

Universidad de Oviedo

La influencia del divorcio en la educación de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA)

MÁSTER DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Alumna:

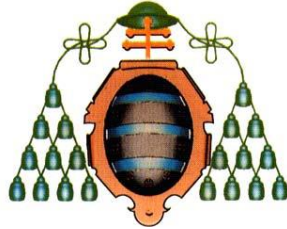
Cecilia Martínez Guillem

Tutora:

Raquel Amaya Martínez González

Trabajo Fin de Máster

Mayo 2015



Universidad de Oviedo

La influencia del divorcio en la educación de niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA)

MÁSTER DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Alumna:

Cecilia Martínez Guillem

Tutora:

Raquel Amaya Martínez González

Trabajo Fin de Máster

Mayo 2015

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
BLOQUE I. MARCO TEÓRICO	6
1. LA FAMILIA	6
1.1. Conceptualización	6
1.2. Tipos de Familia	7
1.3. La Familia como Agente Educativo	8
1.3.1. Estilos Educativos Parentales	9
1.4. Los cambios en la estructura familiar: el divorcio	11
2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO	12
2.1. Conceptualización	13
2.2. Características	13
2.2.1 Trastornos Relacionales	14
2.2.2. Trastornos del Lenguaje y Comunicación	15
2.2.3. Trastornos Sensoriales	16
2.3. Etiología y Diagnóstico	17
2.4. Intervención	18
3. IMPLICACIÓN PARENTAL CON HIJOS CON TEA	19
3.1. El impacto del hijo con tea en la familia	20
3.2. Impacto del divorcio en los hijos con TEA	21
3.3. Estrategias o Técnicas para la Intervención	21
BLOQUE II. CONTEXTUALIZACIÓN	23
4. ASOCIACIÓN DE AUSTISTAS “NIÑOS DEL SILENCIO” (ADANSI)	23
4.1. Descripción de la entidad	23
4.2. Usuarios	24
4.3. Servicios y programas	24
BLOQUE III. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES	26
5. JUSTIFICACIÓN	26
5.1. Objetivos	27

5.2.	El método	27
5.2.1.	Dimensiones y Variables de estudio	29
5.2.2.	Población y Muestra	29
5.2.3.	Técnicas de Recogida de Información	29
5.2.3.1.	El Cuestionario	31
5.2.3.2.	La Entrevista	31
5.2.4.	Aplicación de las Técnicas de Recogida de Información	32
5.2.5.	Técnicas de Análisis de Datos	33
5.3.	ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS Y ANALISIS DE RESULTADOS	33
5.3.1.	Información socio-laboral del profesional que rellena el cuestionario	34
5.3.2.	Información socio-demográfica de las familias	35
5.3.3.	Percepción de los profesionales sobre la conducta y actitud de los padres ante el TEA del hijo	37
5.3.4.	Percepción de los profesionales de la implicación parental con respecto a la educación del hijo con TEA	40
5.3.4.1.	La comunicación del divorcio al hijo	41
5.3.4.2.	Los estilos educativos parentales y la adaptación del niño al divorcio	43
5.3.4.3.	La prácticas educativas con el hijo	46
5.3.4.4.	Principales dificultades que presentan las familias tras el divorcio respecto a la educación del hijo	49
5.4.	Conclusiones e Implicaciones : Necesidades Detectadas	52
BLOQUE IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PROGRAMA – GUÍA		54
6.	PROGRAMA - GUIA: <i>“Construyendo horizontes comunes: juntos educamos a nuestro hijo</i>	54
6.1.	Destinatarios	54
6.2.	Ubicación del programa	54
6.3.	Finalidad y Objetivos	55
6.4.	Contenidos	56
6.5.	Metodología	57
6.5.1.	Sesiones del programa	58
6.6.	Recursos	65
6.7.	Temporalización	66
6.8.	Aplicación	66
6.9.	Evaluación	66
6.10.	Evaluación inicial (diagnóstica)	67
6.11.	Evaluación del proceso (formativa)	67
6.12.	Evaluación de resultados (sumativa) y satisfacción	67

CONCLUSIONES FINALES	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	74
➤ Anexo 1. Explicación de las áreas y servicios de ADANSI	74
➤ Anexo 2. Ejemplar del cuestionario	80
➤ Anexo 3. Ejemplar de la entrevista	88
➤ Anexo 4. Relación de dimensiones, variables, indicadores y preguntas de los instrumentos del estudio	90
➤ Anexo 5. Tablas del análisis de datos	92
➤ Anexo 6. Hoja de inscripción	97
➤ Anexo 7. Listado de recursos para el programa	98
➤ Anexo 8. Características del los niños TEA por edad	100
➤ Anexo 9. Cuadro resumen: sesiones, objetivos, contenidos y actividades	103
➤ Anexo 10. Informes periódicos	105
➤ Anexo 11. Cuestionario de satisfacción	107
➤ Anexo 12. Cuestionario de valoración del programa	109

INTRODUCCIÓN

La familia es una de las mayores instituciones educativas por excelencia donde se empieza a adquirir una educación que regirá la vida de la persona y que será enriquecida por las aportaciones de otros contextos. Al hablar de “educación” nos adentramos en un terreno muy amplio y de gran trabajo donde, concretamente, la educación familiar es un tema de gran importancia con una variedad de bibliografía que la explica.

