

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista

Communication strategies to improve school and social inclusion of children with autism spectrum disorder

Barbi Juanelfa Cedeño Calda ^I, Liana Sánchez Cruz ^{II}

^I. Maestría en Educación con mención en Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Manabí, Ecuador

E-mail: bcedeno4367@utm.edu.ec, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7440-6644>

^{II}. Universidad Nacional de Educación, Azogues, Cañar, Ecuador

E-mail: liana.sanchez@unae.edu.ec, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6014-8141>

Recibido: 15/05/2024
Aprobado: 29/06/2024

Revisado: 13/06/2024
Publicado: 01/07/2024

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en entornos educativos regulares constituye un campo de interés creciente en la investigación educativa. Este estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista de la Escuela de Educación Básica “Club Rotario Portoviejo”. Se adoptó el diseño metodológico cuantitativo, el enfoque estuvo apoyado por un muestreo por conveniencia, con criterios de inclusión y exclusión, centrado en observaciones durante un ciclo escolar completo. Los hallazgos evidencian una alineación en la valoración de ciertas estrategias comunicativas que favorecen la inclusión, sobre el uso de recursos visuales, la creación de un espacio físico adecuado, aunque también destacan diferencias significativas en la percepción de la formación docente y el soporte a los padres. La correlación entre las percepciones de los dos grupos sugiere que, aunque hay concordancia en varias áreas claves, persiste la necesidad de implementar estrategias comunicativas individualizadas. Se concluye que existe un acuerdo moderado entre docentes y padres, lo cual subraya la necesidad de mejorar la formación docente y proporcionar mayor apoyo a los padres para fortalecer los procesos de inclusión educativa. Asimismo, se enfatiza

la importancia de adoptar enfoques individualizados y comprender en profundidad la implementación de estrategias comunicativas tanto en entornos educativos como familiares.

PALABRAS CLAVE: estrategia; autismo; inclusión; comunicación; entornos educativos.

ABSTRACT

The inclusion of students with autism spectrum disorder in regular educational settings is a growing field of interest in educational research. This study aimed to analyze communication strategies that improve school and social inclusion of children with autism spectrum disorder at the "Rotary Club Portoviejo" Elementary School. The quantitative methodological design was adopted. The approach was supported by a convenience sampling with inclusion and exclusion criteria, focused on observations during school year. The findings show an alignment in the assessment of certain communication strategies that favor inclusion, over the use of visual resources, the creation of an adequate physical space, although they also highlight significant differences in the perception of teacher training and support for parents. The correlation between the perceptions of the two groups suggests that, although, there is agreement in several key areas, its needed to implement individualized communication strategies. It is concluded that there is a moderate agreement between teachers and parents, which highlights the need to improve teacher training and provide greater support to parents to strengthen educational inclusion processes. It also emphasizes the importance of adopting individualized approaches and understanding in depth the implementation of communication strategies in both educational and family settings. This study was being limited to a single educational institution so it is recommended that additional research be carried out to expand and strengthen the generalization of the results obtained.

KEY WORDS: strategy; autism; inclusion; communication; educational environments

INTRODUCCIÓN

La inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en entornos educativos y sociales constituye un área crítica en la pedagogía contemporánea (Douglas, 2010; Siller et al., 2021). A pesar de los avances en la comprensión y desarrollo de metodologías adaptativas, persisten desafíos notables (Johora et al., 2021). Estos desafíos están relacionados con las complejidades asociadas con los TEA, que se manifiestan en dificultades en la comunicación social y la interacción (Faja y Dawson, 2017; Hirota y King, 2023).

Por otra parte, Constantino y Charman (2016) señalan la amplia variabilidad del autismo en síntomas y capacidades, complicando la implementación de estrategias educativas estándar. Así mismo, Crispel y Kasperski (2021) destacan la falta de atención a las habilidades sociales en entornos educativos, dificultan la inclusión efectiva en sistemas regulares. Soto Chodiman et al. (2012) abogan por una capacitación del personal educativo y enfoque personalizado.



