

**Actitudes de padres y madres de menores neurotípicos/as hacia el Trastorno del
Espectro Autista (TEA)**

AUTORÍA: Alba Alonso Jordán

TUTORIZA: Miriam Lorenzo Álvarez y Nauzet Gutiérrez Rodríguez

Trabajo Fin de Grado

Grado en Trabajo Social

Universidad de La Laguna

Julio de 2023

Resumen

Ante la importancia de una educación inclusiva en nuestra sociedad, el presente Trabajo de Fin de Grado pretende conocer las Actitudes de padres y madres de menores neurotípicos/as hacia el Trastorno del Espectro Autista (TEA); de manera más concreta, sus actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA y si estas guardan relación con otras variables como pueden ser las sociodemográficas, todo ello a través de una investigación cuantitativa. Para lograr estos objetivos, se dispuso de una muestra de 70 padres y madres de niños y niñas neurotípicos con edades comprendidas entre 3 y 17 años. La obtención de los resultados se logró a través de dos instrumentos: un cuestionario con una escala adaptada extraída de la escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva- padres/madres de De Boer et al (2012) y un cuestionario de inclusión educativa, creado por Fernández, Aguilar, Álvarez, De la Rosa, Echeita, y Trigueros (2020), ambos unificados en uno solo por medio de *Google Formularios* junto a una serie de preguntas sobre variables sociodemográficas. Para la codificación y análisis de los datos obtenidos, se emplearon dos programas diferentes, *Microsoft Excel* y *IBM SPSS Statistics*

Los resultados finales no mostraron ninguna relación entre las variables sociodemográficas y las actitudes hacia el TEA o hacia la inclusión educativa del alumnado con dicho trastorno, ni entre los mismos factores de inclusión y actitudes, entendiéndose que las variables sociodemográficas no interfieren en cómo vemos o tratamos a las personas con TEA. No obstante, desde el Trabajo Social resulta importante luchar por la inclusión de este colectivo, tanto a nivel social como educativo, abogando por la concienciación y formación del profesorado e instituciones, poniendo por delante la inclusión como un derecho fundamental de las personas.

Palabras clave: Inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, familias.

Abstract

Given the importance of inclusive education in our society, this Final Degree Project aims to know the attitudes of parents of neurotypical children towards Autism Spectrum Disorder (ASD); more specifically, their attitudes towards the educational inclusion of students with ASD and whether these are related to other variables such as sociodemographic variables, all through quantitative research. A sample of 70 parents of neurotypical boys and girls aged between 3 and 17 participated in order to achieve the objectives. To obtain the results, two instruments were used: a questionnaire with a scale adapted from the Attitudes towards Inclusive Education-parents scale by De Boer et al (2012) and an educational inclusion questionnaire, created by Fernández, Aguilar, Álvarez, De la Rosa, Echeita, and Trigueros (2020), both combined into a Google Form in addition to certain questions about sociodemographic factors. For the coding and analysis of the data obtained, two different programs were used, Microsoft Excel and IBM SPSS Statistics.

The final results showed no relation between sociodemographic factors and attitudes towards ASD or towards the educational inclusion of students with this disorder, nor between the same factors of inclusion and attitudes, with the understanding that sociodemographic variables do not interfere in how we see or treat individuals with ASD. However, from the Social Work perspective, it is important to stand up for the inclusion of this group, both socially and educationally, advocating for awareness and the training of the teachers and the institutions, putting ahead inclusion as a fundamental right.

Key words: Educational inclusion, Autism Spectrum Disorder, families.

Índice

Introducción	5
Marco teórico	7
<i>Alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)</i>	7
<i>Inclusión educativa del alumnado con TEA</i>	8
<i>Actitudes de la comunidad educativa hacia la inclusión</i>	11
<i>Trabajo Social y la promoción de la inclusión</i>	14
Objetivos generales y específicos	17
Método	18
<i>Participantes</i>	18
<i>Instrumentos</i>	18
<i>Procedimiento</i>	20
<i>Diseño y plan de análisis</i>	20
Resultados	22
Discusión	32
Conclusiones	36
Referencias bibliográficas	37

Introducción

“La inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). La inclusión es un derecho humano, pero a pesar de ello no siempre está presente.

Con la Declaración de Salamanca de 1994 se estableció que la inclusión juega un papel importante en la educación del alumnado dentro del sistema educativo ordinario, obviando las posibles diferencias o dificultades existentes (UNESCO, 1994, citado en Llorens, 2012). Prestar una educación inclusiva puede resultar un desafío para el sistema educativo español actual y más si hablamos de un alumnado con alguna discapacidad o trastorno del neurodesarrollo como lo es el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Esta mayor dificultad puede deberse a las características que presenta el TEA, un déficit en la socialización y en la comunicación, tanto verbal como no verbal. Dichas características pueden verse reflejadas en patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos (Amorim et al., 2020), o en un fallo en la teoría de la mente.

Los signos que presenta el TEA conllevan a la aparición de barreras a nivel educativo y de inclusión, pues requieren una mayor atención o una educación más individualizada, y además las personas que presentan estos signos pueden llegar a representar un mayor índice de acoso. Cobrando aquí una mayor importancia las familias dentro de la comunidad educativa, ya que sus hijos/as son su reflejo y exteriorizan lo que estas les transmiten. Es por ello por lo que se pretende conocer cuáles son las actitudes de estas familias con menores neurotípicos/as hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA, destacando la importancia de esto a la hora de crear planes de actuación frente a la promoción de la inclusión, y viendo si interfieren es dichas actitudes factores de aspecto sociodemográfico. Además de analizar la percepción que tienen sobre las oportunidades de inclusión que se dan

en el centro educativo de sus hijos/as y las actitudes en sí que presentan hacia este derecho, la inclusión educativa. Aportando así un apoyo a los demás estudios realizados y unas evidencias científicas sobre este mismo tema.

Marco teórico

Alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Dentro de nuestro mundo neurotípico¹, cuando encontramos a personas con un funcionamiento diferente al normativo, hablamos de que esta presenta un trastorno mental. De manera más específica, si observamos déficits en la socialización y en la comunicación, tanto verbal como no verbal, pero no a nivel cognitivo o del lenguaje, podemos referirnos a un trastorno del neurodesarrollo, concretamente al Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual recogía en una versión anterior (DSM-4)² otros trastornos como son el Síndrome de Asperger, el Trastorno Autista y el Trastorno Generalizado del Desarrollo (American Psychiatric Association, 2013). Teniendo en cuenta esto, algunos de los signos que puede presentar el TEA son, sin generalizaciones pues es un trastorno diverso que no se da de igual manera en todas las personas con el mismo, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos (Amorim et al., 2020), además de un fallo en la teoría de la mente, lo que significa que la persona no suele ser capaz de comprender los dobles sentidos, las metáforas ni de interpretar las expresiones faciales. Pero todo ello se puede trabajar, disminuyendo esos déficits existentes, aunque siendo conscientes de que el TEA no tiene cura y acompaña a la persona con autismo durante toda su vida (Bonilla y Chaskel, 2016).