Sin embargo, hay muchas circunstancias que pueden volver compleja la tarea educativa de las cuales, en relación al Trabajo Fin de Máster que se presenta, se resalta el divorcio, esa ruptura del vínculo matrimonial que aumenta las dificultades en algunos progenitores a la hora de ejercer las competencias educativas parentales; pero también, la presencia de personas con discapacidad en la familia, concretamente, los hijos¹ con Trastorno de Espectro Autista (TEA).

Bajo el título general, “*la influencia del divorcio en la educación de los niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA)*” se realiza un pequeño estudio con el que se pretende conocer las principales necesidades y/o problemáticas que presentan las familias, tras pasar un proceso de divorcio, a la hora de afrontar diariamente la educación de sus hijos con TEA. Éste ha sido un tema que ha surgido desde los profesionales que integran la Asociación de Autistas “*Niños del Silencio*” (ADANSI) de Gijón, en la cual se han desarrollado las prácticas del Máster y donde se contextualiza el trabajo. Debido a las complicaciones para obtener información directamente de las familias, han sido los profesionales de la entidad que trabajan con ellas, los que han formado parte de este trabajo.

Así mediante la aplicación de entrevistas y cuestionarios, se ha buscado conocer desde primera toma de contacto de los padres con el TEA hasta, más concretamente, cómo se presenta la dinámica educativa familiar actualmente, traducándose en la determinación de unas problemáticas claras.

Es por ello que el trabajo no se limita solo al estudio mencionado sino que, en base a las necesidades detectadas, se plantea un boceto de programa de intervención socioeducativa que trata de servir como ejemplo de actuación, como una idea que podrían ayudar a solventar la situación en la que se encuentran estas familias. Como se podrá observar, este recurso planteado no entra en demasiados detalles ya que simplemente pretende dar una visión global de cómo podría intervenir.

Así, se integra aquí un trabajo cuyos resultados finales resultan de interés para que, en un futuro, los equipos de investigación centrados en las áreas de familia o discapacidad se planteen un estudio más amplio al respecto.

¹ A lo largo de todo el trabajo se utilizara el masculino genérico para referirse a ambos sexos.

I. MARCO TEÓRICO

1. LA FAMILIA

La alusión a la institución de la familia en el contexto del presente Trabajo Fin de Máster es fundamental puesto que es uno de los pilares teóricos que lo sustentan. La familia no se limita solo a ser un grupo de personas con una relación determinada, de sangre o no, sino que es un contexto educativo, de socialización, de aprendizaje que, por lo tanto, es más amplio cuanto más nos adentramos en ella. Por ello, a continuación, se ofrece una explicación teórica de lo que entendemos por “familia” y su función como agente educativo, haciendo referencia al tema del divorcio por ser la circunstancia familiar que rige el trabajo.

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Cuando hablamos sobre la “Familia” resulta complejo establecer una única definición de la misma que englobe todo lo que abarca, ya que existe una gran diversidad de formas familiares y de enfoques en su estudio. Esto llevó a que autores como Bilbao (2002), recogido por Valdivia Sánchez (2008)², catalogase hasta 56 formas de configuración familiar, algo que hace evidente la dificultad de configurar una única definición. Una descripción común sobre la familia diría que “está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la afiliación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana” (Alberdi, 1999, recogido por Valdivia Sánchez, 2008, p.16).

La institución de la familia engloba aspectos de carácter social, biológico y jurídico, lo que implica que su conceptualización varíe de unas culturas a otras, incluso dentro de ellas, en función de las subculturas de carácter urbano, rural, etc. (Valdivia Sánchez, 2008). Así, la definición anteriormente expuesta puede matizarse acogiendo ideas y aspectos importantes que subyacen a la familia, algunos observables en la definición aportada por Eguiluz (2003), que la describe como “un grupo social con una historia compartida de interacciones; es un sistema compuesto por personas de diferente edad, sexo y características que, por lo general, comparten el mismo techo” (p.3).

Sin embargo, la familia implica más aspectos configurándose como un “contexto social, educativo y de aprendizaje, que puede contribuir, de darse las condiciones adecuadas, al desarrollo humano y personal de todos sus componentes, ya sean niños, jóvenes o adultos, en todas las etapas de su desarrollo biológico y evolutivo” (Martínez González, 2009, p.13).

² El sistema de citación se rige por las normas APA Sexta Edición.

1.2. TIPOS DE FAMILIA

Al igual que existen diversas formas de explicar lo que se entiende por “familia” resulta obvio que tampoco haya un único tipo de estructura familiar. En este sentido, teniendo en cuenta la variedad de formas familiares se recoge a continuación una clasificación aunando las ideas tanto de Stassen Berger (2006), Rondón García (2011) y matices de Rodrigo y Palacios (1998)³.