Brand et al. (2018) destaca la importancia de la detección temprana e intervención en el desarrollo y la integración social. Roberts y Webster (2022) se enfocan predominantemente en adaptaciones curriculares e intervenciones conductuales. Sin embargo, se observa una carencia de investigaciones sobre estrategias comunicativas integradas en contextos educativos y sociales. Esta laguna en la literatura subraya la necesidad de explorar y documentar cómo dichas estrategias podrían ser efectivamente aplicadas y evaluadas en tales entornos.

El autismo, con sus desafíos en comunicación e interacción social, dificulta la inclusión efectiva, especialmente debido a la falta de preparación de los sistemas educativos y sociales (Al Jaffal, 2022; Low et al., 2020; Lüddeckens, 2021). Se necesita investigación más específica en estrategias de comunicación y socialización adaptativas para niños con TEA, que incluyan ajustes curriculares, formación del personal educativo y ambientes inclusivos, para promover tanto la inclusión académica como la social (Siller et al., 2021).

Por su parte, Juvonen et al. (2019) destacan una carencia en la comprensión de cómo estas estrategias pueden facilitar la inclusión y la falta de estudios que consideren las perspectivas de los niños autistas. Este estudio busca abordar estos vacíos para mejorar la inclusión de niños con autismo, con potencial para influir en la práctica educativa y en políticas inclusivas. En el Ecuador, se ha registrado un incremento en la incidencia de nacimientos de niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que ha resultado en un mayor número de estudiantes con esta condición integrándose en el sistema educativo (Mata Iturralde et al., 2024). En la Escuela de Educación Básica “Club Rotario Portoviejo”, se ha identificado a 17 estudiantes con TEA. Estos estudiantes presentan desafíos singulares que complican la tarea educativa, especialmente para docentes que carecen de formación especializada, obstaculizando así el logro de los objetivos educativos establecidos. A pesar de que cada aula puede albergar hasta tres estudiantes con TEA y enfrentarse a una escasez de recursos específicos para la contención emocional, el equipo docente demuestra un compromiso constante por mejorar sus estrategias de apoyo a estos alumnos. Este esfuerzo ha sido reconocido como una contribución significativa al campo de la educación especial.

Dada esta reconocida problemática se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo deben ser las estrategias comunicativas para mejorar la inclusión escolar y social de los niños autistas de la Escuela de Educación Básica “Club Rotario Portoviejo”? esta interrogante emerge de la necesidad de superar las barreras específicas que enfrentan estos niños en sus procesos de integración, tanto en el ámbito escolar como en el social.

En este marco, el objetivo de este trabajo es analizar las estrategias comunicativas que mejoran la inclusión escolar y social de los niños con trastorno del espectro autista de la Escuela de Educación Básica “Club Rotario Portoviejo”.



MÉTODO

En el presente estudio, se empleó un diseño metodológico cuantitativo con el fin de examinar las estrategias comunicativas que contribuyen a la inclusión escolar y social de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Escuela de Educación Básica "Club Rotario Portoviejo". Este enfoque cuantitativo proporciona una comprensión holística de las dinámicas en juego en un entorno educativo inclusivo. La metodología se caracterizó por su naturaleza descriptiva, dirigida a desentrañar las prácticas y percepciones que subyacen a la comunicación y la inclusión de esta población específica.

La población objeto de estudio comprendió a todos los docentes y padres de la Escuela de Educación Básica "Club Rotario Portoviejo". Se seleccionó una muestra de 30 individuos, cuya elección estuvo guiada por criterios de inclusión y exclusión específicos para asegurar la representatividad y relevancia del estudio en el contexto de las estrategias comunicativas para la inclusión de niños con (TEA). Los criterios de inclusión y exclusión, en este caso, permitieron analizar la dinámica y las percepciones de estos dos grupos en relación con las prácticas educativas inclusivas, lo cual es crucial para evaluar la efectividad de las intervenciones y las necesidades de formación en un entorno educativo inclusivo.