El autismo o TEA, lo nombró y describió Leo Kanner por primera vez en el año 1943 (Amorim et al., 2020). En la década en la que vivimos, la prevalencia de este “nuevo” trastorno del neurodesarrollo se ha visto en aumento, lo cual, dependiendo de la fuente, se puede justificar en un sobrediagnóstico; en la mayor exposición a factores de riesgo

¹ Personas que no se encuentran dentro del espectro autista ni presentan ningún otro trastorno mental.

² DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - en español: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales.

medioambientales (Hewitt et al., 2016); por el componente subjetivo del DSM-5 y el CIE-10³ o una mayor conciencia acerca de este trastorno (Málaga et al., 2019), además de con cómo se diagnostica el mismo, las variables y parámetros que se emplean para ello. Prueba de este aumento es el estudio llevado a cabo en la región de Cataluña, España, por el cual se comprobó que la prevalencia del TEA se incrementó de un 0.07% (2009) a un 0.23% (2017) en tan solo ocho años, viéndose una clara diferencia entre el diagnóstico masculino (1.95%) y el femenino (0.46%) aunque este último se encuentra en aumento (Pérez-Crespo et al., 2019).

Inclusión educativa del alumnado con TEA

La inclusión se ha ido consiguiendo poco a poco a lo largo de los años, comenzando este proceso, en primer lugar de integración, con la Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos* (LISMI), la cual pretendía intervenir a nivel sanitario, pedagógico, político y educativo, y que a pesar de emplear un término obsoleto hoy en día, como lo es la palabra *minusválido*⁴, en aquel entonces supuso un importante avance para las personas con discapacidad (Martínez, 2005). Esta ley, según el artículo 7, Título II, Titulares de los derechos, página 6 de la misma, aboga por la creación y coordinación de equipos multidisciplinares que puedan dar una mejor respuesta a todas aquellas personas que por presentar algún tipo de discapacidad o necesidad educativa específica no puedan desarrollarse de igual manera a nivel social y educativo que el resto de la población de desarrollo típico o sin discapacidad (Castell y Espada, 2020).

Tras muchas reformas legislativas, según Castell y Espada (2020) se consiguió llegar a un periodo de inclusión, dando comienzo con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para

³ CIE: Clasificación Internacional de Enfermedades.

⁴ En la actualidad no debe usarse ese término, siendo más correcto usar: “persona con discapacidad”.

la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE⁵-Legislación consolidada), donde destaca el alumnado con necesidades específicas. Asimismo, cabe destacar una normativa más reciente, el Real Decreto 656/2019, de 18 de noviembre, en su anexo III, sobre actuaciones subvencionables para la participación del alumnado, donde se determina el desarrollo primordial de acciones y la creación de estrategias destinadas a la atención de las necesidades que pueda presentar el alumnado con algún tipo de NEAE⁶ (pág. 127304; citado en Castell y Espada, 2020).

Teniendo en cuenta el importante aumento de diagnósticos TEA y la edad temprana a la que se realizan estos (entre 2 y 5 años), resulta destacable la importancia que cobra la inclusión de este colectivo en todos los niveles y ámbitos, entendiéndose la inclusión como un derecho fundamental recogido por el Boletín Oficial del Estado (BOE) en la Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.

Desde que en la Declaración de Salamanca de 1994 quedó constancia de la importancia del papel de la inclusión en la educación del alumnado dentro del sistema educativo ordinario, sin importar las diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994, citado en Llorens, 2012). Todos y todas tenemos derecho a la educación, aunque es cierto que no se le puede plantear una misma metodología a todos/as, debiéndose plantear una educación más individualizada que atienda a las necesidades de cada alumno y

⁵ LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

⁶ NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

alumna. Este caso, el alumnado neurodivergente⁷ lo tiene más difícil, pues aún existen diversas barreras, como el poco personal docente en las aulas, los índices de acoso escolar, la falta de recursos o conocimiento sobre este mismo colectivo (Arnáiz y Escarbajal, 2020; Falkmen et al, 2015; Larcombe et al, 2019; Giangreco y Michael 2010; Lindsay et al., 2013, citados en Polo Márquez et al., 2023). Por otro lado, no todo es negativo pues disponemos de centros de educación especial donde resulta menos complicada esa inclusión que se busca, debido a que son centros más especializados con un mayor número de recursos. Su único inconveniente es que el alumnado de estos centros no está en contacto con niños y niñas neurotípicos/as o sin ningún tipo de discapacidad. Esto último es un aspecto importante a tener en cuenta, pues, para Koster et al., (2009) existen cuatro elementos clave que dan paso a la inclusión, todos ellos implicando al alumnado en su totalidad: una relación positiva entre el alumnado con NEE⁸ y el resto de compañeros/as; la aceptación y respeto por parte de esos/as compañeros/as; la creación de lazos afectivos entre ambos grupos, y, finalmente, la percepción de aceptación e inclusión por parte del propio alumnado con NEE. Pero recordemos que las personas con TEA, en ocasiones, carecen de habilidades comunicativas y de socialización, lo que dificulta la creación de amistades o de un sentimiento de pertenencia al grupo (Bramston et al., 2002; Kuhne y Wiener, 2000; Mare y Ronde, 2000; Pijl et al., 2008; Soresi y Nota, 2000, citados en De Boer et al., 2010).

Hace tiempo se creía que el alumnado con algún tipo de discapacidad o NEE no podía ser escolarizado en centros educativos ni aulas ordinarios, pero a día de hoy se ha demostrado con creces que estos niños y niñas son más que capaces de desenvolverse, con más o menos ayuda y recursos adaptados, en aulas no especializadas, con otros/as alumnos/as que no

⁷ Alumnado que presenta características propias de algún tipo de trastorno mental como el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

⁸ NEE: Necesidades Educativas Especiales.

presentan ningún tipo de NEE (Pijl, 1997; Nakken y Pijl, 2002, citados en De Boer et al., 2010).

Si se destinan los recursos necesarios a la educación, no es difícil conseguir una inclusión educativa por parte del alumnado con TEA. Menos ratio en las aulas, una enseñanza individualizada que abarque las necesidades de cada alumno/a, un apoyo extra en las aulas para apoyar al profesorado con aquellos/as niños/as que necesiten una mayor atención y una educación y formación donde se hable de diversidad, creando un ambiente donde se aprenda, progrese y se trabaje de manera equitativa entre iguales (González et al., 2022).