En primer lugar, cuando observamos una familia podemos encontrarnos dos grandes grupos: familias biparentales o familias monoparentales, en función de encontrar a dos progenitores o a uno solo (sean padres biológicos o no) en el hogar familiar. De este modo, podemos profundizar en cada grupo encontrando tipos de familias más concretos:

Las *familias biparentales* son aquellas que cuentan con los dos cónyuges ocupando el papel de padres ya sean los dos biológicos, solo uno de ellos o ambos padres adoptivos. En este sentido se diferencian:

- La Familia nuclear, siendo aquella formada por el matrimonio del hombre y la mujer más los hijos que tienen en común.
- La Familia extensa, en la que conviven más generaciones que las de los padres e hijos, como por ejemplo los abuelos.
- **La Familia de padrastros**, también llamada *reconstituida*, son aquellas en la que los padres se divorcian y se casan con nuevas parejas en las que suman los hijos de cada una.
- La Familia adoptiva, siendo aquella que, por diversas razones, deciden adoptar un niño.
- La Familia bicultural o multicultural, son aquellas formadas por parejas mixtas donde al menos un miembro de la pareja no tiene como primera nacionalidad la española.
- La Familia homoparental, formada por una pareja del mismo sexo que concibe un hijo por maternidad subrogada (madre del alquiler) o adopción.

Por otra parte encontramos las *familias monoparentales* que son aquellas formadas por uno de los padres más los propios hijos. En este grupo podemos encontrarnos:

- La madre soltera y no casada. Hace alusión a aquellas mujeres que se hacen madres sin tener una pareja solida de ningún tipo, aunque suelen aspirar a ello.
- **La madre soltera y divorciada**, situación en la que la madre vive con su hijo tras una separación.
- **El padre soltero, divorciado o no casado**, siendo aquel que tienen la custodia de su hijo y vive únicamente con él.

³ Del libro coordinado por los autores Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998) se ha recogido información de los capítulos 1 y 21, citados en las referencias bibliográficas.

También es destacable, la familia de abuelos solos, donde son estos los que ocupan la figura de padres con los nietos, por el fallecimiento de estos o por la incapacidad para ocupar este papel.

En último lugar y enfocado al contexto del trabajo, se resalta por su gran importancia las **familias con hijos de Necesidades Educativas Especiales**. Con la posibilidad de adoptar alguna de las tipologías de familias anteriormente explicadas (*de cara al estudio, las resaltadas: madres/padres solteros divorciados y las familias reconstituidas*), hablamos de un contexto familiar que integra hijos con discapacidad cuyo papel es de vital importancia para analizar el desarrollo de estos niños y estimular su potencial de aprendizaje. Anteriormente podía considerarse a estas familias como incapacitadas, donde los hijos suponían un obstáculo para vida familiar. Sin embargo, a día de hoy, tener un hijo con discapacidad no implica que se vayan a desencadenar respuestas poco adaptativas en el sistema familiar sino que puede fortalecer y unir a sus miembros (Simón, Nieves Correa, Rodrigo y Rodríguez, 1998).

1.3. LA FAMILIA COMO AGENTE EDUCATIVO

Desde hace años, los términos *familia* y *educación* se encuentran altamente ligados ya que la institución de la familia, como contexto social y de aprendizaje, se configura como el primer agente educativo que tienen los niños desde la infancia, es decir, como una completa escuela donde adquirir grandes y significativos aprendizajes desde las más cortas edades. Con todo ello, (Ruiz García, Sánchez Álvarez y de Jorge Martínez, 2012), es importante tener en cuenta que:

La función de la familia es básica en el proceso de formación del menor. Desde el momento de nacer se inicia ya una interacción que sin duda será fundamental durante su posterior desarrollo social. Por lo tanto, los padres y madres son los primeros en contribuir al sano desarrollo de los menores en todos los aspectos, siendo responsables de su proceso de socialización, con el fin de que los hijos/as aprendan a asumir sus roles responsablemente, desarrollar su seguridad y autoestima, rendir más en los aprendizajes y formarse en valores humanos. (p.25)

En el contexto familiar, esta función educativa a la que se está haciendo alusión se ejerce de manera informal, espontánea, inesperada, natural, etc., y sus efectos sobre los procesos de personalización, socialización y transmisión de valores son necesarios para ayudar a formar al niño (Parada Navas, 2010). La familia es el primer agente educativo que tiene un niño desde su nacimiento, por lo tanto, la importancia que adquiere es altamente significativa en su desarrollo. Así, sus funciones se verán complementadas con las propias del ámbito escolar una vez que el niño se incorpore al mismo, donde la escuela valorará la tarea educadora de los padres y actuará en una misma línea (Ruiz García, Sánchez Álvarez y de Jorge Martínez, 2012).

