



Escolarización del alumnado con TEA y la satisfacción de las familias. Un estudio piloto

Schooling of Students with ASD and families' satisfaction: a pilot study

Estefanía Martínez García y Mercedes Ferrando Prieto

Universidad de Murcia, España

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer la satisfacción de los padres, madres o tutores legales de alumnos y alumnas con diagnóstico de autismo sobre la escolarización recibida. La motivación que ha impulsado este estudio ha sido el debate surgido en relación a la escolarización de alumnos con N.E.E. tras la publicación de la reciente ley educativa LOMLOE. La muestra está formada por 70 padres de distintas comunidades autónomas cuyos hijos con N.E.E. asociadas a TEA asistían tanto a centros ordinarios, como a centros específicos. En este estudio se ha utilizado una encuesta ad hoc para la recogida de datos. Los resultados indican que en general las familias están satisfechas con el tipo de escolarización de sus hijos; siendo las familias de alumnos con Grado 3 (los alumnos más afectados) las que se muestran menos satisfechas. Las familias valoran positivamente la actitud de los docentes y negativamente la falta de recursos materiales del centro. En cuanto a la preferencia entre escuela ordinaria vs. específica, son las familias de alumnos de Grado 3 quienes muestran una opinión más favorable hacia la escuela específica.

Palabras clave: TEA; Familia; escolarización; Educación inclusiva; Educación especial; Sistema educativo

Abstract

The aim of this study is to know the parent's satisfaction of students with a diagnosis of autism regarding the schooling received. The motivation that has driven this study is the debate that arose because of the publication of the recent Spanish law of education (LOMLOE). A total of 70 parents from different autonomous communities whose children with ASD attended both mainstream and specific schools took part in this study. An 'ad hoc' survey was used for data collection. The results indicate that, in general, families are satisfied with the type of schooling their children attend; being the less satisfied families of students with Grade 3. The families positively value the attitude of the teachers, whereas show less satisfaction with the centre's material resources. Regarding the preference between mainstream school vs. specific one, it is the families of Grade 3 students who show a more favourable opinion towards the specific school.

Keywords: ASD; Family; Schooling; Inclusive education; Special education; Spanish education system.

Fecha de recepción: 10/02/2022

Fecha de aceptación: 11/08/2022

Correspondencia: Mercedes Ferrando Prieto, Universidad de Murcia, España
Email: mferran@um.es

Introducción

Para el modelo de escuela actual, la educación inclusiva se ha convertido en un paradigma de gran importancia en todas las dimensiones del contexto escolar; es más es el principio fundamental y legislativo. Desde la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se promueve, a nivel internacional, la incorporación de políticas, planes y estrategias en los centros que apoyen la incorporación de todos los alumnos al sistema escolar normativo y de calidad para luchar contra la exclusión en todos los ámbitos posibles de la educación (Ainscow & Miles, 2008).

A lo largo de estos últimos años, se ha ido percibiendo que la preocupación de la población general por las oportunidades que se le ofrecen a los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE) en el marco educativo ha ido aumentando. Sin embargo, como apuntan Alcaraz y Arnaiz (2019), las investigaciones sobre la situación de los ACNEE y el desarrollo de su escolarización dentro del actual enfoque inclusivo son escasas, se pueden encontrar algunas tesis realizadas sobre la evaluación de la escolarización de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Estados Unidos, pero, dentro de la búsqueda de información para este estudio, no se han encontrado estudios referentes al territorio español. El trabajo de análisis de las estadísticas del MEC de Moriña Diez (2002), revela que durante los años 1995 a 2000 se da una tendencia a escolarizar a los ACNEE en centros ordinarios en lugar de hacerlo en centros de Educación Especial, aunque no se aumentaron las aulas específicas o unidades especiales en los centros ordinarios. Resulta interesante realizar una recogida de datos en cuanto a las posibilidades de escolarización que existen en todo el territorio español.

Este último año hemos sido testigos de grandes manifestaciones en contra de la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que se ha publicado en el BOE de 30 de diciembre de 2020, aprobada por el gobierno central, conocida comúnmente como Ley Celaá por el apellido de la ministra de educación en el gobierno en el momento de su creación. Uno de los apartados que ha sido motivo de descontento ha sido la disposición adicional cuarta, en la que se contempla que los centros ordinarios deberían contar con los recursos necesarios para atender a los alumnos con discapacidad.

Debido a la controversia suscitada por dicha ley entre profesionales y familias, hemos decidido realizar esta investigación para conocer la opinión real de las familias con hijos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), en concreto nos centraremos en niños diagnosticados de TEA, en cuanto a la escolarización que se prefiere en función de las características de los propios alumnos y de su satisfacción con el sistema escolar vivido hasta el momento utilizando un enfoque cuantitativo en este estudio.

Para realizar este estudio, nos centraremos en los alumnos con TEA. Actualmente, en la 5ª edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, APA, 2014) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) se describe el Trastorno del espectro autista dentro del grupo de trastornos neurológicos ya que como bien se dice en Sanz-Cervera et al. (2018) es un trastorno del neurodesarrollo que permanece durante toda la vida, mostrándose los síntomas en las primeras etapas del desarrollo. Un alumno con NEE asociadas a TEA se caracteriza por el deterioro de la comunicación e interacción social, comportamientos repetitivos y restrictivos, estos síntomas afectan de forma significativa a la vida diaria de estas personas.