Para la recolección de datos, se diseñaron encuestas con escalas tipo Likert, dirigidas a padres y docentes de la institución, con el propósito de evaluar sus perspectivas y experiencias relativas a la inclusión de los niños con TEA. Se garantizó el cumplimiento de los principios éticos mediante la obtención del consentimiento informado por parte de los participantes, asegurando la confidencialidad y la integridad en el tratamiento de los datos recabados. La fase de recolección de datos se extendió durante todo un ciclo escolar, proporcionando el marco temporal óptimo para una observación detallada y el análisis.

La tabulación y el análisis estadístico de los datos se realizó el software SPSS versión 25.0, que permitió una interpretación rigurosa y sistemática de los resultados. Este enfoque metodológico fue esencial para identificar las estrategias comunicativas más efectivas. A partir de este análisis, se estableció una base sólida para el desarrollo de recomendaciones prácticas, dirigidas a optimizar los procesos de inclusión en contextos educativos similares.

RESULTADOS

Las percepciones de docentes y padres en relación con la implementación de diversas estrategias comunicativas destinadas a facilitar la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el entorno educativo se reflejan en la tabla 1, a través de estadísticas descriptivas clave, como la media, mediana, moda, desviación estándar, varianza y el error estándar de la asimetría, se muestran cómo ambos grupos evalúan la eficacia de



medidas específicas, desde el ajuste del ambiente educativo hasta el uso de recursos visuales y el fomento de la comunicación no verbal, entre otros aspectos.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas sobre estrategias comunicativas para la inclusión de niños con TEA.

Variable		Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Varianza
Las condiciones del ambiente educativo favorecen la inclusión de niños con TEA.	Profesores	2,67	3,00	3	0,479	0,230
	Padres	2,63	3,00	3	0,490	0,240
Se utilizan recursos visuales para apoyar la comunicación en el aula.	Profesores	2,60	3,00	3	0,498	0,248
	Padres	2,60	3,00	3	0,498	0,248
Las actividades educativas se adaptan para satisfacer las necesidades de comunicación de los niños con TEA.	Profesores	2,47	3,00	3	0,629	0,395
	Padres	2,67	3,00	3	0,479	0,230
Se fomenta el uso de la comunicación alternativa y aumentativa en el aula.	Profesores	2,30	2,00	2	0,466	0,217
	Padres	2,17	2,00	2	0,531	0,282
Los docentes reciben formación específica sobre estrategias de comunicación para trabajar con niños con TEA.	Profesores	2,37	2,00	2	0,490	0,240
	Padres	2,77	3,00	3	0,430	0,185
Se promueve la interacción social entre los niños con TEA y sus compañeros de clase.	Profesores	3,00	3,00	3	0,000	0,000
	Padres	3,00	3,00	3	0,000	0,000
Se realizan adaptaciones en el entorno físico del aula para facilitar la comunicación de los niños con TEA.	Profesores	3,00	3,00	3	0,000	0,000
	Padres	2,63	3,00	3	0,490	0,240
Los materiales didácticos se seleccionan considerando las preferencias sensoriales de los niños con TEA.	Profesores	2,20	2,00	2	0,664	0,441
	Padres	2,33	2,00	3	0,547	0,299
Se establecen rutinas claras y predecibles en el aula para reducir la ansiedad de los niños con TEA.	Profesores	2,40	2,00	2	0,498	0,248
	Padres	2,70	3,00	3	0,596	0,355
Los docentes utilizan un lenguaje claro y concreto al comunicarse con los niños con TEA.	Profesores	2,53	3,00	3	0,507	0,257
	Padres	2,77	3,00	3	0,430	0,185
Se fomenta la participación activa de los niños con TEA en las actividades de comunicación.	Profesores	3,00	3,00	3	0,000	0,000
	Padres	3,00	3,00	3	0,000	0,000
Se establecen objetivos individualizados para mejorar las habilidades de comunicación de cada niño con TEA.	Profesores	2,23	2,00	2	0,430	0,185
	Padres	2,87	3,00	3	0,346	0,120
Se utilizan estrategias de modelado para enseñar nuevas habilidades de comunicación a los niños con TEA.	Profesores	2,33	2,00	2	0,479	0,230
	Padres	2,30	2,00	2	0,535	0,286
Se proporciona apoyo individualizado a los niños con TEA durante las actividades de comunicación.	Profesores	2,00	2,00	2	0,587	0,345
	Padres	2,07	2,00	2	0,450	0,202
Se fomenta la comunicación no verbal (por ejemplo, gestos, expresiones faciales) en el aula.	Profesores	2,10	2,00	2	0,481	0,231
	Padres	2,03	2,00	2	0,490	0,240
Se brinda apoyo emocional y afectivo a los niños con TEA para favorecer su participación en las actividades comunicativas.	Profesores	3,00	3,00	3	0,000	0,000
	Padres	2,90	3,00	3	0,305	0,093
Se utiliza el juego como herramienta para facilitar la comunicación de los niños con TEA.	Profesores	2,53	3,00	3	0,507	0,257
	Padres	2,63	3,00	3	0,615	0,378
Se establece una comunicación fluida y colaborativa entre los diferentes profesionales que trabajan con niños con TEA	Profesores	3,00	3,00	3	0,000	0,000
	Padres	2,93	3,00	3	0,254	0,064
Se fomenta la autonomía en la comunicación de los niños con TEA, respetando sus ritmos y preferencias.	Profesores	2,77	3,00	3	0,430	0,185
	Padres	2,43	2,00	2	0,504	0,254
Se brinda apoyo y formación a los padres para que puedan participar en el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus hijos con TEA	Profesores	2,73	3,00	3	0,450	0,202
	Padres	2,57	3,00	3	0,504	0,254