A la hora de afrontar la tarea educativa con los hijos es común, que los padres tengan en cuenta muchos consejos, mitos aún presentes, etc., que hacen que pongan en práctica modelos educativos inadecuados: podemos encontrarnos con aquellos que tienden a la ausencia de normas y límites que da lugar a niños intolerantes; modelos con excesivas muestras de afecto de los padres (mayores cuando son hijos únicos) que favorece que se vuelvan muy caprichosos; también están esos modelos educativos donde los padres les dedican excesivos elogios que hace que puede dar lugar a que los niños sean débiles emocionalmente y, por último, están aquellos padres que confunden los límites que debe haber entre una buena relación con los hijos y convertirse en un amigo, lo que provoca que los éstos no tengan, en su futuro, modelos de referencia que seguir ni figuras de autoridad que les regulen, volviéndose inseguros (Valverde Gea, 2005).

Esto evidencia la clara necesidad de que las familias desarrollen un modelo educativo de base para sus hijos, en el que inculquen las normas básicas, las actitudes, valores para la convivencia y el aprendizaje. Así, los padres deben ayudar a crear una rutina de trabajo, potenciar la adquisición de hábitos de estudio, desarrollar una organización de los tiempos de estudio, hábitos lectores, el fenómeno del ejemplo o modelos de referencia (los padres deben actuar en consonancia a como esperan que se comporten sus hijos), entre otros aspectos (Pérez de Pablos, 2005).

1.3.1. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES

Los modelos educativos que aplican los progenitores pueden ser variados lo que hace que los hijos se desarrollen de una forma u otra en función de ello. De esta manera podemos entender los *estilos educativos parentales* como los “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar” (Coloma, 1993, recogido por Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008, p.156). Además, estos mismos autores (2008) rescatan las palabras de Rich (2002) que apunta lo siguiente:

Los padres no tienen un estilo educativo fijo. El modo como se comporta un padre respecto de un niño en particular depende de la edad del niño, de su apariencia física, de su conducta habitual, de su conducta pasada, su inteligencia y su estado de salud. Los padres confeccionan su estilo educativo a medida de cada niño. (p.156)

Por lo tanto, cuando hablamos de los estilos educativos que adoptan los padres nos referimos a “tendencias globales de comportamiento” (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008, p.156) donde podemos encontrarnos diversas clasificaciones de las cuales se resaltan dos:

Por una parte, los autores Musitu y Cava (2001) diferencian entre los estilos *autorizativo*, *indulgente*, *autoritario* y *el negligente*. Cuando hablan del estilo

autorizativo tienen en cuenta a aquellos padres que transmiten elogios a sus hijos ante las buenas conductas, padres que fomentan el dialogo y la escucha, flexibles en la estipulación de normas si los hijos lo argumentan razonadamente, transmitiéndoles la sensación de respeto que merecen. Los padres “reconocen sus propios derechos especiales como adultos, pero también los intereses y modos especiales del hijo” (Musitu y Cava, 2001, pp.127-128). Cuando encontramos prácticas educativas que además del dialogo y razonamiento, abogan por la permisividad y dotan de mayor independencia al niño, al considerarlo una persona madura para que se autorregule con ayuda de los padres, nos encontramos ante un estilo indulgente, con padres más permisivos.

Por otra parte, es muy común ver padres que actúan totalmente de forma contraria bajo un estilo autoritario, caracterizado por el control ejercido con los hijos con bajos niveles de afecto y aceptación de éstos; o, incluso, los que ponen en práctica un estilo negligente, caracterizado por padres que muestran una escasez tanto de afecto como de límites.

Sin embargo, semejante a la clasificación anterior los autores Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez (2008) nos explica una segunda forma más simple de diferenciar las prácticas educativas teniendo en cuenta los dos estudios desarrollados por Baumrind (1967 y 1971), clasificando entre estilo *autoritario*, *permisivo* y *autoritativo*:

- En el estilo autoritario, los padres se caracterizan por darle gran importancia a aspectos como la disciplina, la obediencia y el mantenimiento del orden. Dan mucho juego a los castigos y abogan por el mantenimiento de los hijos en un papel subordinado y limitados de autonomía. Los padres buscan ejercer un gran control de acuerdo con unos patrones marcados, dejando de lado el diálogo y llegando a rechazar a sus hijos de ser necesario para su educación. Este estilo crea más consecuencias negativas en los niños, al limitarlos de autonomía, creatividad, provocando que sean más reservados, infelices, poco comunicativos y afectuosos.
- En el estilo permisivo, los padres, al contrario, dan una gran autonomía a su hijo son altamente tolerantes en cuanto a las acciones llevadas a cabo por el mismo. De esta manera buscan la ausencia de control y autoridad, restricciones, castigos, y control; pero el problema está en que estos padres no son capaces de poner límites a esa permisividad lo que puede dar lugar a niños alegres pero dependientes, antisociales, poco maduros...
- Por último, en el estilo autoritativo (democrático), como un modelo intermedio, los padres intentan guiar las acciones de sus hijos imponiéndole roles y conductas pero usando el diálogo, razonamiento y negociación. Aceptan que cada uno tiene sus derechos y responsabilidades, generan una comunicación bidireccional, son conscientes de la responsabilidad que hay que tener de las acciones de cada uno y la autonomía e independencia que le pueden ceder a su

hijo. Este estilo educativo es el más adecuado dando lugar a niños con competencias, autoestima... y donde se aminoran los conflictos con los padres.