Los grados de afectación de este trastorno en el manual DSM-5 (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013) están divididos en tres según el nivel de apoyo que la persona con TEA necesita:

Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”, tienen una mínima comunicación social; sus comportamientos se caracterizan por una marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco atención.

Grado 2: “Necesita ayuda notable”, su comunicación social tiene un marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas; su comportamiento presenta interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco.

Grado 1: “Necesita ayuda” su comunicación social puede realizarla sin apoyo in situ, aunque presenta alteraciones significativas en las áreas de comunicación social; su comportamiento presenta un inusual o excesivo interés, pero no interfiere.

Modalidades de escolarización

La modalidad de escolarización del ACNEE es un aspecto decisivo para garantizar una educación de calidad para todos los alumnos proporcionando entornos inclusivos dentro de los centros educativos ordinarios (Alcaraz García & Arnaiz Sánchez, 2019).

En el informe publicado por Tomás Viodel y Grau Rubio (2016) se enumeran las opciones de escolarización que se presentan a alumnos con TEA. Estas pueden estar organizadas dentro del centro ordinario como la escolarización en aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria junto con aula de apoyo de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, aulas de educación especial que pueden ser específicas para alumnado en el espectro del autismo o generales; escolarización en un centro de educación específica dentro de aulas de educación especial genéricas o para alumnado con trastornos del espectro del autismo; o en escolarización combinada de centro específico y centro ordinario.

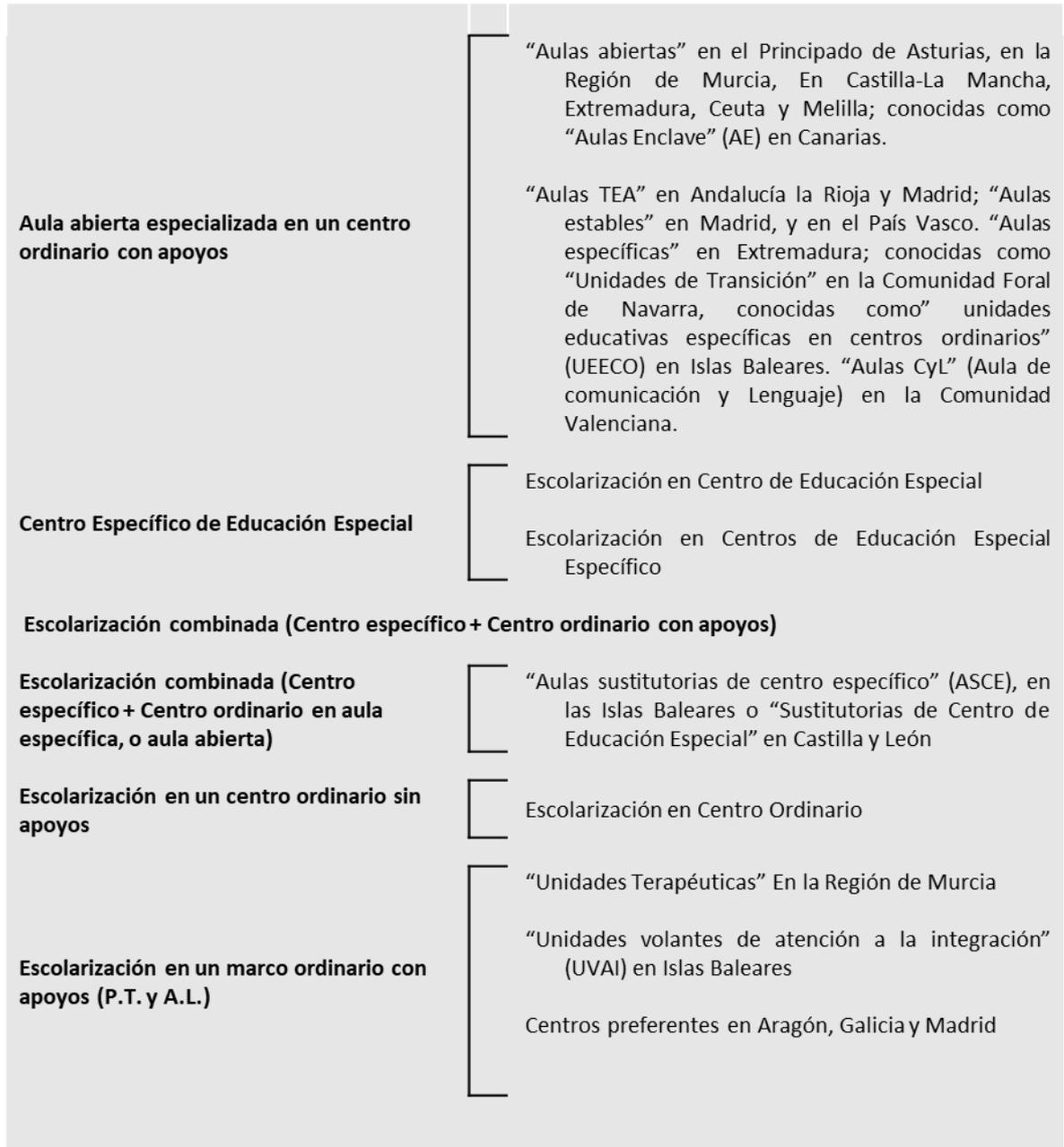
Las decisiones referentes a la escolarización de los ACNEE que toman las Comisiones de Escolarización, deben proceder tras la evaluación psicopedagógica del alumno, realizada por el equipo de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) que son servicios especializados de orientación ordenados por cada CCAA. En esta evaluación psicopedagógica se identifican las necesidades que presenta el alumno para poder ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje concretando las medidas e intervenciones que se requieran en cada caso. En esta toma de decisiones colabora toda la comunidad educativa por lo que se ve totalmente involucrada la familia. Aunque no sea vinculante, la opinión de la familia es clave para el proceso de escolarización y se recoge dentro del dictamen de escolarización junto con los datos del alumno, una síntesis de la evaluación psicopedagógica, las orientaciones de propuesta curricular y la propuesta de escolarización (Vidriales Fernández et al., 2021). La LOMLOE en su artículo 71.4 garantiza la participación de los padres en la toma de decisiones sobre la escolarización de los hijos. Este informe es elaborado por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y puede ser revisado y modificado en función del resultado de las intervenciones aplicadas como de las circunstancias que intervienen en la vida personal del alumno como se señala en el artículo 74, punto 3 modificado así en la actual LOMLOE (2020).

