes más positivas a la inclusión en docentes que han tenido un contacto previo con estudiantes con necesidades educativas especiales (Ravenscroft *et al.*, 2019; Lacruz-Pérez; Fernández-Andrés; Tárraga-Mínguez, 2022; Tárraga-Mínguez *et al.*, 2021). Más específicamente en el ámbito concreto de la CAA, existen también estudios que confirman la influencia de las experiencias vividas con anterioridad en las percepciones docentes (Radici *et al.*, 2018).

El presente estudio muestra que la formación y experiencia previa con usuarios de SAAC (de forma directa o formando parte de centros que escolarizan a este tipo de alumnado) constituyen variables influyentes en la construcción de percepciones proclives hacia la inclusión de estos niños y niñas.

La investigación desarrollada cuenta con algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta al interpretar los resultados obtenidos. En primer lugar, la necesidad de que parte de la muestra tuviera experiencia previa en la educación de estudiantes usuarios de SAAC ha hecho que el tamaño muestral haya sido relativamente reducido. Además, la muestra procede únicamente de la Comunidad Valenciana, por lo que los resultados no son necesariamente generalizables a otras comunidades. También debe tenerse en cuenta que se utilizó únicamente un instrumento de carácter cuantitativo y se ha evaluado en un único momento temporal.

Asimismo, y pese a que la confirmación a nivel teórico de la agrupación factorial del instrumento utilizado lleva a pensar que no sería prioritaria la realización de un AFC (Pérez-Gil; Chacon; Moreno, 2000) consideramos que podría suponer una limitación en el estudio y sería interesante desarrollar este tipo de análisis en estudios posteriores.

Por ello, planteamos como futuras vías de investigación el análisis de las percepciones de los docentes sobre el papel de los SAAC en otras comunidades autónomas, mediante



herramientas cualitativas y diseños longitudinales. Igualmente, en el presente estudio nos hemos centrado particularmente en las percepciones docentes. A este respecto, proponemos como futuras líneas de investigación analizar cómo son estas mismas percepciones en otros agentes relevantes en la comunicación de los usuarios de SAAC, como otros profesionales educativos o las propias familias.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio nos llevan a concluir que, si bien las percepciones del profesorado acerca del uso de SAAC son, en líneas generales, positivas, existen dos variables que contribuyen a optimizar estas percepciones y, por tanto, pueden convertirse en catalizadores de buenas prácticas. Estas dos variables son la formación y la experiencia previa en el uso de SAAC.

Consideramos que estas conclusiones suponen un buen argumento que justifica la inversión en nuevos recursos para redoblar esfuerzos en la formación del profesorado en el uso de SAAC. Esta formación puede redundar en el aumento de la autoeficacia docente y, lo más relevante, en la mejora de la inclusión educativa de los usuarios de SAAC. Adicionalmente, consideramos que es conveniente realizar esfuerzos en dar a conocer y divulgar entre los profesionales la realización de experiencias exitosas en el uso de SAAC para, de este modo, favorecer que cada vez un mayor número de profesionales sea consciente de las potencialidades de estos sistemas cuando son bien diseñados e implementados.

Estos esfuerzos deben partir de un análisis minucioso de los planes de estudio de formación del profesorado generalista (no solo especialista) y del diseño de políticas formativas acordes con los principios de la educación inclusiva.

Referencias

ALDABAS, Rashed. Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 25, n. 9, p. 1010-1026, sep. 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>

ANDZIK, Natalie R. *et al.* AAC services in schools: A special educator's perspective. **International Journal of Developmental Disabilities**, London, v. 65, n. 2, p. 89-97, sep. 2019. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1368909>

ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar *et al.* Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. **Revista de Educación**, Madrid, v. 393, p. 37-67, jul./sep. 2021. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>

ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar *et al.* Barriers to educational inclusion in initial teacher training. **Societies**, Basilea, v. 13, n. 2, p. 31-44, ene. 2023. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>



BERENGUER, Carmen *et al.* Parents' perceptions and experiences with their children's use of augmentative/alternative communication: A systematic review and qualitative meta-synthesis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basilea, v. 19, n. 13, p. 8091-8110, jul. 2022. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138091>

BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. **Augmentative & alternative communication**. Supporting children and adults with complex communication needs. 5. ed. Baltimore: Paul H Brookes, 2020.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

CHINER, Esther. **Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula**. Alicante: Universidad de Alicante, 2011.