Actitudes de la comunidad educativa hacia la inclusión

La comunidad educativa está formada, no solo por el profesorado y el alumnado o los gestores de los centros, sino también por las familias de esos/as alumnos/as (Carreño, 2007). Esto implica que la inclusión de los/as niños/as con TEA debe darse dentro de los centros educativos, desde preescolar hasta la universidad, y debe proporcionarla tanto el propio centro educativo, profesorado, equipo directivo, etc., como las familias implicadas en dicho centro, las del alumnado con TEA como las de los/as alumnos/as neurotípicos/as, quienes pueden ser un facilitador o una barrera para esta misma inclusión de la que se habla (Simón et al., 2022). Además, teniendo en cuenta la teoría ecológica sistémica de Bronfenbrenner (1987), es de vital importancia que se dé una correcta relación entre la familia y el centro educativo. Cuando hablamos de facilitadores o barreras, podemos referirnos a que estas familias influirán en cómo va a ser la inclusión educativa del alumnado con TEA, aunque no sean su familia en sí. En nuestra sociedad existen innumerables prejuicios y estereotipos que de una manera u otra tienen un impacto en la población, afectándole en su totalidad. Estos estereotipos pueden transmitirse en diversas direcciones pero crean una mayor influencia cuando se hace de padres y madres a hijos/as o del profesorado al alumnado (Braun, 2019). Por eso las familias juegan un papel tan importante aquí, lo que esas familias enseñen y

transmitan a sus hijos e hijas será lo que estos/as exterioricen en el colegio o en cualquier otro ámbito y ante cualquier colectivo. Al poseer tanta relevancia estas familias y sus actitudes hacia el Trastorno del Espectro Autista, son numerosos los estudios que se han llevado a cabo en relación con ello (Albuquerque et al., 2019; De Boer et al., 2010; Paseka y Schwab, 2020 citados en Simón et al., 2022), demostrándose que, en su mayoría, si las familias muestran actitudes negativas hacia este colectivo, los/as hijos/as también presentaras actitudes negativas hacia el mismo, lo que puede llegar a incrementar los casos de acoso o *bullying* en los centros, lo cual supone un factor de riesgo y de incremento de la exclusión, como se nombró con anterioridad. Afortunadamente, mucho de los estudios acerca de este tema reflejan mayoritariamente actitudes positivas por parte de los padres y madres, además, parte de ellos/as dejan clara su posición ante la inclusión educativa afirmando que esta facilita que sus hijos/as tengan un mayor conocimiento y aceptación sobre la diversidad de nuestra sociedad (Miller y Phillips, 1992, Gallagher et al., 2000 citados en De Boer et al., 2010).

Además, está claro que si ambas familias, es decir, tanto las familias con menores neurotípicos/as como las familias con menores neurodivergentes, muestran actitudes positivas hacia la inclusión del alumnado a nivel educativo, se verá con mayor facilidad unas actitudes más positivas y una mayor implicación por parte del profesorado y de esas figuras auxiliares para lograr de manera conjunta una educación equitativa e inclusiva real (De Boer et al., 2010).

Es cierto que se pueden encontrar otros estudios donde los resultados son menos positivos. A todo ello pueden influir aspectos como el tipo de NEE o el grado de discapacidad de los/as menores de la familia, donde se ve que cuanto mayor es este grado, menos positivas son las actitudes; el nivel socioeconómico que ocupa la familia o su nivel de estudios, entre otros (Abu-Hamour y Muhaidat, 2014). También se aprecia que esas actitudes más negativas vienen ligadas al miedo a la exclusión de sus hijos/as que sufren las familias de menores con

discapacidad; miedo a las actitudes negativas que puedan tener las demás familias de menores neurotípicos/as o sin discapacidad y el profesorado de los centros educativos, además de las habilidades y conocimientos que pueda tener este acerca del colectivo al que pertenecen sus hijos/as (Leyser y Kirk, 2004), creyendo que las aulas ordinarias no son lugar para sus menores pues necesitan otro tipo de educación, lo cual en parte es cierto pero no es algo imposible de conseguir en las aulas y centros de educación ordinaria.

A lo largo de los estudios podemos encontrarnos con resultados más positivos o negativos, al fin y al cabo siempre existirán personas más o menos reacias a la inclusión, lo que queda claro es que hay familias que agradecen que se les proporcione una educación inclusiva a sus hijos/as y que se les incluya en aulas ordinarias con otros/as compañeros/as que no presenten, en su mayoría, ninguna NEE, no tanto por los resultados educativos que se pueden obtener, sino más bien por los resultados en cuanto a lo social (Gallagher et al. 2000).

Por tanto, la educación inclusiva queda a cargo de la comunidad educativa en su totalidad. Se requiere de un profesorado preparado y con una visión positiva de esta inclusión; de unas familias de menores con neurodivergencias que afrontan sus miedos y confían en que sus hijos/as caben en los centros y aulas ordinarias; de unas familias de niños/as con desarrollo típico sin prejuicios ni estereotipos que abogan por una inclusión real donde sus hijos/as sean conscientes de las diversas realidades. Sin quitarle importancia a la creación de recursos a nivel institucional que faciliten esta inclusión que tanto se busca.

Tener conciencia sobre estas actitudes que presentan las familias resulta de gran utilidad a la hora de crear y desarrollar intervenciones destinadas a la mejora o creación de actitudes positivas (De Boer et al., 2010), para así conseguir, paso a paso, una educación inclusiva real.

Trabajo Social y la promoción de la inclusión

El Trabajo Social se define, según la Junta General de la FITS⁹ y la Asamblea General IASSW¹⁰ (2014) como una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo y la cohesión social, el empoderamiento y la liberación de las personas.

Entonces, el Trabajo Social, que emplea un enfoque basado en los derechos humanos y que aboga por la eliminación de barreras y estereotipos, juega un papel importante en esa creación de, lo que venimos llamando, *actitudes positivas*; de una inclusión. Para ello es importante entender la inclusión educativa no solo como un principio a conseguir sino como lo que es, una cuestión de derechos humanos (González de Rivera et al., 2022) y ver el sistema educativo como un proceso cambiante, además de que todos/as poseemos una responsabilidad a la hora de generar un cambio hacia la educación inclusiva (Mora y Aguilera, 2000 citado en Castel y Espada, 2020).

Desde esta disciplina, se debe dejar claro que se actúa acorde a unos principios básicos, la dignidad, la libertad y la igualdad, dándose a entender con este último que las personas pesemos los mismos derechos y deberes sin importar las diferencias individuales. Es por ello por lo que las personas dedicadas al Trabajo Social son partícipes en la creación de una sociedad equitativa e inclusiva. Estas han de luchar por, en este caso, una educación inclusiva donde ningún/a alumno/a se vea fuera del sistema educativo o excluido por este. Destacando que esta profesión se encuentra presente en todos los ámbitos pensados, sanidad, política o educación entre otros, y puede trabajar en diversos niveles como el individual,

⁹ FITS: Federación Internacional de Trabajadores Sociales.