Para conocer la escolarización de los alumnos con TEA, tenemos que conocer las modalidades de escolarización posibles en todo el territorio español. Desde la Constitución Española de 1978, la organización del sistema educativo está repartida entre el Estado y las comunidades autónomas (CCAA). Por ello, desde el gobierno central se aprueban las legislaciones generales de educación, pero, partiendo de estas, cada gobierno autonómico crea sus propios decretos y órdenes que se adecuen a las necesidades de cada territorio. Como consecuencia de esto, las formas de escolarización posibles no son iguales en todas las comunidades autónomas.

Siguiendo el informe realizado por la Confederación Española de Autismo (Vidriales Fernández et al., 2021), así como otros trabajos actualizados sobre el tema (De La Torre González & Martín, 2020; Rodríguez Fuentes et al, 2021) . que recoge estas modificaciones en la escolarización de los TEA en cada CCAA, encontramos medidas similares en las distintas comunidades autónomas, aunque con diferencias sutiles. Podemos encontrar las siguientes modalidades (Figura 1):

Objetivo del Estudio

El objetivo del estudio es analizar los tipos de escolarización que ofrece el marco educativo para los alumnos con TEA, el grado de satisfacción de los padres con esta escolarización y la preferencia de los padres a la hora de escolarizar a sus hijos.

Figura 1*Modalidades de escolarización del alumnado con TEA*

Método

Diseño del Estudio

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado un enfoque cuantitativo, descriptivo “exposicio-nal”. El método que se ha utilizado para recoger la información necesaria ha sido la encuesta. Mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental o “bola de nieve” (Muñoz Loayza, 2018).

Los participantes han sido padres, madres o tutores legales de alumnos diagnosticados con autismo en España. A fecha de 19 de mayo (2021) se recogieron un total de 70 cuestionarios. De ellos, uno de los cuestionarios estaba repetido, por lo que se eliminó. Uno de los participantes de Pontevedra no respondió las cuestiones iniciales (referidas a los datos sociodemográficos y diagnósticos del alumno). Un 76.8% de las personas que respondieron al cuestionario fueron madres y un 21.7% fueron padres. Las familias

perteneían a distintas comunidades autónomas del territorio nacional (Véase Tabla 1). La información de los alumnos sobre los que se rellenó el cuestionario puede encontrarse en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución según comunidad autónoma, sexo y grado de afectación de los alumnos

CCAA	Frec		G1		G.2		G.3		Total	
	.	(%)	H	M	H	M	H	M	H	M
Alicante	2	2.94			1	1			1	1
Almería	8	11.76	5	1			1	1	6	2
Ávila	2	2.94	1		1				2	
Barcelona	1	1.47	1						1	
Coruña, La	3	4.41	2		1				3	
Lugo	2	2.94	2						2	
Málaga	7	10.29	3	1	2			1	5	2
Murcia	19	27.94	7	1	6	3	1	1	14	5
Palencia	1	1.47			1				1	
Pontevedra	20*	29.41	6	2	5		4	2	15	4
Salamanca	2	2.94	1		1				2	
Zamora	1	1.47			1				1	
Total	68	100.00	28	5	19	5	6	4	53	14

Nota: * Un participante de Pontevedra no facilitó los datos socio-demográficos de su hijo/a. G1, G2; G3: Grado de apoyos necesarios según el manual DSM-5 (APA, 2014). H: Hombre, M: Mujer

Instrumento

Se tomó la decisión de diseñar un cuestionario ad hoc al no encontrar un instrumento ya validado. Para el diseño del cuestionario se tomaron como referencia los cuestionarios diseñados por Songlee (2002), Warren (2014) y Park (2013), quienes realizaron estudios de satisfacción parental de alumnos con TEA en Estados Unidos; y el cuestionario de Mirete Ruiz et al. (2019) quienes analizaron distintas opiniones sobre las Aulas abiertas en la Región de Murcia.

Tomando en consideración nuestro contexto educativo, el cuestionario que se diseñó constaba de 34 ítems, divididos en cuatro grandes secciones.