* El error de estándar de asimetría para cada variable es de 0,427.

Este resultado mostró un panorama detallado sobre las percepciones de docentes y padres respecto a diversas estrategias comunicativas empleadas en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ambiente educativo. Este análisis se centró en la interpretación de las estadísticas descriptivas proporcionadas, abordando las similitudes y



divergencias en las percepciones de ambos grupos y su posible implicación en la inclusión efectiva de estos niños.

La evaluación de las condiciones del ambiente educativo evidenció que tanto profesores como padres perciben que favorecen la inclusión, con medias cercanas a 2,67 y 2,63 respectivamente, y una moda de 3. Sugiriendo un consenso moderado sobre la adecuación del ambiente, subrayando la relevancia del contexto educativo en la inclusión de estudiantes con TEA.

En relación con el uso de recursos visuales, ambos grupos coinciden plenamente en su valoración (media de 2,60 y desviación estándar de 0,498 La uniformidad de estas respuestas enfatiza el reconocimiento generalizado de los pictogramas y calendarios visuales como herramientas esenciales en el aula inclusiva.

Sin embargo, se observaron diferencias significativas en la percepción de la formación específica de los docentes. Los padres tienden a valorar de manera positiva la preparación de los profesionales (media de 2,77) en comparación con la autoevaluación de los docentes (media de 2,37). Esta discrepancia permite señalar un área de oportunidad para mejorar la formación docente en estrategias de comunicación específicas para niños con TEA

Respecto a la promoción de la interacción social y la adaptación del entorno físico, ambos colectivos asignaron la máxima valoración (media y moda de 3, desviación estándar de 0), lo que indica un acuerdo sobre la importancia crítica de estas estrategias.

Las percepciones divergen al considerar la autonomía en la comunicación y el apoyo a los padres. Mientras que los docentes valoran más la autonomía (media de 2,77 frente a 2,43 de los padres), los padres perciben una necesidad de mayor apoyo y formación para ellos mismos. Estos resultados sugieren la necesidad de una mayor colaboración entre docentes y padres para fomentar un enfoque más unificado en la promoción de la comunicación y el desarrollo de habilidades en los niños con TEA.