COSTIGAN, Aileen; LIGHT, Janice. A review of preservice training in augmentative and alternative communication for speech-language pathologists, special education teachers, and occupational therapists. **Assistive Technology**, London, v. 22, n. 4, p. 200-212, nov. 2010. <https://doi.org/10.1080/10400435.2010.492774>

DARROW, Alice-Ann. Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. **Journal of General Music Education**, Reston, v. 22, n. 3, p. 29-31, abr. 2009. <https://doi.org/10.1177/1048371309333145>

DE BOER, Anke; PIJL, Sip J.; MINNAERT, Alexander. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 15, n.3, p. 331-353, mar. 2011. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

DE DIEGO, Raquel; VEGA, José. Contraste de hipótesis comparación de dos medias independientes mediante pruebas no paramétricas: Prueba U de Mann-Whitney. **Revista Enfermería Del Trabajo**, Madrid, v. 3, n. 2, p. 77-84, abr. 2013. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4327652.pdf>

EKLUND, Gunilla *et al.* A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. **European Journal of Special Needs Education**, London, v. 36, n. 5, p. 729-742, mayo 2021. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>

FÄLDT, Anna *et al.* "All of a sudden we noticed a difference at home too": parents' perception of a parent-focused early communication and AAC intervention for toddlers. **Augmentative and Alternative Communication**, London, v. 36, n. 3, p. 143-154, oct. 2020. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1811757>

FLOYD, Candra B. Organizational barriers to equity: stories from Virginia Gifted education coordinators. **Roeper Review**, London, v. 44, n. 4, p. 212-230, oct. 2022. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2115177>

GINÉ, Climent *et al.* Early childhood inclusion in Spain. **Infants & Young Children**, Alphen aan den Rijn, v. 29, n. 3, p. 223-230, jul./sep. 2016. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000068>

GÓMEZ-MARÍ, Irene; SANZ-CERVERA, Pilar; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. **Sustainability**, Basilea, v. 13, n. 9, p. 5097-5120, mayo 2021. <https://doi.org/10.3390/su13095097>



GÓMEZ-TAIBO, María Luisa. **Comunicación simbólica**: comunicación aumentativa y alternativa. Madrid: Pirámide. 2020.

HERNÁNDEZ, Laura; MARCHESI, Álvaro. Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. **Ciencia y Educación**, Santo Domingo, v. 5, n. 1, p. 7-24, mar. 2021. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>

JOGINDER, Susheel J.; DIONG, Zhi Z.; KAMAL, Rahayu M. Malaysian teachers' experience using augmentative and alternative communication with students. **Augmentative and Alternative Communication**, London, v. 36, n. 2, p. 107-117, jul. 2020. <https://doi.org/10.1080/07434618.2020.1785547>

JOHNSTON, Susan S. *et al.* Opportunity barriers and promising practices for supporting individuals with complex communication needs. **Current Developmental Disorders Reports**, Cham, v. 7, n. 3, p. 100-108, sep. 2020. <https://doi.org/10.1007/s40474-020-00195-w>

KAKHUTA-MATERECHERA, Ellen. Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 24, n. 7, p. 771-786, jul. 2020. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492640>

LACRUZ-PÉREZ, Irene; FERNÁNDEZ-ANDRÉS, Inmaculada; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. Análisis de las variables que influyen en su configuración. **Universidad-Verdad**, Cuenca, v. 1, p. 44-57, jun. 2022. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.515>

LACRUZ-PÉREZ, Irene; SANZ-CERVERA, Pilar; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. **Education Sciences**, Basilea, v. 11, n. 2, p. 58-74, feb. 2021. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>

LACRUZ-PÉREZ, Irene *et al.* Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. **Revista Fuentes**, Sevilla, v. 23, n. 1, p. 53-63, ene. 2021. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12291>

LAWSHE, Charles H. A quantitative approach to content validity. **Personnel Psychology**, Malden, v. 28, n. 4, p. 563-575, dic. 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>

LILLEHAUG, Hilde Aven; KLEVBORG, Gunvor Lilleholt; STADSKLEIV, Kristine. Provision of augmentative and alternative communication interventions to Norwegian preschool children with cerebral palsy: are the right children receiving interventions. **Augmentative and Alternative Communication**, London, p. 1-11, mayo 2023. <https://doi.org/10.1080/07434618.2023.2212068>

LORANG, Emily *et al.* Speech-language pathologists' practices in augmentative and alternative communication during early intervention. **Augmentative and Alternative Communication**, London, v. 38, n. 1, p. 41-52, abr. 2022. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2046853>

MARÍN, Diana; LIZCANO, Laura; GARCÍA, Cristina. Las aulas de comunicación y lenguaje: Características y formación del profesorado. **Quaderns digitals**: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Valencia, v. 83, n. 1, p. 55-65, nov. 2016. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794965>



MASCARELL-BORREDA, Alba; GRAU-RUBIO, Claudia. Aula de comunicación y lenguaje en los centros de educación infantil y primaria: un estudio de caso. **Quaderns Digitals**, Valencia, v. 78, n. 4, p. 1-10, abr. 2024. <https://roderic.uv.es/handle/10550/40838>

MUCCIO, Leah S. *et al.* Head Start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. **Topics in Early Childhood Special Education**, Austin, v. 34, n. 1, p. 40-48, ene. 2014, <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>

NUNNALLY, Jum C. **Psychometric theory**. 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

ODOM, Samuel L. *et al.* Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. **Journal of Educational Psychology**, Washington, DC, v. 98, n. 4, p. 807-823, nov. 2006. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807>

PEGALAJAR, María del Carmen; COLMENERO, María Jesús. Actitudes y formación docente hacia la inclusión en educación secundaria obligatoria. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Mexicali, v. 19, n. 1, p. 84-97, ene. 2017. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