¹⁰ IASSW: International Association of Schools of Social Work - en español: Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social.

familiar y comunitario, resulta poco complejo pensar en todo aquello que se puede lograr desde el Trabajo Social en cuanto a inclusión se refiere. Anteriormente se comentaba la importancia de crear *actitudes positivas* frente la inclusión educativa del alumnado con TEA por parte de las familias, tanto de estos/as mismos/as alumnos/as como de aquellas de alumnado de desarrollo típico. Esto se puede lograr desde el mismo centro educativo, donde participan los llamados Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP), compuestos, en parte por trabajadores/as sociales. Desde estos mismos se puede, atendiendo a las funciones y capacidades del Trabajo Social en educación, y según el Art. 14.4. Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria, realizar actividades como la promoción de planes de formación en temática de NEAE, no solo a personal docente sino también al alumnado y sus familias; fomentar el respeto al alumnado con discapacidad; prestar apoyo e intervención a aquellos casos que así lo requieran; colaborar en la planificación, coordinación y desarrollo de actividades extraescolares que mejoren la relación entre el centro y su entorno; realizar valoraciones del contexto sociofamiliar del alumnado... Todo ello actividades que propicien un entorno sano y de respeto, además de una concienciación relevante que ayude a la comprensión y disminución de casos de acoso, fomentando las redes de apoyo entre el mismo alumnado. Pero como ya se dijo con anterioridad, el Trabajo Social tiene presencia en la política, desde la cual puede ayudar en la creación y planificación de leyes y normativas que aboguen por la inclusión educativa de todos los/as menores, proporcionando una visión social y realista sobre las necesidades de este colectivo. Por otro lado, los/as trabajadores/as sociales no trabajan solos/as, suelen hacerlo de la mano de psicólogos/as, pedagogos/as, médicos, etc., por ejemplo, lo cual les proporciona un mayor conocimiento acerca de la discapacidad, las necesidades educativas específicas, sus características... generando una base mejor

estructurada para poder intervenir de manera correcta a la hora de generar políticas o llevar a cabo alguna acción a nivel educativo, como las que nombramos anteriormente.

Queda claro que la promoción de la inclusión es algo fundamental y que, en parte, puede estar en manos de una disciplina como lo es el Trabajo Social, desde el cual se debe luchar por una educación inclusiva que atienda las necesidades de todo el alumnado, en especial el alumnado con algún tipo de discapacidad o NEE, de sus familias y de las familias del alumnado neurotípico, quienes juegan un papel importante en esta educación basada en la inclusión, pues cuanto más positivas sean sus actitudes hacia el colectivo mencionado, más positivas serán las actitudes de sus hijos/as, que al fin y al cabo son quienes conviven durante horas con esos/as niños/as neurodivergentes.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general: conocer las Actitudes de padres y madres de menores neurotípicos/as hacia los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Objetivos específicos:

1. Analizar la percepción de las familias de menores sin TEA sobre las oportunidades de inclusión del centro educativo.
2. Analizar las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA por parte de las familias con hijos y/o hijas sin TEA.
3. Conocer la relación entre las variables sociodemográficas de las familias con hijos y/o hijas son TEA y la percepción de oportunidades inclusivas y las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA.

Método

Participantes

Para este estudio se contó con la participación de 70 padres y madres de menores neurotípicos/as de edades comprendidas entre los 3 y 17 años. Entre los/as participantes encontramos que el 91,4% de estos/as son mujeres con una media de edad de 42,47 años ($DT = 5,92$) y el 8,6% restante son hombres, cuya media de edad es de 41,5 años ($DT = 4,51$). Todas estas personas, mayoritariamente, eran de las Islas Canarias, concretamente de la isla de Fuerteventura (40%) siendo el resto de diferentes partes de España.

Asimismo, en cuanto al nivel de estudios, la mitad tenía estudios universitarios (50%), siendo casi la mitad de este los/as participantes con un Máster Universitario (24,3%). En su mayoría, estos Grados Universitarios y Máster, están enfocados a ramas de lo social y de la enseñanza. Finalmente, casi la totalidad de las personas encuestadas se encuentran trabajando (90%), mientras que un 10% de ellas está en situación de desempleo, siendo estas mujeres. Respecto al tipo de colegio al que acuden los/as menores, resalta la modalidad de “Público”, con un 75,7%, viéndose el porcentaje restante repartido entre Concertados y Privados.

Por último, más de la mitad de los/as encuestados/as (52,9%) afirma que, en su entorno más cercano, es decir, familia y/o amistades, existen personas con algún tipo de discapacidad.

Instrumentos

La investigación pudo llevarse a cabo por la utilización de tres instrumentos:

- Cuestionario de recogida de datos sociodemográficos, de elaboración propia, donde se recogía desde el género, la edad y el lugar de residencia, hasta el nivel de estudios e ingresos, tipo de formación, situación laboral, tipo de colegio al que acuden sus hijos/as y si en sus familias o amistades hay personas con discapacidad.

- *Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Inclusiva- padres/madres* (Simón et al., 2022). Se trata de un cuestionario para conocer qué actitudes presentan los/as participantes acerca de la inclusión educativa del alumnado con TEA. Simón et al., (2022) realizaron una adaptación del cuestionario propuesto por De Boer et al (2012). Este consta de una breve historia introductoria a modo de supuesto, seguida de 24 ítems, donde se dan una serie de afirmaciones relacionadas con la historia, debiendo indicarse cuánto de acuerdo se encuentran con las mismas (completamente en desacuerdo; en desacuerdo; de acuerdo; completamente de acuerdo). Estas afirmaciones se agrupan en tres diferentes factores, Cognitivo, donde se recogen varios ítems relacionados con creencias y pensamientos (ej., “Incluir a alumnado como Alex no es una práctica deseable para educar a estudiantes con un desarrollo típico o sin necesidades educativas especiales”); Comportamental, abarcando otros ítems relacionados con el comportamiento (ej., “Yo invitaría a Alex a la fiesta de cumpleaños de mi hijo/a”), y Afectivo, vinculado a aspectos emocionales (ej., “Me incomodaría si un/a niño/a con discapacidad jugara en nuestra casa”).
- *Cuestionario de inclusión educativa* (Fernández et al., 2020). En este se exponen 44 ítems relacionados con la percepción que tienen los padres y madres acerca de la inclusión del centro educativo de sus hijos/as, donde se debe indicar, en una escala del 0 al 2, cuánto de acuerdo están con cada una de esas afirmaciones que se les presenta, siendo 0 = en desacuerdo; 1 = ni en desacuerdo ni de acuerdo; 2 = de acuerdo (ej., “Mi hijo/a por lo general quiere venir al centro escolar”, “Los/as profesores/as se interesan sobre lo que le decimos acerca de mi hijo/a” o “Las tareas ayudan a mi hijo/a a aprender”). Se obtiene un único factor que mide las percepciones de las familias sobre el grado en que consideran que la escuela a la que asisten sus hijos/as les ofrece oportunidades inclusivas.

Todos estos instrumentos fueron unificados en un solo cuestionario realizado a través de la plataforma *Google Formularios*.