1.4. LOS CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA FAMILIAR: EL DIVORCIO

El divorcio como la vía por la que disolver el vínculo matrimonial, es una realidad por la que transitan muchas familias y que es preciso recoger en el presente marco teórico. La separación o el divorcio es una decisión que toma la pareja que puede conllevar a “importantes desajustes, y requerir subsiguientes adaptaciones en las relaciones que se establecen en los distintos subsistemas que funcionan en el contexto familiar” (González y Triana, 1998, p.374). Asimismo, estas mismas autores citan que en muchas ocasiones, estos proceso de divorcio:

Se ven precedidos de un periodo previo donde los miembros de la pareja se hacen daño mutuamente con comentarios detractores (especialmente si hay terceras personas implicadas), o simplemente, se ignoran entre ellos. Todo ello provoca una clara disminución del autoestima, y una afluencia de profundas emociones que afectan al grado de adaptación de la pareja a su nueva vida en solitario. (p. 375)

Sin embargo, no es solo a la pareja a quien le afecta todo esto, sino que los hijos también suelen transitar por una fase complicada donde es común ver sentimientos de tristeza, miedo, inseguridad, depresión incluso ira o resentimiento contra uno o ambos padres; también pueden llevar a sentirse culpables de la realidad. Este cúmulo de sentimientos, pueden venir acompañados en muchas ocasiones de trastornos del sueño o de la alimentación, problemas de comportamiento, disminución del rendimiento escolar... (González y Triana, 1998). Es por ello que adquiere importancia intervenir tanto con padres como con hijos para recuperar paulatinamente el equilibrio.

En este sentido, relevante es recoger brevemente algunos aportes que la legislación actual realiza en torno al divorcio. Para ello se hace alusión al Real Decreto, de 24 de Julio de 1889, del Código Civil⁴ donde se recoge, en primer lugar, el siguiente artículo:

El artículo 85 cita que “el matrimonio se disuelve, sea cual fuere la forma y el tiempo de su celebración, por la muerte o la declaración de fallecimiento de uno de los cónyuges y por el divorcio”.

Partiendo de esta idea y por el efecto que el divorcio puede tener sobre los hijos que se explicará más adelante, es importante recoger lo dispuesto en el artículo 92 que trata este tema y que ha sido modificado en la Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio⁵. En ella en su artículo primero se modifica el Código Civil en materia de

⁴ Puede consultarse en: <http://civil.udg.edu/normacivil/estatal/CC/INDEXCC.htm>

⁵ Puede consultarse en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/07/09/pdfs/A24458-24461.pdf>

separación y divorcio, y en lo que aquí nos interesa, el apartado octavo de dicho precepto da una nueva redacción al artículo 92 del Código Civil que queda redactado de la siguiente forma: “la separación, nulidad y el divorcio no eximen a los padres de sus obligaciones para con los hijos” (Art. 92.1); asimismo, se apunta que el juez en el momento en el que deba tomar una decisión sobre la educación, custodia y cuidado de los hijos, debe velar por el derecho que éstos tienen a ser escuchados (Art. 92.2).

Por otra parte, en relación a la guarda y custodia de los padres, podrán decidir si será ejercido por uno de ellos o por ambos de forma compartida, en beneficio de los hijos, en caso de haber acuerdo, a lo que el juez tomará las medidas pertinentes para un eficaz cumplimiento de los términos que se establezcan (Artículos 92.4 y 92.5).

En relación a lo anterior, la Ley 15/2005, en la exposición de motivos ya recoge de forma introductoria que el divorcio y la separación “se concibe como dos opciones, a las que las partes pueden acudir para solucionar las vicisitudes de su vida en común”.

Tener claro los aspectos mencionados con anteriores es un factor importante debido a que el divorcio (Ruiz Lozano, Gómez – Ferrer Górriz y Romero Escobar, 2010) supone “una de las experiencias más estresantes y dramáticas a las que puede enfrentarse un niño. Le genera una gran inseguridad personal y supone el inicio de una época de gran incertidumbre” (p.289). Así, y continuando con estos autores, aunque en la sociedad actual el divorcio sea algo normalizado, para los niños sigue suponiendo una realidad que les provoca un alto nivel de ansiedad; de hecho:

Muchos niños prefieren que se mantenga la unión de sus padres, aunque haya problemas de convivencia entre ellos, pues recuerdan más los aspectos positivos de cada uno de los padres en su relación con él que lo negativo de la relación entre sus progenitores. (p.289)

No debe olvidarse que, como apuntan González y Triana (1998), tras el divorcio, la custodia la ejercen las madres “en el 90% de los casos en España, frente a un 8% para los padres” (p.337), haciendo que los padres adopten estilos educativos altamente permisivos “intentando que los encuentros sean lo más felices posibles, presionados por el poco tiempo del que disponen para estar con sus hijos e hijas, y alentados por el interés de compensar los malos momentos que todos están viviendo” (p.387)

2. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

El segundo tema que rige el presente trabajo es el Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Es por ello, que parte de la fundamentación teórica y justificación presente debe acoger una explicación de este tema, haciendo alusión a diversos aspectos que lo configura, desde su definición y características hasta los procedimientos y formas a seguir para su diagnóstico e intervención.