PEIRATS, José; CORTÉS, Silvia. El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje: percepciones de la comunidad educativa. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 19, n. 3, p. 91-102, sep. 2016. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271>

PEREIRA, María M.; PÉREZ-IZAGUIRRE, Elizabeth; APAOLAZA-LLORENTE, Dorleta. Systems of Augmentative and Alternative Communication (SAACs) in Spain: A systematic review of the educational practices conducted in the last decade. **Social Sciences**, Basilea, v. 8, n. 1, p. 15-25, ene. 2019. <https://doi.org/10.3390/socsci8010015>

PÉREZ-GIL, José Antonio; CHACÓN, Salvador; MORENO, Rafael. Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. **Psicothema**, Oviedo, v. 12, n. 2, p. 442-446, 2000. <https://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>

PERFECT, Erin *et al.* A systematic review investigating outcome measures and uptake barriers when children and youth with complex disabilities use eye gaze assistive technology. **Developmental Neurorehabilitation**, London, v. 23, n. 3, p. 145-159, mar. 2020. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1600066>

RADICI, Elena *et al.* Teachers' attitudes towards children who use AAC in Italian primary schools. **International Journal of Disability, Development and Education**, London, v. 66, n. 3, p. 284-297, mayo 2019. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1495321>

RAVENSCROFT, John *et al.* Factors that influence elementary school teachers' attitudes towards inclusion of visually impaired children in Turkey. **Disability & Society**, London, v. 34, n. 4, p. 629-656, abr. 2019. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1561355>

ROMSKI, MaryAnn; SEVCIK, Rose A. Augmentative communication and early intervention: myths and realities. **Infants & Young Children**, Alphen aan den Rijn, v. 18, n. 3, p. 174-185, jul. 2005. <https://doi.org/10.1097/00001163-200507000-00002>

RYAN, Stephen E. *et al.* Functional impact of augmentative and alternative communication scale: development of an



outcome measure for educators of students with complex communication needs. **Disability and Rehabilitation**, London, v. 18, n. 2, p. 215-226, mar. 2023. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1842917>

SANCHO, Elvira *et al.* **Comunicació augmentativa en un context escolar inclusiu**. El procés educatiu d'un alumne amb discapacitat intel·lectual. Barcelona: Universitat de Barcelona. 2018.

SOTO, Gloria. Special education teacher attitudes toward AAC: preliminary survey. **Augmentative and Alternative Communication**, London, v. 13, n. 3, p. 186-197, jul. 1997. <https://doi.org/10.1080/07434619712331278008>

SOTO, Gloria *et al.* Professional skills for serving students who use AAC in general education classrooms: A team perspective. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Rockville, v. 32, n. 1, p. 51-56, ene. 2001. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/005\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/005))

STAUTER, Donna W.; MYERS, Sarah R.; CLASSEN, Audra I. Literacy instruction for young children with severe speech and physical impairments: A systematic review. **Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention**, London, v. 10, n. 4, p. 389-407, oct. 2017. <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359132>

STAVROUSSI, Panayiota; DIDASKALOU, Eleni; GREEN, Jennifer. Are teachers' democratic beliefs about classroom life associated with their perceptions of inclusive education? **International Journal of Disability, Development and Education**, London, v. 68, n. 5, p. 627-642, sep. 2021. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716961>

SUHR, Meredith *et al.* The influence of classroom context on AAC device use for nonspeaking school-aged autistic children. **International Journal of Speech-Language Pathology**, Sydney, p. 1-11, jul. 2023. <https://doi.org/10.1080/17549507.2023.2220992>

TAMARIT, Javier. Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 81-94, ene. 1989. <https://doi.org/10.1080/02147033.1989.10820868>

TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl *et al.* Educación inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá, v. 14, n. 1, p. 1-21, ene. 2021. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.eiep>

TÖNSING, Kerstin M.; DADA, Shakila. Teachers' perceptions of implementation of aided AAC to support expressive communication in South African special schools: A pilot investigation. **Augmentative and Alternative Communication**, London, v. 32, n. 4, p. 282-304, oct. 2016. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1246609>

VAN STEEN, Tommy; WILSON, Claire. Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 95, n. 1, p. 103127-103137, oct. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

WERNER, Shirli *et al.* Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education? **PloS One**, San Francisco, v. 16, n. 9, p. e0257657-e0257674, sep. 2021. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657>

Recibido en: 30.06.2023



Revisado en: 26.09.2023

Aprobado en: 17.11.2023

Editor: Prof. Dr. Hugo Heredia Ponce

Ángela Segura Pérez es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Valencia (España). Graduada en Maestra en Educación Primaria especialista en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica.

Gabriela Acosta Escareño es doctora en psicología. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Valencia (España).

Claudia Tatiana Escorcía Mora es doctora por programa en psicología, logopeda y fonoaudióloga. Miembro del grupo Capacitas UCV. Profesora contratada doctor por la Universidad Católica de Valencia (España).

Raúl Tárraga Mínguez es doctor en psicopedagogía, diplomado en magisterio, licenciado en antropología social y cultural y graduado en pedagogía y psicología. Profesor titular en la Universidad de Valencia (España).