Procedimiento

Antes de la puesta en marcha de la recogida de muestra, se tuvo que pensar cuál sería el objeto de estudio, qué se pretendía estudiar. Una vez aclarado, se buscó con qué instrumentos se trabajaría, concretándose finalmente en los tres indicados en su apartado correspondiente (Instrumentos). Teniendo ya el instrumento final para la investigación, se procedió a su difusión por medio de la técnica “bola de nieve”, es decir, se comenzó difundiendo un enlace a través de las aplicaciones de *Whatsapp* y *Gmail* a personas cercanas a la autora y estas, a su vez, fueron compartiendo el dicho enlace a sus conocidos/as, y así sucesivamente. Ese enlace dirigía a los/as participantes a la plataforma *Google Formularios*, donde se realizaría el cuestionario pertinente, el cual iba dirigido tan solo a padres y madres de menores con edades comprendidas entre los 3 y 17 años que no presentaran un diagnóstico TEA.

Teniendo en cuenta esto último, se debe destacar que el tipo de muestreo empleado fue no probabilístico, se elige a los/as participantes según una serie de características, no de manera aleatoria.

Finalmente, cuando se acabó de recoger una muestra significativa para la investigación, se dio paso al análisis de esos resultados recabados, para poder obtener los datos relevantes con los que trabajar y dar forma al estudio.

Diseño y plan de análisis

En el estudio se emplearon variables objetivas y medibles por medio de un enfoque cuantitativo. Trasladándonos al tipo de investigación, según el alcance de la misma, en este caso observamos dos tipos, descriptivo y correlacional. Por otro lado, según el diseño

de esta, hablamos de una investigación no experimental transversal, pues las variables no son manipuladas por quien las estudia y, además, estas solo se miden una vez. Este análisis de las variables se llevó a cabo por medio de los programas informáticos *Microsoft Excel* y *IBM SPSS Statistics*.

Para el estudio, se aplicaron análisis descriptivos y de varianzas (ANOVAs), así como correlaciones bivariadas, todo ello para conocer de manera estadística la muestra, además de la existencia de posibles relaciones entre las variables sociodemográficas y el resto de ítems a estudiar. De manera más concreta, esos análisis descriptivos desarrollados, se aplicaron conforme al objetivo 1 (analizar la percepción de las familias de menores sin TEA sobre las oportunidades de inclusión del centro educativo), es decir, se analizó la media y desviación típica de cada ítem del cuestionario sobre inclusión educativa. Seguidamente, para el objetivo 2 (analizar las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA por parte de las familias con hijos y/o hijas sin TEA), también se utilizaron estadísticos descriptivos junto a una comparación de medias a través del programa *T-student*. Y, finalmente, las ANOVAs y correlaciones bivariadas fueron útiles para el objetivo 3 (conocer la relación entre las variables sociodemográficas de las familias con hijos y/o hijas sin TEA y la percepción de oportunidades inclusivas y las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA).

Resultados

Respecto al objetivo específico 1, analizar la percepción de las familias de menores sin TEA sobre las oportunidades de inclusión del centro educativo, los análisis descriptivos (véase Tabla 1) mostraron que, a nivel general, la media de esta percepción es de 1.60 ($DT = 0.28$). Pero, de manera más específica, los ítems con una mayor puntuación fueron el ítem 1 (Mi hijo/a por lo general quiere venir al centro escolar) con una media de 1.97 ($DT = 0.17$), seguido del ítem 21 (Se es respetado/a independientemente del color de su piel), cuya media se establece en 1.94 ($DT = 0.23$) (véase Tabla 2).

Tabla 1

Puntuación de promedio y desviación típica del factor de inclusión

	N	Media	Desv. Típica (D.T.)
Inclusión	70	1,6023	,27540

Tabla 2

Puntuación de promedio y desviación típica del factor de inclusión por ítems

	N	Media	Desv. Típica (D.T.)
Ítem 1	70	1.97	.168
Ítem 2	70	1.91	.329
Ítem 3	70	1.51	.654
Ítem 4	70	1.43	.772
Ítem 5	70	1.27	.658
Ítem 6	70	1.70	.462

Ítem 7	70	1.61	.490
Ítem 8	70	1.69	.468
Ítem 9	70	1.53	.696
Ítem 10	70	1.66	.611
Ítem 11	70	1.71	.542
Ítem 12	70	1.76	.494
Ítem 13	70	1.57	.650
Ítem 14	70	1.37	.618
Ítem 15	70	1.81	.490
Ítem 16	70	1.46	.716
Ítem 17	70	1.74	.472
Ítem 18	70	1.81	.427
Ítem 19	70	1.77	.456
Ítem 20	70	1.74	.472
Ítem 21	70	1.94	.234
Ítem 22	70	1.83	.450
Ítem 23	70	1.67	.473
Ítem 24	70	1.56	.555
Ítem 25	70	1.57	.604
Ítem 26	70	1.61	.490
Ítem 27	70	1.61	.597

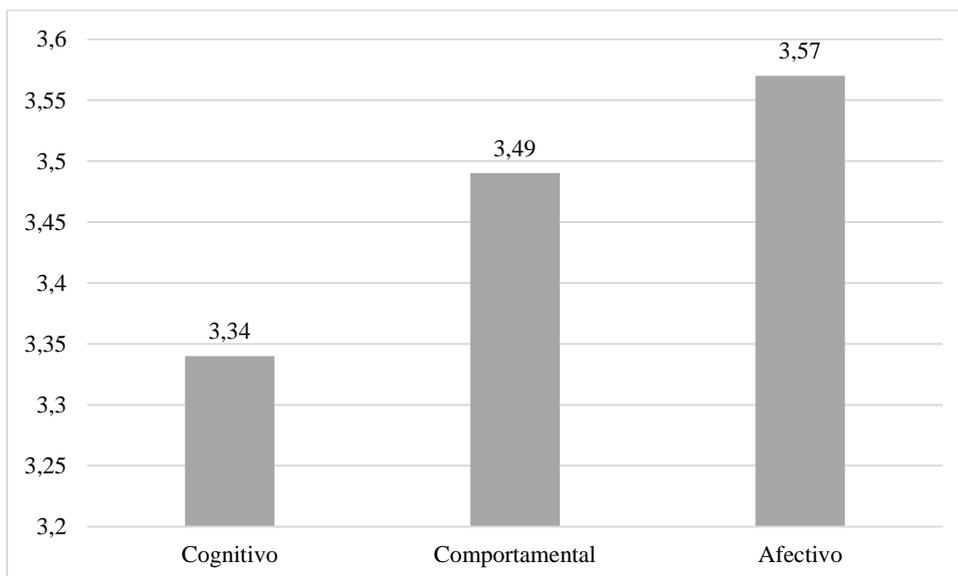
Ítem 28	70	1.23	.641
Ítem 29	70	1.50	.532
Ítem 30	70	1.31	.603
Ítem 31	70	1.40	.623
Ítem 32	70	1.71	.486
Ítem 33	70	.83	.722
Ítem 34	70	1.46	.606
Ítem 35	70	1.49	.608
Ítem 36	70	1.69	.526
Ítem 37	70	1.70	.521
Ítem 38	70	1.77	.543
Ítem 39	70	1.64	.539
Ítem 40	70	1.76	.494
Ítem 41	70	1.49	.608
Ítem 42	70	1.46	.630
Ítem 43	70	1.60	.575
Ítem 44	70	1.63	.543