- La primera sección (15 preguntas), recoge información básica del alumnado en cuanto a su procedencia, edad, sexo, diagnóstico TEA y cuestiones relativas a la escolarización actual del alumno. En ninguna de estas preguntas se solicitan datos personales que puedan identificar a los participantes. ya que, como señala Ballester Brage (2004), el mantenimiento del anonimato es un punto importante en la actividad investigadora para asegurar la fiabilidad de las respuestas.
- La segunda sección, (de la pregunta 16 a la 23) recoge la opinión en cuanto a la conformidad con la escolarización, los agentes y las relaciones que se forman en el centro educativo del alumno con TEA. Se puntúan en una escala de 1 (muy de acuerdo) a 4 (nada de acuerdo); salvo el ítem 23 que se puntúa en una escala de 1 (nada satisfecho) a 6 (muy satisfecho)

- La tercera sección (preguntas de 24 a 26) recoge las opiniones de las familias en base a suposiciones generales sobre las expectativas que se tienen de la escolarización. Utiliza una escala de 1 a 4.
- La cuarta sección de preguntas (de la 27 a la 33) pide que escojan entre la escuela ordinaria vs. la específica cuál presenta mejores estándares en una serie de criterios concretos en base a su propia opinión y experiencia. Estos criterios se refieren a las metodologías seguidas, la atención prestada a los alumnos, el desarrollo de capacidades, etc.

El cuestionario fue validado utilizando el juicio de expertos que trabajan o están relacionados con la Educación Especial, utilizando el instrumento propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), en el que se valora la suficiencia del número de ítems, así como la claridad, coherencia y relevancia de estos. En la valoración del cuestionario participaron 5 expertos: un orientador perteneciente a los EOEPS específicos de la Región de Murcia, Una orientadora escolar de un colegio ordinario, una maestra de pedagogía terapéutica; la directora de un centro ordinario con aulas abiertas en el que están escolarizados 70 alumnos con NEE asociadas a TEA y una profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación.

Procedimiento

Una vez que el instrumento fue validado, se decidió que la forma más efectiva para recoger las opiniones de los padres sería lanzar el cuestionario vía on-line, por dos motivos: debido a las restricciones impuestas por el Covid-19, y porque se pensó que se podría acceder a una muestra más diversa. El cuestionario se digitalizó utilizando la plataforma “Google Forms”. Se escogió esta plataforma por su versatilidad para ser usada desde cualquier dispositivo. El cuestionario estuvo accesible a través del link <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeEAoO9dG6T7D9SVSNcyhBgZAXBIB53sPL2vf2UpR7XU-qhBA/viewform>

El cuestionario fue remitido por correo electrónico a 72 asociaciones. Muchas de las asociaciones no respondieron al reclamo y algunas de las respuestas obtenidas fueron negativas a la transmisión de este entre las familias de alumnos con NEE asociadas con TEA por saturación de encuestas. Por ello se obtuvieron menos respuestas de las esperadas.

Análisis Estadístico

En este estudio se han utilizado análisis de datos basados en los estadísticos descriptivos (frecuencias, medias, desviación típica) así como el estudio de diferencia de medias (con estadística paramétrica y no paramétrica); y pruebas de relación entre variables (chi cuadrado). Para llevar a cabo los análisis estadísticos se utilizó el programa SPSS V. 26 para Windows.

Resultados

La exposición de los resultados se ha organizado en torno a las preguntas de investigación.

¿A qué tipo modalidad de escolarización asisten los alumnos participantes en este estudio?

La Tabla 2 muestra la frecuencia de cada tipo de escolarización. Se observa que la mayoría de los participantes atienden a una “escolarización en un marco ordinario con apoyos” ($n = 33$). En segundo lugar, se sitúan los alumnos escolarizados en centro ordinario sin apoyos ($n = 11$) y en tercer lugar en “Centro específico de Educación Especial” ($n = 8$). Las opciones menos utilizadas fueron la escolarización combinada ($n=1$).

Se quiso saber si el tipo de escolarización estaba relacionada con el tipo de alumno. Para ello se calculó chi cuadrado de Pearson [$\chi^2 = 46.524$; $p < .001$] encontrando una asociación estadísticamente significativa entre el grado de TEA y el tipo de escolarización.

Tabla 2

Frecuencias del tipo de escolarización al que atienden los alumnos según su nivel de afectación (Grado 1, 2 y 3)

Tipo de escolarización	Frecuencia			
	G. 1	G. 2	G. 3	Total
Aula abierta especializada en un centro ordinario con apoyos		7		7
C. Público		7		7
Centro Específico de Educación Especial	1	2	5	8
C. Público			2	2
C. Concertado	1	2	3	6
Esc. combinada (C. específico + C. ordinario con apoyos)			1	1
C. Público			1	1
Esc. combinada (C. específico + C. ordinario en aula específica, o aula abierta)		4	1	5
C. Público		3		3
C. Concertado		1	1	2
Esc. en un centro ordinario sin apoyos	6	4	1	11
C. Público	4	4	1	9
C. Concertado	2			2
Esc. en un marco ordinario con apoyos (P.T. y A.L.)	24	7	2	33
C. Público	16	6	1	23
C. Concertado	8	1	1	10
Otros	1			1
C. Público	1			1

Nota: G1. Grado 1; G2: Grado 2; G3; Grado 3

También se quiso saber si existe alguna relación entre la titularidad del centro (público o concertado) y el grado de alumnos con TEA a los que se atiende. Se observa que, en el caso de los alumnos con TEA de Grado 1 (los de menor afectación o más funcionales) el 33% están escolarizados en escuelas concertadas, mientras que el 66% son atendidos en escuelas públicas. Por otro lado, la mayoría de los alumnos de Grado 2 acuden a la escuela pública (83.3%), y los alumnos de Grado 3 atienden, en el mismo porcentaje, un 50% en la pública y otro 50% a la concertada. Teniendo esto en cuenta, se quiso saber si existe algún tipo de asociación entre el nivel de TEA y el tipo de escuela al que atienden los alumnos, para ello se realizó una prueba chi cuadrado, cuyo resultado informó de que la relación entre estas variables no es estadísticamente significativa [$\chi^2 = 4.122$; $p = .127$].