El análisis estadístico que comparó las percepciones de profesores y padres respecto a estrategias comunicativas empleadas para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ambiente educativo se refleja en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación de las percepciones de profesores y padres sobre estrategias comunicativas

Par de Comparación	Media de Diferencias	Desv. Desviación	Desv. Error promedio	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Significancia (bilateral)
				Inferior	Superior			
PROFESOR - PADRE	-,767	2,687	,491	-1,770	,237	-,563	29	,129

El análisis mostró una media de diferencias de -0,767, lo que indica que, en promedio, las percepciones de los profesores sobre la efectividad de las estrategias comunicativas son ligeramente más negativas en comparación con las de los padres. La desviación estándar



asociada a estas diferencias es de 2,687, reflejando una variabilidad considerable en las percepciones entre los individuos de ambos grupos. Además, el error estándar de la media de estas diferencias se reporta como 0,491, proporciona una medida de la precisión del estimado de la media de diferencias.

El intervalo de confianza del 95% para la diferencia de medias se extiende de -1,770 a 0,237. Este intervalo incluye el cero, lo que sugiere que, desde una perspectiva estadística, no se puede afirmar con certeza que exista una diferencia significativa en las percepciones de profesores y padres respecto a las estrategias comunicativas para la inclusión de niños con TEA, dado que el valor p asociado a la prueba t (0,129) supera el umbral convencional de 0.05 para la significancia estadística.

Este resultado señala reflexiones importantes sobre la interacción entre educadores y padres en la educación de niños con TEA. Aunque la diferencia no fue estadísticamente significativa, la tendencia sugiere que los profesores podrían percibir menos positivamente las estrategias comunicativas en comparación con los padres. Esta discrepancia puede atribuirse a las diferentes expectativas y experiencias de ambos grupos en el entorno educativo. Los profesores, enfrentando los desafíos diarios de implementar estas estrategias en un aula diversa, pueden tener una perspectiva más crítica sobre su eficacia. Mientras tanto, los padres, observando posibles mejoras en la comunicación de sus hijos en casa, pueden tener una visión más optimista. Se utilizó la correlación de Pearson para medir la fuerza y la dirección de la relación entre las percepciones de profesores y padres sobre las estrategias comunicativas para la inclusión de niños con TEA en el entorno educativo (Tabla 3).

Tabla 3. Correlaciones entre las percepciones de profesores y padres sobre estrategias comunicativas.

	Profesor		Padre	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Profesor	1		0,251	0,182
Padre	0,251	0,182	1	
N	30		30	

Este análisis reveló una correlación de Pearson de 0,251 entre las percepciones de ambos grupos, el valor de p (Sig. bilateral) asociado a esta correlación es de 0,182, lo que indica que la correlación no es estadísticamente significativa a un nivel de confianza del 95%. Indican que no hay una relación fuerte o significativa entre las percepciones de los profesores y las percepciones de los padres sobre el entorno educativo. Según Morales Rodríguez et al. (2020), este nivel de correlación se interpreta como pequeño, lo que implica que otros factores pueden influir en las percepciones de cada grupo.

El análisis de la dispersión agrupada que relaciona las percepciones de profesores y padres respecto a las estrategias comunicativas para la inclusión de niños con (TEA) en el entorno educativo, se ilustra en la figura 1, permite visualizar la relación entre dos conjuntos de datos



y es útil para identificar patrones de correlación, así como para detectar la variabilidad en las respuestas de cada grupo.

La línea de tendencia central que atraviesa el gráfico evidenció una correlación positiva, aunque la dispersión de las líneas individuales indica una variabilidad significativa entre las respuestas de profesores y padres. Este fenómeno resalta que, aunque existe una tendencia hacia una percepción compartida en términos generales, las opiniones individuales pueden diferir considerablemente.