Conforme al objetivo específico 2 (analizar las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA por parte de las familias con hijos y/o hijas sin TEA), los análisis descriptivos muestran una leve diferencia entre las medias de los tres factores de actitudes, siendo el nivel *cognitivo* el factor con una media más baja ($M = 3.34$; $DT = .47$), seguido del

comportamental, cuya media es de 3.49 ($DT = .51$), quedando el factor *afectivo* el que posee una mayor media ($M = 3.57$; $DT = .46$) (véase Figura 1). A la hora de comparar estas medias a través de la prueba *T-student*, se apreciaron diferencias significativas entre la media del factor *cognitivo* y la del factor *comportamental*: $t = -2.957$, $p = .002$; también se vieron diferencias significativas entre los factores *cognitivo* y *afectivo* donde $t = -5.387$ y $p = <.001$; finalmente, entre el factor *comportamental* y el *afectivo*, no se observan diferencias significativas: $t = -1.616$, $p = .055$.

Figura 1

Puntuación promedio de los factores de actitudes



Para poder conocer la relación entre las variables sociodemográficas de las familias con hijos y/o hijas sin TEA y la percepción de oportunidades inclusivas y las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA (objetivo específico 3) se realizó un análisis de ANOVAs entre estas variables y los diversos factores de inclusión y actitudes. En relación con la variable *tipo de colegio al que acuden mis hijos/as*, no se encontraron diferencias significativas con los cuatro factores anteriormente nombrados (véase Tabla 3).

Tabla 3

Influencia de las variables sociodemográficas en:

<i>Variable dependiente: inclusión</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tipo de colegio al que acuden mis hijos/as	.242	.624
<i>Variable dependiente: cognitivo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tipo de colegio al que acuden mis hijos/as	1.292	.260
<i>Variable dependiente: comportamental</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tipo de colegio al que acuden mis hijos/as	.095	.759
<i>Variable dependiente: afectivo</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Tipo de colegio al que acuden mis hijos/as	.265	.608

La relación es significativa en el nivel 0.05

Finalmente, la variable *nivel de estudios*, se empleó en la realización de correlaciones bivariadas, con la que tampoco aparecieron diferencias significativas al analizarla junto a los factores *inclusión* ($p = .246$), *cognitivo* ($p = .274$), *comportamental* ($p = .196$) y *afectivo* ($p = .249$). También se usó la variable *ingresos totales aproximados al mes del hogar*, sin resaltar ningún valor de significación menor a 0.05 una vez más, sucediendo lo mismo con la variable *edad* (véase Tabla 4).

Tabla 4

Correlaciones entre factores de inclusión y actitudes, y variables sociodemográficas

		Inclusión	Cognitivo	Comport.	Afectivo
Nivel de	C. de Pearson	-.141	.133	.156	.140
estudios	Sig. (bilateral)	.246	.274	.196	.249
	N	70	70	70	70

Ingresos	C. de Pearson	-0.219	-0.128	.074	-.031
totales aprox.	Sig. (bilateral)	.068	.290	.545	.797
al mes del	N				
hogar		70	70	70	70
Edad	C. de Pearson	-.192	-.190	-.146	-.115
	Sig. (bilateral)	.111	.115	.228	.344
	N	70	70	70	70

La relación es significativa en el nivel 0.05

Por último, se llevaron a cabo otras correlaciones bivariadas, esta vez con los 44 ítems del factor *inclusión* junto a los otros tres factores, *cognitivo*, *comportamental* y *afectivo*, donde no se aprecian valores de significación inferiores a 0.05 (véase Tabla 5).

Tabla 5

Correlación bivariada de factores de actitud con el factor de inclusión

		Cognitivo	Comport.	Afectivo
Ítem 1	C. de Pearson	.034	-.088	-.053
	Sig. (bilateral)	.778	.467	.660
	N	70	70	70
Ítem 2	C. de Pearson	-.060	.059	.014
	Sig. (bilateral)	.619	.626	.911
	N	70	70	70
Ítem 3	C. de Pearson	.169	.158	.144
	Sig. (bilateral)	.163	.191	.234
	N	70	70	70
Ítem 4	C. de Pearson	-.015	.030	-.105
	Sig. (bilateral)	.899	.804	.389
	N	70	70	70
Ítem 5	C. de Pearson	.282	.171	.164

	Sig. (bilateral)	.115	.228	.344
	N	70	70	70
Ítem 6	C. de Pearson	.222	.063	.068
	Sig. (bilateral)	.065	.604	.576
	N	70	70	70
Ítem 7	C. de Pearson	.092	-.046	-.009
	Sig. (bilateral)	.448	.707	.940
	N	70	70	70
Ítem 8	C. de Pearson	.049	-.075	-.029
	Sig. (bilateral)	.686	.536	.813
	N	70	70	70
Ítem 9	C. de Pearson	.334	.149	.251
	Sig. (bilateral)	.005	.219	.036
	N	70	70	70
Ítem 10	C. de Pearson	.027	.058	.066
	Sig. (bilateral)	.826	.634	.587
	N	70	70	70
Ítem 11	C. de Pearson	.003	.002	-.083
	Sig. (bilateral)	.979	.988	.496
	N	70	70	70
Ítem 12	C. de Pearson	.127	.176	.100
	Sig. (bilateral)	.294	.144	.411
	N	70	70	70
Ítem 13	C. de Pearson	-.096	-.069	-.076
	Sig. (bilateral)	.429	.572	.532
	N	70	70	70
Ítem 14	C. de Pearson	.255	-.045	.116
	Sig. (bilateral)	.033	.713	.338
	N	70	70	70
Ítem 15	C. de Pearson	.067	-.081	-.037
	Sig. (bilateral)	.583	.507	.764
	N	70	70	70
Ítem 16	C. de Pearson	.096	.053	.000