¿Existen diferencias entre las modalidades de escolarización ofertadas desde la escuela pública y la escuela concertada?

Se observó que dentro de esta muestra los alumnos que asisten a la escuela pública lo hacen en las distintas modalidades de escolarización posible, mientras que los alumnos que asisten a la escuela concertada no utilizan el aula abierta especializada ni la escolarización combinada entre el centro específico y el ordinario con apoyos. Los resultados del análisis de la chi-cuadrado mostraron que estas diferencias eran estadísticamente significativas marginalmente [$\chi^2(6) = 12.270$; $p = .056$].

Satisfacción de los padres con el tipo de escolarización al que asisten sus hijos

La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos de la valoración de los padres sobre su nivel de satisfacción con los distintos criterios. Se puede observar que la mayoría de los valores medios fueron cercanos a 1 (muy de acuerdo), por lo que se decidió realizar también un gráfico de cajas que mostrara la distribución de las puntuaciones (Figura 2).

Tabla 3

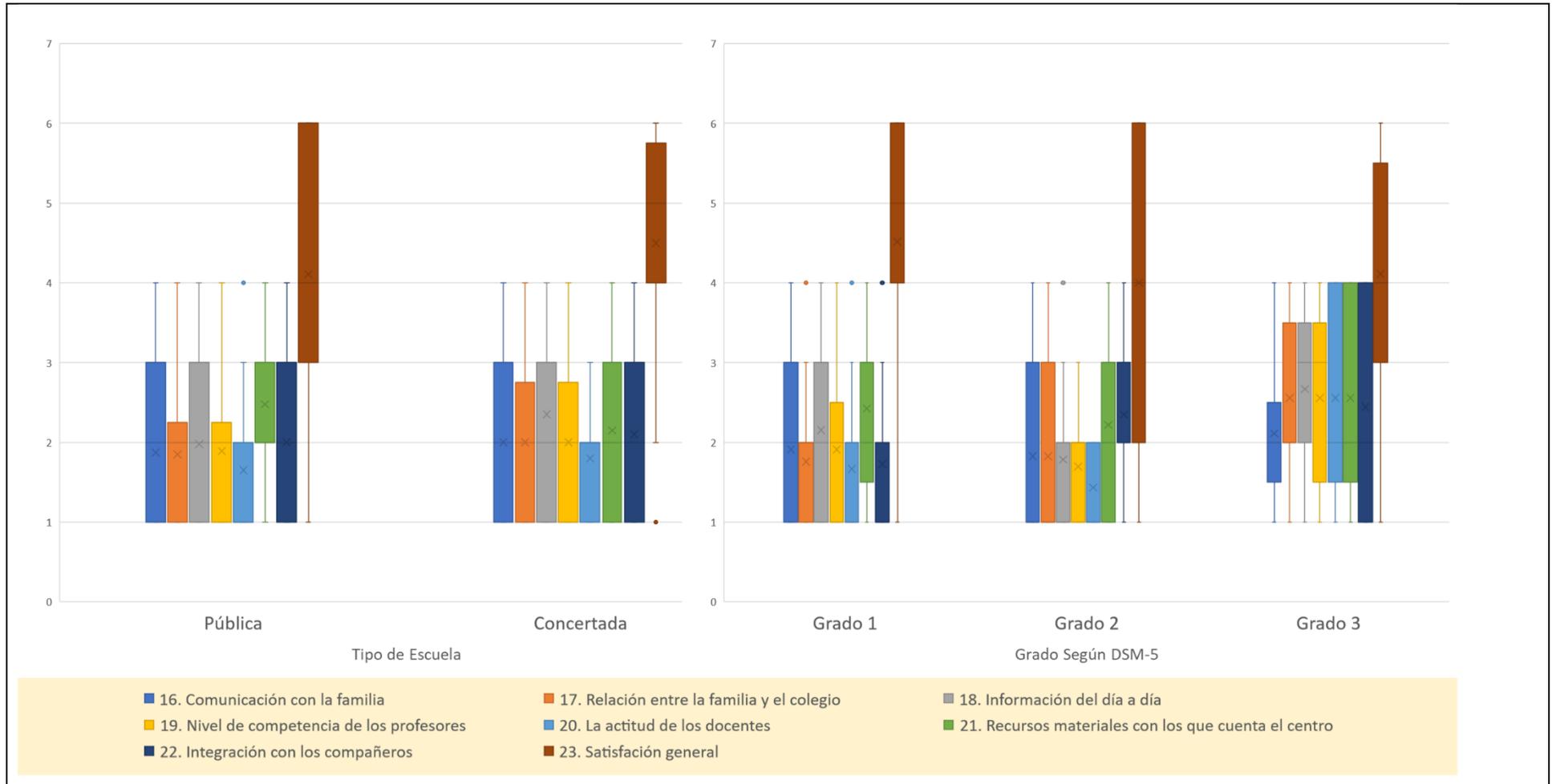
Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en los ítems que miden la satisfacción con la escolarización de sus hijos (para toda la muestra, dependiendo de la titularidad del centro y del grado de afectación del alumno)