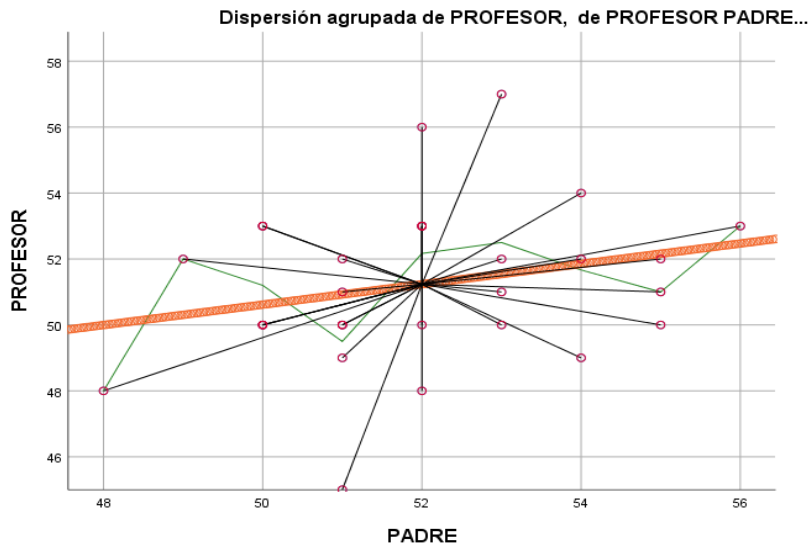


Figura 1. Dispersión agrupada de las percepciones de profesores y padres sobre estrategias comunicativas

DISCUSIÓN

Esta investigación proporcionó una perspectiva detallada sobre las opiniones de docentes y padres respecto a las estrategias comunicativas para la inclusión de niños con (TEA) en el entorno educativo. Se encontró un consenso entre ambos grupos acerca de la idoneidad del ambiente escolar para la inclusión de estos estudiantes, destacando la relevancia del contexto educativo, tal como indica Kirby (2017). La mínima variabilidad en estas percepciones refleja un acuerdo sobre la importancia de un entorno ajustado a las necesidades de los alumnos. Además, docentes y padres apoyan el uso de recursos visuales y reconocen su eficacia en la mejora de la comunicación y el aprendizaje, en línea con los hallazgos de Cagiltay et al. (2019) y Mitchell y Sutherland (2020).

Las divergencias entre las percepciones de padres y docentes sobre la formación específica sugieren la necesidad de enfocar la capacitación en estrategias de comunicación para niños con TEA, lo que respalda la importancia de una formación especializada del profesorado para una inclusión efectiva, según Pickl et al. (2016) y Syriopoulou Delli et al. (2012). Ambos grupos valoraron positivamente el fomento de la interacción social y la adaptación del entorno físico,

subrayando su importancia esencial, coherente con la literatura que resalta su impacto en el desarrollo de niños con TEA en contextos educativos, como documentan Caceffo et al. (2022) y Hijab et al. (2024).

El análisis de las percepciones de profesores y padres sobre estrategias comunicativas para la inclusión de niños con TEA revela que los profesores tienen opiniones ligeramente menos favorables que los padres, muestra variabilidad en las percepciones entre ambos grupos, aunque no se encontraron diferencias significativas, en línea con los hallazgos de Simón et al. (2023) y Engstrand y Roll-Pettersson (2014). La colaboración entre escuelas y familias es crucial para mejorar los resultados educativos, especialmente en niños con TEA, como señalan autores como Bryan et al. (2020). Esta colaboración permite alinear expectativas y estrategias, optimizando el apoyo a los estudiantes. La investigación indica que las diferencias en percepciones pueden ser influenciadas por varios factores, como experiencias individuales, se destaca la necesidad de mejorar la comunicación y la colaboración entre profesores y padres, como sugieren autores como Wonneberger y Jacobs (2016), Sevilla et al. (2018).