	Sig. (bilateral)	,427	,661	1,000
	N	70	70	70
Ítem 17	C. de Pearson	,267	,049	,048
	Sig. (bilateral)	,025	,689	,696
	N	70	70	70
Ítem 18	C. de Pearson	,127	,024	-,095
	Sig. (bilateral)	,293	,844	,436
	N	70	70	70
Ítem 19	C. de Pearson	,223	,098	,069
	Sig. (bilateral)	,063	,418	,571
	N	70	70	70
Ítem 20	C. de Pearson	,280	,034	,162
	Sig. (bilateral)	,019	,783	,181
	N	70	70	70
Ítem 21	C. de Pearson	-,004	-,036	-,077
	Sig. (bilateral)	,975	,770	,528
	N	70	70	70
Ítem 22	C. de Pearson	,091	,008	,120
	Sig. (bilateral)	,456	,950	,323
	N	70	70	70
Ítem 23	C. de Pearson	,169	,015	,123
	Sig. (bilateral)	,161	,900	,309
	N	70	70	70
Ítem 24	C. de Pearson	-,060	-,158	-,048
	Sig. (bilateral)	,623	,192	,690
	N	70	70	70
Ítem 25	C. de Pearson	,241	,220	,111
	Sig. (bilateral)	,045	,067	,358
	N	70	70	70
Ítem 26	C. de Pearson	,206	-,104	,119
	Sig. (bilateral)	,087	,393	,327
	N	70	70	70
Ítem 27	C. de Pearson	,107	,117	,173

	Sig. (bilateral)	,379	,334	,152
	N	70	70	70
Ítem 28	C. de Pearson	,155	-,037	,049
	Sig. (bilateral)	,199	,763	,687
	N	70	70	70
Ítem 29	C. de Pearson	,122	-,007	,008
	Sig. (bilateral)	,313	,956	,945
	N	70	70	70
Ítem 30	C. de Pearson	,044	-,036	,000
	Sig. (bilateral)	,717	,767	1,000
	N	70	70	70
Ítem 31	C. de Pearson	,109	-,032	,036
	Sig. (bilateral)	,367	,793	,767
	N	70	70	70
Ítem 32	C. de Pearson	,055	-,071	-,083
	Sig. (bilateral)	,653	,559	,494
	N	70	70	70
Ítem 33	C. de Pearson	-,008	,034	,019
	Sig. (bilateral)	,948	,778	,878
	N	70	70	70
Ítem 34	C. de Pearson	,175	,110	,155
	Sig. (bilateral)	,147	,365	,199
	N	70	70	70
Ítem 35	C. de Pearson	,074	,157	,118
	Sig. (bilateral)	,545	,193	,330
	N	70	70	70
Ítem 36	C. de Pearson	,073	,028	-,026
	Sig. (bilateral)	,547	,819	,833
	N	70	70	70
Ítem 37	C. de Pearson	-,042	-,026	-,017
	Sig. (bilateral)	,732	,831	,887
	N	70	70	70
Ítem 38	C. de Pearson	-,007	,017	,050

	Sig. (bilateral)	,957	,888	,684
	N	70	70	70
Ítem 39	C. de Pearson	,016	-,027	-,067
	Sig. (bilateral)	,898	,823	,584
	N	70	70	70
Ítem 40	C. de Pearson	,052	-,010	-,027
	Sig. (bilateral)	,669	,931	,823
	N	70	70	70
Ítem 41	C. de Pearson	,165	,111	,066
	Sig. (bilateral)	,171	,362	,585
	N	70	70	70
Ítem 42	C. de Pearson	,095	,061	-,036
	Sig. (bilateral)	,435	,618	,770
	N	70	70	70
Ítem 43	C. de Pearson	,162	,010	,008
	Sig. (bilateral)	,181	,935	,949
	N	70	70	70
Ítem 44	C. de Pearson	-,056	-,132	-,124
	Sig. (bilateral)	,644	,275	,307
	N	70	70	70

La relación es significativa en el nivel 0.05

Discusión

Esta investigación se llevó a cabo con la intención de conocer las Actitudes de padres y madres de menores neurotípicos/as hacia el Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA. Con los resultados obtenidos en la misma se muestra que, a pesar de encontrar actitudes más o menos positivas, no existe una relación significativa entre estas y las variables demográficas estudiadas, es decir, no influyen la edad, el nivel de estudios o el tipo de colegio al que acuden sus hijos/as en las actitudes que tienen las personas participantes hacia el TEA o la inclusión educativa, viéndose esas variables importantes a considerar pero no resultando determinantes para tener unas actitudes positivas o negativas frente a la temática presentada, sin poder considerar el género como una variable a analizar y relacionar debido a la escasa participación por parte de varones, algo que se puede ver reflejado en otros estudios donde prevalece la participación femenina. Por otro lado, se consideraría hablar de que podría haber influido en estos resultados positivos el hecho de que, en su mayoría, los estudios que poseían los/as participantes eran de ramas o disciplinas ligadas a lo social y la enseñanza. Aunque, aun así, se obtuvo resultados negativos que dejan constancia de la importancia de la promoción de la inclusión, de la buena relación familia-escuela y de la formación sobre discapacidad, diversidad y neurodivergencias, concienciando sobre qué es realmente el TEA y sobre la importancia de promover una educación inclusiva.

Con respecto a los objetivos específicos planteados y teniendo en cuenta los datos recabados, en el objetivo específico 1, la percepción de las familias de menores sin TEA sobre las oportunidades de inclusión del centro educativo son positivas, se muestra la mayor percepción de inclusión que pueden tener las familias de niños/as neurotípicos/as o los/as propios/as niños/as, frente a la percepción que puedan tener las familias de menores con TEA o los/as mismos/as menores, que suelen dudar más de su inclusión o tenerlo más difícil como

dejaban claro Arnáiz y Escarbajal, (2020), Falkmen et al. (2015), Larcombe et al. (2019), Giangreco y Michael (2010), Lindsay et al. (2013), citados en Polo Márquez et al. (2023).

Relacionado con el objetivo específico 2, analizar las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA por parte de las familias con hijos y/o hijas sin TEA, las medias de los factores referentes a las actitudes son altas, lo que implica que estas actitudes son positivas, principalmente a nivel afectivo, dejando claro que no rehúyen de las personas con TEA, viéndose también su apoyo al derecho a una educación inclusiva, reflejado en la media del factor *cognitivo*, y a una inclusión social, reflejada en el factor *comportamental*. Aun teniendo resultados positivos, son medias que pueden seguir en aumento, pues la inclusión es un proceso que puede avanzar más rápido si las actitudes de las familias hacia esta son buenas, como ya comentaba De Boer et al. (2010), quien afirmaba que cuanto mejor sean las actitudes, mayor implicación por parte del profesorado y de esas figuras auxiliares para lograr de manera conjunta una educación equitativa e inclusiva real; y menor número de casos de acoso escolar. Estos resultados no sorprenden pues hablábamos de que en la mayoría de estudios realizados que abordan este mismo tema, reflejan mayoritariamente actitudes positivas por parte de los padres y madres, además, parte de ellos/as dejan clara su posición favorable sobre la inclusión educativa (Miller y Phillips, 1992, Gallagher et al., 2000 citados en De Boer et al., 2010).