	Para toda la muestra			Titularidad del Centro		Grado de afectación		
	Min.	Max.	<i>M (dt)</i>	Pública	Concertado	Grado 1	Grado 2	Grado 3
				(<i>n</i> =47)	(<i>n</i> =21)	(<i>n</i> =33)	(<i>n</i> =24)	(<i>n</i> =10)
			<i>M (dt)</i>	<i>M (dt)</i>	<i>M (dt)</i>	<i>M (dt)</i>	<i>M (dt)</i>	<i>M (dt)</i>
16. Comunicación con la familia	1	4	1.93 (1.00)	1.87 (1.00)	1.95 (0.92)	1.91 (0.95)	1.83 (1.07)	2.00 (0.94)
17. Relación entre la familia y el centro	1	4	1.91 (1.00)	1.85 (0.98)	1.95 (0.97)	1.76 (0.87)	1.83 (1.05)	2.40 (1.08)
18. Estoy informado/a del día a día de mi hijo/a en la escuela	1	4	2.09 (1.04)	1.96 (0.96)	2.29 (1.15)	2.15 (0.94)	1.75 (1.07)	2.50 (1.08)
19. Creo que los profesores y profesionales son competentes para esta labor	1	4	1.91 (0.87)	1.87 (0.88)	1.95 (0.87)	1.91 (0.84)	1.67 (0.70)	2.40 (1.17)
*20. La actitud de los docentes hacia mi hijo/a	1	4	1.71 (0.96)	1.64 (0.92)	1.76 (0.94)	1.67 (0.85)	1.42 (0.72)	2.40 (1.27)
21. Recursos materiales del centro	1	4	2.35 (1.06)	2.45 (1.06)	2.10 (1.04)	2.42 (1.09)	2.17 (0.96)	2.40 (1.27)
*22 Mi hijo está integrado con los compañeros	1	4	2 (1.04)	1.98 (1.09)	2.10 (0.91)	1.73 (0.91)	2.29 (1.00)	2.44 (1.33)
23. En general, mi grado de satisfacción	1	6	4.17 (1.70)	4.04 (1.79)	4.57 (1.40)	4.52 (1.48)	3.88 (1.87)	4.30 (1.64)

Nota: () ítems para los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas*

Figura 2.

Gráfico de cajas de las puntuaciones obtenidas en los ítems que miden la satisfacción de los padres con la **escolarización** de sus hijos.



Se puede observar que la dimensión con la que más satisfechas se encuentran las familias es con la actitud de los docentes hacia el alumno TEA (ítem 20); y la dimensión con la que se muestran menos satisfechos sería con los recursos materiales del centro (ítem 21).

Para comprobar si existían diferencias entre la valoración de los centros Públicos o los Concertados, se realizó la prueba T de *Student*, la cual no mostró discordancias estadísticamente significativas dependiendo de la titularidad del centro.

Las columnas de la derecha de la Tabla 3 muestran el grado de satisfacción dependiendo del grado que presenta el alumno. Las familias con hijos con NEE asociadas a TEA de Grado 3 mostraron más insatisfacción, mientras que las de Grado 2 son las que se muestran más satisfechas. Sin embargo, estas diferencias únicamente fueron estadísticamente significativas para el ítem 20 (la actitud de los docentes con los alumnos) [$F(2, 64) = 4.423$; $p = .016$], entre los padres con hijos TEA de Grado 2 y los de Grado 3.

Preferencias de los padres en cuanto al tipo de escuela ordinaria o específica

Respecto a qué tipo de escuela (ordinaria o específica) cumple mejor ciertos criterios en la atención a los alumnos con TEA, la Tabla 4 muestra los porcentajes en los que cada uno de los tipos de escuela fue escogida como más eficiente para cada criterio.

Se observa que los porcentajes totales (última columna) son bastante desequilibrados en las dimensiones de “desarrollo de las capacidades”, “sentimiento de inclusión”, “escuela inclusiva” y el tipo de escuela al que prefieren que asista sus hijos. En todas estas dimensiones los padres se decantaron por la escuela ordinaria, en detrimento de la escuela específica.

Tabla 4

Distribución de frecuencias según la preferencia entre escuela específica u ordinaria según el nivel de afectación de sus hijos

		Grado 1 N= 33	Grado 2 N= 24	Grado 3 N=10	Total N=67
27. Metodologías más innovadoras $\chi^2(2) = 8$; $p = .018$	Especial	10 (30.30%)	9 (37.50%)	8 (80%)	27 (40.30%)
	Ordinaria	23 (69.70%)	15 (62.50%)	2 (20%)	40 (59.70%)
28. Atención más individualizada $\chi^2(2) = 3.59$; $p = 1.66$	Especial	19 (57.58%)	16 (66.67%)	9 (90%)	44 (65.67%)
	Ordinaria	14 (42.42%)	8 (33.33%)	1 (10%)	23 (34.33%)
29. Desarrollaría sus capacidades $\chi^2(2) = 18.86$; $p < .001$	Especial	2 (6.06%)	2 (8.33%)	6 (60%)	10 (14.93%)
	Ordinaria	31 (93.94%)	22 (91.67%)	4 (40%)	57 (85.07%)
30. Se sentiría más incluido $\chi^2(2) = 21.84$; $p < .001$	Especial	0 (0.00%)	4 (16.67%)	6 (60%)	10 (14.93%)
	Ordinaria	33 (100%)	20 (83.33%)	4 (40%)	57 (85.07%)
31. Mayor compromiso hacia las necesidades $\chi^2(2) = 12.60$; $p = .002$	Especial	12 (36.36%)	11 (45.83%)	10 (100%)	33 (49.25%)
	Ordinaria	21 (63.64%)	13 (54.17%)	0 (0.00%)	34 (50.75%)
32. La escuela más inclusiva $\chi^2(2) = 10.79$; $p = .005$	Especial	2 (6.06%)	4 (16.67%)	5 (50%)	11 (16.42%)
	Ordinaria	31 (93.94%)	20 (83.33%)	5 (50%)	56 (83.58%)
33. Prefiero que mi hijo asista a un... $\chi^2(2) = 31.10$; $p < .001$	Especial	0 (0.00%)	1 (4.17%)	6 (60%)	7 (10.45%)
	Ordinaria	33 (100%)	23 (95.83%)	4 (40%)	60 (89.55%)