Aunque hay una correlación, la dispersión de datos destaca la necesidad de atención. Strunk et al. (2017) sugieren evaluar la eficacia de las estrategias comunicativas de manera colaborativa entre profesionales de la educación y familias para beneficiar a los estudiantes con TEA. Además, variables no examinadas, como la formación de los profesores en TEA y las características individuales de los niños, pueden contribuir a esta dispersión (Locke et al., 2020), siendo cruciales para entender las percepciones de profesores y padres.

La falta de una correlación fuerte y significativa entre las percepciones de profesores y padres sobre estrategias comunicativas resalta la complejidad de la inclusión educativa de niños con TEA. Como señalan Boonk et al. (2018), estas diferencias pueden reflejar variaciones en experiencias, expectativas y niveles de satisfacción con las estrategias implementadas en el ambiente educativo. Esta divergencia subraya la necesidad de una comunicación y colaboración efectiva para alinear expectativas y metas educativas, mientras que la participación activa de los padres puede enriquecer la implementación de estrategias comunicativas tanto en el ámbito escolar como en el hogar, como sugieren Narot y Kiettikunwong (2024) y Al-Hail et al. (2021).

El análisis de la dispersión agrupada de las percepciones de profesores y padres sobre estrategias comunicativas para la inclusión de niños con TEA en el contexto educativo revela una correlación positiva en la línea de tendencia central. No obstante, la variabilidad entre las respuestas de profesores y padres indica diferencias significativas en las opiniones individuales, a pesar de una tendencia hacia una percepción compartida en general.



CONCLUSIONES

Esta investigación logra examinar las estrategias comunicativas para la inclusión de niños con TEA en la Escuela de Educación Básica "Club Rotario Portoviejo". Al evaluar las percepciones de docentes y padres, se identifican prácticas efectivas y áreas para mejorar.

Existe acuerdo moderado entre docentes y padres respecto a la efectividad de estrategias como la adaptación del ambiente educativo, uso de recursos visuales y promoción de la comunicación no verbal e interacción social. Este consenso refleja la valoración positiva de prácticas fundamentales para la inclusión, alineadas con estándares de educación inclusiva.

Variabilidad en percepciones sobre la formación docente y apoyo a los padres: los padres valoran positivamente la preparación de los docentes, quienes muestran autocrítica sobre su formación. Se resalta la necesidad de fortalecer el apoyo y la formación para los padres.

Aunque hay un consenso general, la correlación relativamente débil entre las percepciones indica diversidad en experiencias y expectativas, resalta la importancia de enfoques individualizados. La variabilidad observada destaca la necesidad de comprender mejor cómo se implementan y perciben las estrategias en el contexto del aula y el hogar.

Limitaciones del estudio incluyen la muestra restringida a una sola institución, lo que podría afectar la generalización de resultados. Además, se basa en percepciones subjetivas, que podrían complementarse con observaciones objetivas y evaluaciones a largo plazo para obtener una visión más holística de la efectividad de las estrategias comunicativas.

REFERENCIAS

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Al-Hail, M. A., Al-Fagih, L., & Koç, M. (2021). Partnering for Sustainability: Parent-Teacher-School (PTS) Interactions in the Qatar Education System. *Sustainability*, 13(12), 6639. <https://doi.org/10.3390/su13126639>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brand, A., Guillod, L., Habersaat, S., Panchaud, E., Stéphan, P., & Urben, S. (2018). Social integration and substance use: assessing the effects of an early intervention programme for youth. *Early Intervention in Psychiatry*, 12(3), 426–432. <https://doi.org/10.1111/eip.12331>



- Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Fostering Educational Resilience and Opportunities in Urban Schools Through Equity-Focused School–Family–Community Partnerships. *Professional School Counseling*, 23(1_part_2), 2156759X1989917. <https://doi.org/10.1177/2156759X19899179>
- Caceffo, R., Addan Gonçalves, D., Bonacin, R., Reis, J. C. dos, Valente, J. A., & Baranauskas, M. C. C. (2022). Children's social interactions within a socioenactive scenario. *Computers & Education*, 176, 104324. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104324>
- Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, Ö. F., & Cicek, F. (2019). Use of Educational Technology in Special Education: Perceptions of Teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 189–205. <https://doi.org/10.17275/per.19.21.6.2>
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3), 279–291. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00151-9](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9)
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079–1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Douglas, P. (2010). 'Problematizing' inclusion: education and the question of autism. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(2), 105–121. <https://doi.org/10.1080/14681366.2010.488039>
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170–179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Faja, S., & Dawson, G. (2017). Autism Spectrum Disorder. (3rd Ed.) En T. P. Beauchaine, S. P. Hinshaw (Ed.). *Child and Adolescent Psychopathology*. (pp. 745-782). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9781394258932.ch22>
- Hijab, M. H. F., Khattab, S., Al Aswadi, N., Neves, J., Qaraqe, M., Othman, A., Alsulaiti, N., & Al-Thani, D. (2024). The what, where, who, why, which, and how of collaborative play involving autistic children in educational context: a contextual inquiry. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1273757>
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism Spectrum Disorder. *JAMA*, 329(2), 157. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>
- Johora, F. T., Fleeer, M., & Hammer, M. (2021). Understanding the child in relation to practice and rethinking inclusion: A study of children with autism spectrum disorder in mainstream preschools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100469. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100469>



- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250–270. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Kirby, M. (2017). Implicit Assumptions in Special Education Policy: Promoting Full Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Child & Youth Care Forum*, 46(2), 175–191. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9382-x>
- Locke, J., Kang-Yi, C., Frederick, L., & Mandell, D. S. (2020). Individual and organizational characteristics predicting intervention use for children with autism in schools. *Autism*, 24(5), 1152–1163. <https://doi.org/10.1177/1362361319895923>
- Low, H. M., Lee, L. W., & Che Ahmad, A. (2020). Knowledge and Attitudes of Special Education Teachers Towards the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1626005>
- Lüddeckens, J. (2021). Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC)—a Systematic Research Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(1), 37–50. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00209-8>
- Mata Iturralde, S., Alonso Esteban, Y., Alcantud Marín, F., & Young, R. (2024). Autism Detection in Early Childhood (ADEC) in a Low-Income Spanish-Speaking Population in Guayaquil (Ecuador). *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06413-3>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- Morales Rodríguez, F. M., Espigares López, I., Brown, T., & Pérez Mármol, J. M. (2020). The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4778. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134778>
- Narot, P., & Kiettikunwong, N. (2024). A Strategy to Reorient Parental Perceptions to Create Conditions for Successful Inclusive Education: A Case Study in A Small-Sized School. *Education Sciences*, 14(4), 358. <https://doi.org/10.3390/educsci14040358>
- Pickl, G., Holzinger, A., & Kopp-Sixt, S. (2016). The special education teacher between the priorities of inclusion and specialization. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 828-843. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1115559>
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>



- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141. <https://n9.cl/d5e9q>
- Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S., & Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive Early Childhood Education for Children With and Without Autism: Progress, Barriers, and Future Directions. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.754648>
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689–2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Soto Chodiman, R., Pooley, J. A., Cohen, L., & Taylor, M. F. (2012). Students With ASD in Mainstream Primary Education Settings: Teachers' Experiences in Western Australian Classrooms. *Australasian Journal of Special Education*, 36(2), 97–111. <https://doi.org/10.1017/jse.2012.10>
- Strunk, J., Leisen, M., & Schubert, C. (2017). Using a multidisciplinary approach with children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 8, 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.xjep.2017.03.009>
- Syriopoulou Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' Perceptions Regarding the Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 755–768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>
- Wonneberger, A., & Jacobs, S. (2016). Mass Media Orientation and External Communication Strategies: Exploring Organizational Differences. *International Journal of Strategic Communication*, 10(5), 368–386. <https://doi.org/10.1080/1553118X.2016.1204613>