Finalmente, los resultados obtenidos para el objetivo 3 (conocer la relación entre las variables sociodemográficas de las familias con hijos y/o hijas sin TEA y la percepción de oportunidades inclusivas y las actitudes hacia la inclusión educativa del alumnado con TEA), no reflejan ninguna relación significativa, las variables sociodemográficas no determinan la percepción de oportunidades inclusivas que se tenga o el tipo de actitudes que se vaya a tener hacia dicha inclusión, resultando irrelevantes estas variables, al contrario de lo expuesto por Abu-Hamour y Muhaidat (2014), quienes afirmaban que se debía tener en cuenta diversos

factores sociodemográficos a la hora de conocer las actitudes hacia el tema a tratar. Pero también se recalca lo anteriormente mencionado, y es que las personas participantes en este estudio poseían titulaciones relacionadas con el ámbito de lo social y la educación, pudiendo influir ese aspecto en sus actitudes opacando la influencia de las demás variables.

En definitiva, la inclusión educativa es un derecho fundamental que poco a poco se ha ido luchando, hoy en día es más difícil encontrar personas que creen que el alumnado con algún tipo de discapacidad o NEE no podía ser escolarizado en centros educativos ni aulas ordinarios, demostrándose que estos niños y niñas son más que capaces de desenvolverse, con más o menos ayuda y recursos adaptados, en aulas no especializadas, con otros/as alumnos/as que no presentan ningún tipo de NEE (Pijl, 1997; Nakken y Pijl, 2002, citados en De Boer et al., 2010) y que la población aboga por una educación inclusiva donde sus hijos e hijas sean conscientes de la diversidad y de la realidad que les rodea. Debiéndose recalcar la importancia del Trabajo Social en la promoción de la inclusión como agente político, social y educador capaz de cambiar y eliminar barrera basándose en los derechos humanos desde diversos ámbitos como son la política o la educación, y actuando de la mano de los individuos, las familias y la comunidad.

Por otro lado, resulta interesante comentar algunas limitaciones a la hora de llevar a cabo la investigación, como no haber podido conseguir una muestra más representativa. En este caso, se podría haber analizado los datos resultantes de una forma más específica si se hubiera conseguido una mayor representación masculina, por lo que se destaca la importancia de los padres también participen en investigaciones de este tipo, de buscar, por parte de los/as autores/as de estos estudios, más muestra de hombres. Por último, el hecho de realizar una difusión vía online del instrumento con el que se trabajó dificultó la participación de algunas personas por no poder acceder a él o por no llegar a entender del todo cuál era el objeto de estudio o la muestra que se pretendía analizar.

En resumen, se destaca la importancia de continuar promoviendo la inclusión educativa, brindar formación adecuada, abordar las barreras existentes y fomentar una mayor participación de los padres en investigaciones relacionadas con la inclusión. Estas implicaciones pueden contribuir a mejorar la educación inclusiva y la comprensión de la diversidad en el ámbito educativo y social.

Conclusiones

Los datos recogidos evidencian una percepción positiva por parte de las familias de menores sin TEA sobre las oportunidades de inclusión en los centros educativos, siendo estas fundamentales para fomentar una educación inclusiva. Además, las actitudes de las familias de niños y niñas sin TEA hacia la inclusión educativa son mayoritariamente positivas, destacando su apoyo al derecho a una educación inclusiva y a la inclusión social. Sin embargo, es importante resaltar que estas actitudes aún pueden seguir mejorando, ya que la inclusión es un proceso en constante avance. Es necesario mantener una actitud favorable hacia la inclusión y promover la implicación del profesorado y de figuras auxiliares para lograr una educación inclusiva, así como prevenir casos de acoso escolar.

En cuanto a las variables sociodemográficas, no se observa una relación significativa con la percepción de oportunidades inclusivas ni con las actitudes hacia la inclusión educativa. Esto contrasta con otros estudios que consideran que estas variables son importantes para comprender las actitudes hacia este tema.

Queda claro que los hallazgos de esta investigación subrayan la importancia de seguir promoviendo la inclusión educativa, sensibilizar a las familias sobre el TEA y la diversidad, y proporcionar una formación adecuada en el ámbito educativo. Además, se destaca la necesidad de una mayor participación de los padres en investigaciones de este tipo y de buscar una representación más equilibrada en las muestras. El Trabajo Social juega un papel fundamental como agente de cambio en la promoción de la inclusión desde una perspectiva política, social y educativa, en colaboración con individuos, familias y la comunidad en general. En definitiva, se requiere un esfuerzo conjunto para lograr una educación inclusiva, basada en los derechos humanos y en la comprensión de la diversidad en la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579.
10.1080/13603116.2013.802026
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V., & Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 71(8), 285-291.
- BOE. (2022). Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/03/31/6>
- Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. Curso Continuo de Actualización en Pediatría, 15(1), 19-29. Recuperado de <https://scp.com.co/wpcontent/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Braun, A. M. B. (2019). Psychological Inclusion: Considering student' feelings of belongingness and the benefits for academic achievement. In M. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas, & J. A. Artiles (Eds.), *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education* (pp. 66–75). SAGE Publications
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Carreño, RL (2007). Portales educativos: clasificación y componentes. En *Annales de documentation* (Vol. 10, pp. 233-244). Facultad de Comunicación y Documentación y

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de
<https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1171>

Castell-Cerezo, C., & Espada-Chavarria, R. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137-159.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181. DOI: 10.1080/08856251003658694

Decreto (1995). DECRETO 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria. *Boletín Oficial de Canarias*, Nº 034, 1782. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/1995/034/003.html>

Fernández, J., Aguilar, J., Álvarez, J., De la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). *Validation of the index for inclusion questionnaire for parents of non-university education students. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>

Gallagher, P.A., Floyd, J.H., Stafford, A.M., Taber, T.A., Brozovic, S.A., & Alberto, P.A. (2000). Inclusion of students with moderate or severe disabilities in education and community settings: Perspectives from parents and siblings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 135-147.

González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M^a., Simón, C., y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

- Hewitt, A., Hall-Lande, J., Hamre, K., Esler, A. N., Punyko, J., Reichle, J., & Gulaid, A. A. (2016). Autism spectrum disorder (ASD) prevalence in Somali and non-Somali children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2599-2608.
- Junta General de la FITS y la Asamblea General IASSW. (2014). DEFINICIÓN GLOBAL DE TRABAJO SOCIAL. Recuperado de <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/?lang=es>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-40.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285.
- Llorens Ferrer, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación.
- Málaga, I., Blanco Lago, R., Hedrera-Fernández, A., Álvarez-Álvarez, N., Oreña-Ansonera, V. A., & Baeza-Velasco, M. (2019). Prevalencia de los trastornos del espectro autista en niños en Estados Unidos, Europa y España: coincidencias y discrepancias. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 4-9.
- Martínez, J. L. (Ed.). (2005). *Exclusión social y discapacidad* (Vol. 7). Universidad Pontificia Comillas.
- Polo Márquez, E., Leiva Olivencia, J. J., & Sandoval Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: un estudio preliminar de

asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179–197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>

Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2022). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. París, UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3tudPJZ>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research*, 15(5), 778-790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>