Si se presta atención a cómo se distribuyen las preferencias, vemos que en el caso de los padres con hijos con TEA en grado 3, tienden a mostrar mayor preferencia por los Centros de Educación Especial. En este sentido creen que los C. Específicos tienen mayor compromiso (100%), una atención más individualizada (90%) y las metodologías son más innovadoras (80%).

Por el contrario, los padres de niños con TEA de Grado 1 y 2 muestran mayor preferencia por la escuela ordinaria, en las cuales creen que su hijo se beneficiará de las interacciones sociales con los alumnos escolarizados en marco ordinario facilitando así su inclusión educativa (100%), tratándose de una escuela más inclusiva (93.94%) y de una escuela donde sus hijos desarrollarán más sus capacidades (93.94%).

Los resultados de las pruebas de chi-cuadrado revelaron que estas diferencias eran estadísticamente significativas para todos los criterios, salvo para “la atención más individualizada”.

Discusión

En este trabajo presentamos un pequeño estudio cuyo objetivo es tantear algunas preferencias de los padres de niños con NEE asociadas a TEA sobre la escolarización más apropiada para sus hijos; así como obtener información para saber que escolarización es más adecuada para los alumnos con TEA. En este sentido nos hemos centrado en conocer el sentir y las opiniones de los padres respecto a la escolarización de sus hijos. Los resultados obtenidos en este estudio deben tomarse con cautela, ya que la muestra es limitada.

Los datos encontrados revelan que existe una relación significativa entre el grado TEA y el tipo de escolarización. Como los datos señalan, los alumnos de Grado 1 se suelen escolarizar en la modalidad ordinaria con apoyos PT y AL, los alumnos de Grado 2 de esta muestra están escolarizados a partes iguales en aula específica dentro del centro ordinario y en aula ordinaria con los apoyos necesarios de PT y AL y, por último, la gran mayoría de los alumnos de Grado 3 se encuentran escolarizados en un centro específico de Educación Especial. Tal y como señala Barnard et al. (2000) algunas de las necesidades que puedan requerir estos alumnos precisan de un entorno específico, como los alumnos TEA de Grado 3, por ello, es importante el tipo de escolarización que se les asigne para poder proporcionarle el apoyo apropiado con personal especializado.

Los resultados de los análisis de los objetivos 2 y 3, relacionados con la titularidad del centro, pública y concertada, tuvieron resultados que no fueron estadísticamente significativos. Por lo que, en base a la muestra estudiada, se puede afirmar que la titularidad del centro no es relevante para concretar la calidad de las medidas de escolarización.

Respecto al cuarto objetivo, donde se mide la satisfacción de los padres en base a diferentes temas, los resultados evidencian que la actitud de los docentes con los alumnos con TEA es la cuestión que más satisface a las familias, mientras que, de forma general, los recursos materiales del centro es el apartado donde muestran menos satisfacción.

Se observa que las valoraciones más bajas las tienen las preguntas que no competen a los profesionales que intervienen con esos alumnos sino a la administración que regula la organización de los centros.

Las familias con hijos de grado 3 son las más insatisfechas y las de hijos de grado 2 las más satisfechas. En contraposición, un estudio realizado en España por Moreno, Aguilera y Saldaña (2008) demuestra que las familias más satisfechas con la escolarización de sus hijos con TEA son las de los centros de Educación Especial. Sin embargo, Alcaraz y Arnaiz (2019) indican que la educación ha avanzado significativamente dado que en los últimos años las escuelas han notado una tendencia positiva del 5,9% de alumnos NEE escolarizados con un aula de referencia ordinaria; así mismo Martínez Abellán, et al. (2019) han resaltado el esfuerzo que se está haciendo desde las distintas comunidades autónomas por implantar aulas que faciliten la inclusión de los ACNEE severas.

Finalmente, cabe señalar que, de forma general, las familias se han decantado por la escolarización en centro ordinario; aunque, atendiendo a la cuestión 28, reconocen que la atención al alumno es más individualizada en el entorno específico. Esto puede deberse a que las familias piensan que, como explican

Tomas Viodel y Grao Rubio (2016), los centros específicos cuentan con una estructura flexible en las aulas, la ratio de alumnos suele ser baja y la atención que se recibe viene dada por diferentes docentes especializados y dedicados exclusivamente a su labor. Aunque, también cabe decir que en el análisis realizado en función de los grados TEA del alumno, los resultados aportados por las familias con hijos con NEE asociadas a TEA en Grado 1 y 2, de forma general, muestran una clara preferencia por la escolarización en centro ordinario, en cambio, las familias con hijos TEA en Grado 3 han demostrado su inclinación por la escolarización en centro específico. Este resultado nos hace pensar que quizás a día de hoy los centros ordinarios aún deben mejorar sus servicios para acoger a alumnos con necesidades educativas graves. Aunque como señalan Martínez Abellán et al., (2019, p. 113) “las diversas aulas de educación especial en centros ordinarios tienen una tendencia hacia la inclusión”.