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Anteriormente, en el DSM – IV se integraba el autismo (F84.0) como uno de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo⁶, entendiendo estos como el problema que padecen aquellos niños que “no tienen las habilidades que necesitan para las interacciones sociales ordinarias y su capacidad para comunicarse con otros está muy deteriorada o ausente” (Sarason y Sarason, 2006, p.515), es decir, tienen unas conductas sociales y cognitivas diferentes a las que tendría cualquier niño de su edad.

Sin embargo, con la publicación en 2013 del DSM-V esta organización anterior cambia así como su terminología, desapareciendo la categoría de “Trastorno Generalizado del Desarrollo” y refiriéndonos a la cuestión como **“Trastorno del Espectro del Autismo”**, dentro de los trastornos de desarrollo neurológico.

La palabra *autismo* (Silva Salinas, 2003) proviene del griego “*autos*” cuyo significado es “*propio*”, terminología ya utilizada por Kanner debido a que estos niños tiene un gran nivel de concentración en sí mismos, de encerrarse en su propio mundo, dejando al margen todo lo que existe a su alrededor. Actualmente, y como bien recoge esta misma autora (2003) nos referimos a este problema como aquellas “alteraciones evolutivas y de desarrollo que provocan dificultades de comunicación verbal y gestual ocasionando, en la mayoría de los casos, alteraciones en el desarrollo social y el aislamiento del alumno” (p.113) En este contexto, resulta importante tener en cuenta que “la conducta de los demás puede hacerse tan extraña para un autista, como enigmática nos resulta a nosotros la persona que sufre el trastorno” (Rivière y Nuñez, 2002, p.46)

De acuerdo con lo que recogen las autoras Sarason y Sarason (2006), fue Leo Kanner, un psiquiatra infantil, la primera persona que en 1943 describió este trastorno. Este profesional estudió el caso de diversos niños que tenían un patrón único de conducta que se traducía en la incapacidad de relacionarse de manera normal con el resto de personas desde los primeros años de edad. En aquel entonces, este profesional se refirió al término como *psicosis infantil* (Sarason y Sarason, 2006). A partir de este momento, la variedad de estudios que se fueron realizando (Silva Salinas, 2003) concretaban que el TEA debía su aparición a alteraciones de carácter genético, neurobiológico y psicológico.

2.2. CARACTERÍSTICAS

El TEA (Sigman y Capps, 2000), hoy en día, no se diagnóstica hasta que los niños están cerca de los tres años de edad debido a que tanto los padres como los pediatras no pueden reconocer los síntomas hasta llegado ese momento. Aun así, es posible en algunos casos detectar indicios en edad tempranas, “cuando observamos que el bebé responde con desinterés a las muestras de afectos de sus padres hacia él” (Silva Salinas,

⁶ Le acompañaban el trastorno de Rett (F84.2), el trastorno desintegrativo infantil (F84.3), el trastorno de Asperger (F84.5) y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (F84.9). Información extraída del DSM – IV, disponible en: <http://www.psicomed.net/dsmiv/dsmiv.html>

2003, p.114) o también cuando los padres detectan que “sus hijos eran ‘demasiado buenos’ porque les gustaba permanecer en la cuna, no alargaban los brazos para que los cogieran, y lloraban muy poco” (Sigman y Capss, 2000, p.28). Estos mismos autores siguen comentando que lo más común es que los padres no noten nada inusual hasta que su hijo está en los 15-20 meses (incluso aquellos que tenga experiencia por tener varios hijos) cuando observan que su hijo no inició la comunicación oral.

De este modo puede percibirse que las características de este tipo de niños son diversas por lo que para su explicación se agrupan las principales problemáticas en las tres categorías propuestas por Garanto Alos (1984): “trastornos relacionales, trastornos del lenguaje y de la comunicación; y trastornos sensoriales” (p.39).

2.2.1. TRASTORNOS RELACIONALES

Las características de una persona con TEA en lo que se refiere a esta área son diversas pero, quizás una de las más destacables es la gran tendencia al aislamiento evitando el establecimiento de vínculos y relaciones ignorando la presencia de otras personas. Además, podemos encontrarnos con niños de comportamiento muy pacífico hasta aquellos que desarrollan conductas que no tienen en cuenta las normas sociales de relación y que resultan inapropiadas, capaces de intensificarse y llegar a agredirse a ellos mismos o a los demás (Garanto Alós, 1984). Siguiendo a este mismo autor (1984) también hay que sumar:

- La incapacidad para dirigir una mirada directa a los ojos.
- Dificultades para jugar de manera colectiva y el desarrollo de patrones de juego estereotipados.
- El desarrollo de una conducta ritualista con rutinas anormales.
- Resistencia al cambio,
- Fijación por los objetos llamativos.
- Poca capacidad para pensar de manera abstracta y para los juegos imaginativos.

La tendencia ascendente al aislamiento que tiene estos niños hace que tengan un mayor interés por estar y jugar solos (García de la Torre, 2002): tienen un repertorio de actividades escaso (entre una y dos) pero hacia las que suelen desarrollar un interés obsesivo y repetitivo.

La gran sensibilidad que tienen la mayoría de los niños con TEA (García de la Torre, 2002) se caracteriza por la falta de tolerancia ante cualquier estímulo que le pueda generar una respuesta emocional tanto positiva como negativa; es por ello que muchos no soportan las grandes muestras de cariño dando la impresión de falta de empatía, lo que dificulta las relaciones interpersonales de cualquier tipo. En algunos casos más graves, los niños con TEA (García de la Torre, 2002) no muestran ningún tipo de interés por la relación social, excepto cuando quieran satisfacer sus propias necesidades; en este sentido suelen ser:

“Ensimismados, resistirse al contacto físico y carecer de la capacidad de empatía, es decir, parecen inconscientes de las actividades y del estado de ánimo del otro, lo que se ejemplifica en la dificultad que tienen para realizar juegos simbólicos de roles. No responden a las llamadas y su estado preferido es el de aislamiento”. (p.410)

Las relaciones sociales en estos niños (Silva Salinas, 2003) son casi inexistentes evidenciando una ausencia total de preferencias entre unas personas u otras, incluso de sus padres. Sin embargo, pueden tener mayor predilección por unos objetos en concreto (normalmente llamativos y móviles), con los que puede llegar a obsesionarse.

2.2.2. TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

En relación a esta área, en el niño con TEA (Monsalve Clemente, 2000) no se puede dar la culminación del lenguaje verbal a causa de que carece de las funciones básicas que se lo permiten: “el niño no tiene la clave para acceder al código (comunicativo, no solo lingüístico), porque le viene faltando desde el principio ese entender y atribuir intenciones a los demás y esa necesidad de compartir sus experiencias con los demás” (p.73). Siguiendo a esta misma autora, en caso de que apareciera algún tipo de lenguaje es normal que fuera ecolálico⁷, en cuanto a su intención comunicativa; el niño no contesta si le reclaman, tendrá dificultades para la comprensión y desciframiento de mensajes que para él serán ruidos.

Los problemas de interacción social (García de la Torre, 2002) “suelen notarse desde edades muy tempranas en los niños autistas, ya que en algunos bebés no son evidentes señales preverbales de comunicación, tales como extender los brazos cuando van a ser cogidos o el "acoplamiento" al cuerpo del adulto cuando éste lo sostiene” (p.410).

En este contexto se pueden rescatar las ideas aportadas por Rivière y Nuñez (2002) cuando comentan que “la grave alteración de la conducta interpersonal y comunicativa de los autistas puede entenderse mejor si se les otorga la carencia de una teoría de la mente” (p.46). Es así tanto que los autistas tienen un gran problema a la hora de proyectar su comportamiento, sus acciones hasta una meta deseada encajada en una jerarquía de motivos al mismo tiempo que la impresión de “falta de sentido” que generan sus conductas (Rivière, 1966).

Además, podemos encontrarnos con diversos tipos de niños autistas en estos aspectos: algunos niños permanecen mudos, otros utilizan algunas palabras aunque deformes, los hay que no hablan pero tienen una buena comprensión, los que hablan padeciendo ecolalia; otros tienen un buen vocabulario adquirido que interrumpen de repente, los que hacen un uso doble del lenguaje hablando con normalidad de los demás pero con dificultades de sí mismos (Garanto Alós, 1984). También es común en aquellas

⁷ La ecolalia consiste en la “repetición de palabras y frases emitidas por otros” (García de la Torre, 2002, p.412)

personas con TEA que tengan diprosodia, es decir, que su tono de voz sea alto y monótono (García de la Torre, 2002).

2.2.3. TRASTORNOS SENSORIALES

Las respuestas atípicas de los niños con TEA en este ámbito hay que tener claro que no se producen por que tengan dañado algún órgano sensorial sino porque ellos mismos, en función de diversas características (olor, textura, tipo de sonido...) deciden no prestar atención y mostrar una reacción (García de la Torre, 2002). Estos niños suelen explorar el mundo a través del tacto, el gusto y el olfato, sobre todo cuando alguien nuevo entra en su círculo (Garanto Alós, 1984): es muy común en estos niños la discriminación de objetos o comidas en función de la textura que les produce lo que hace que sean capaces de tolerar unas u otras en función de esta característica (García de la Torre, 2002); además, “el umbral del dolor suele ser muy alto, por lo que no parecen inmutarse ante estímulos que para otros serían dolorosos o incluso ante el frío o el calor muy extremos” (p.411)