Conclusiones

En base a estos resultados, se debe reflexionar sobre las garantías que da el sistema educativo en su camino hacia la educación inclusiva a la vez que se tienen en cuenta las necesidades de los alumnos con TEA para adecuar su escolarización y ofrecer una respuesta educativa acertada con medidas concretas a sus características.

En base a esto, en el año 2021, se ha modificado el currículo de educación generando así la actual Ley LOMLOE, en la cual se manifiesta el interés por llegar a conseguir esta “Escuela para todos”. Pese a ello, muchos profesionales dentro del contexto escolar han manifestado ciertas reticencias hacia ella, pero, para que la reforma educativa sea efectiva y de calidad, ciertamente, deben llevarse a cabo muchos cambios en la organización del sistema educativo tal y como lo conocemos hoy en día. Para poder llegar a una inclusión real en la educación todos los agentes deben estar incluidos y comprometidos con el cambio, la aceptación y normalización de la diversidad. Siguiendo a Barnard et al. (2000), la inclusión no es solo un término usado actualmente para dotar de cualidades proyectos referentes al entorno educativo, sino que está cargado de significado y requiere de un esfuerzo por parte de toda la comunidad de dar valor a las personas con necesidades ya que, aunque precisan de atención y modificaciones del entorno, son agentes totalmente válidos en la sociedad.

Para finalizar, este es un estudio que pretende abogar por el avance hacia el camino de la inclusión por medio de la comprobación de las medidas de escolarización actuales. Sería interesante que, por medio de futuras investigaciones más exhaustivas y amplias, se pudieran encontrar diversas medidas efectivas para dar respuesta a los ACNEE. Además de ampliar la muestra de estudio, sería interesante extraer información más detallada por medio de entrevistas grupales a padres de alumnos con TEA; así mismo, sería de crucial interés contar con la opinión de los maestros que atienden a estos alumnos, tanto en aulas ordinarias, abiertas o específicas. Incluso si pudieran establecerse por parte de la administración evaluaciones periódicas de los avances acometidos por los alumnos; se podrían comparar los entornos de aprendizaje en los que desarrollan estos alumnos.

Contribución de cada autora: La segunda autora fue quien inició esta investigación, juntas se planeó la mejor forma de abarcar este estudio y se diseñó el tipo de investigación y el diseño del instrumento: La segunda autora contacto con expertos para validar el cuestionario utilizado: La primera autora contactó con las distintas asociaciones de TEA en España y se encargó de la recogida de datos. La segunda autora realizó el análisis de los datos.

Financiación: Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

Agradecimientos: En esta sección se pueden escribir los agradecimientos.

Conflicto de Intereses: Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII, 1, 17-44.
- Alcaraz García, S., & Arnaiz Sánchez, P. (2019). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 299–320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Asociación Americana de Psiquiatría, A. (2013). *Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Arlington. In VA: American Psychiatric publishing.
- Ballester Brage, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears.
- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: Is it working? 1,000 examples of inclusion in education and adult life from the National Autistic Society's members*. National Autistic Society.
- De La Torre González, B., & Martín, E. (2020). La respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 249-268. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, 122868-122953.
- Martínez Abellán, R., & Porto Currás, M. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 89. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Mirete Ruiz, A. B., Alcaraz García, S., Caballero García, C. M., & Arnaiz Sánchez, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 79–117. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11405>
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-416. <http://hdl.handle.net/11162/66904>
- Muñoz Loayza, B. A. (2018). *Ventajas y desventajas del muestreo probabilístico y no probabilístico en investigaciones científicas*. Trabajo de Maestría. Universidad Técnica de Machala, Machala, Ecuador.
- Park, H. (2013). *Parent satisfaction with school services for children with autism spectrum disorders: the meaning of satisfaction*. Tesis doctoral. University of Illinois at Urbana-Champaign. <http://hdl.handle.net/2142/46732>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Gallardo Montes, C. D. P., & Bermúdez Martínez (2021) Las aulas especializadas dirigidas al alumnado con TEA. En Antonio García Guzmán (Coord.) *Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA. Una puerta hacia su inclusión*. Pirámide.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., a Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). La efectividad de la metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 39(1), 40–50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Songlee, D. (2002). Parents' satisfaction with the education of their child with autism. Tesis doctoral. University of Nevada, Las Vegas. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25669/e3pk-2rw3>
- Tomás Viodel, R., & Grau Rubio, C. (2016). Modalidades de escolarización para el alumnado con trastornos del espectro del autismo. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 35–53. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/286>
- Vidriales Fernández, R., Gutiérrez Ruiz, C., Sánchez López, C. E., Plaza Sanz, M., Hernández Layna, C., & Verde Cagiao, M. (2021). *El alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*.

Análisis de la distribución autonómica y de los modelos educativos existentes. Confederación Autismo España. <http://hdl.handle.net/11181/6263%0A>

Warren, H. (2014). *Parental Satisfaction and Teacher Perspectives on Inclusive Education of Students with Asperger Syndrome: An Educational Tool.* Master Thesis. University of South Carolina - Columbia.