Por el contrario, el oído y la vista son los dos sentidos que dejan al margen: no obedecen órdenes verbales, ignoran los sonidos fuertes... (Garanto Alós, 1984). En este sentido, el niño con TEA “aunque superficialmente da la impresión de no oír ruidos ni voces, se muestra en realidad extremadamente sensible a algunos ruidos o a la música, aunque de manera considerablemente selectiva” (Gómez Restrepo, Hernández Bayona, Rojas Urrego, Santacruz Oleas y Uribe Restrepo, 2008, p.208). Siguiendo a estos mismos autores, explican que éstos tienen total capacidad para escuchar sonidos (incluso aquellos que para otras personas resultarían imperceptibles) pero ellos discriminan cuales quieren ignorar, lo que hace que algunos padres al no obtener respuesta (por ejemplo, cuando les reclaman) piensen que su hijo pueda padecer un problema de sordera.

Junto a las dificultades que presentas en las tres áreas mencionadas con anterioridad, se pueden añadir otro tipo de características típicas como son las siguientes (García de la Torre, 2002):

- Marcha en equino⁸
- Algunos tienen problemas de motricidad (gruesa y fina)
- Estereotipias, es decir, “gestos rítmicos y repetitivos que parecen procurar una intensa satisfacción o aliviar estados de ansiedad” (p.411) Normalmente se traducen en balanceos, agitación de los dedos, etc.
- Conductas autolesivas, las cuales se suelen considerar como una variante de las estereotipias y algunas de ellas pueden ser: golpearse la cabeza o morderse las manos.

⁸ Se caracteriza por la incapacidad de la persona realizar la flexión dorsal del pie y debido a ello, camina de puntillas.

- En algunas ocasiones se dan cualidades extraordinarias como una buena memoria mecánica, habilidad para hacer complicados cálculos mentales, etc.

Por todo lo explicado con anterioridad, es por lo que en respuesta a lo que estos niños perciben responden con una conducta, normalmente, exagerada e imprevisible debido a que no alcanzan a comprender la naturaleza y significado de las situaciones en las que se encuentran. Además, hay que saber que el TEA puede crear problemas serios en un futuro a causa de que su falta de socialización le impedirá adquirir nuevos aprendizajes y experiencias básicas para la vida diaria (Silva Salinas, 2003).

2.3. ETIOLOGÍA Y DIAGNÓSTICO

En el TEA no existen unas causas claras que definan su aparición y las propuestas están condicionadas casi exclusivamente por los síntomas que le son característicos. En este sentido, existen dos grandes líneas teóricas que intentan explicar su aparición (Rodríguez Bausá et al. 2005):

- Por una parte, las teorías psicogenéticas argumentan que los niños con TEA no tenían deficiencias en el momento de su nacimiento sino que fueron diversos factores familiares los que dieron lugar al problema como son: trastorno mental de los padres, cociente intelectual de los mismos, sucesos traumáticos sufridos durante edades tempranas... En la actualidad, esta línea teórica ha sido rechazada por la comunidad científica internacional por la poca validez de su información.
- Por otra parte, las teorías biológicas asumen la existencia de un déficit cognitivo y vinculan la aparición del TEA a causas de tipo genético, anomalías bioquímicas, infecciones, disfunción cerebral en el hemisferio izquierdo... Éstas teorías son las que mejor se acercan a la explicación de su aparición pese a que no sean suficientes sus aportaciones: los estudios se centran en conocer los mecanismos genéticos implicados en la transmisión hereditaria además de centrarse en las posibles conexiones entre la genética y los factores inmunológicos y prenatales (Polaino – Lorente, 1997).

Al margen de los aspectos causales, en el DSM – V de la American Psychiatric Association (2014) se proponen cinco **criterios diagnósticos** para detectar y declarar a una persona con TEA:

- En primer lugar se destacan la presencia de deficiencias en el área de la comunicación y la relación social en diversos contextos todo ello manifestado en:
 - Dificultades en la reciprocidad emocional.
 - Dificultades en el desarrollo de la comunicación no verbal en la interacción social (ausencia de expresión facial, de gestos, en el contacto visual...).

- Dificultades en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones con otros.
- En segundo lugar están los patrones de comportamiento repetitivos y restrictivos, intereses y las actividades, donde deben presentarse dos de los puntos citados a continuación:
 - Movimientos, uso de objetos o el habla de forma estereotipada y repetitiva.
 - Gran inflexibilidad y fijación por la monotonía, rutinas y patrones ritualizados.
 - Presencia de intereses fijos y restringidos, pero inusuales.
 - Reacciones excesiva o nula a los estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno.
- Es importante que los síntomas deban estar presentes en las primeras fases del período del desarrollo aunque, en algunas circunstancias, puedan detectarse más tarde.
- Los síntomas que presenta producen un deterioro significativo en los ámbitos social, laboral u otras áreas que sean importantes en el día a día.
- Estas deficiencias no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual, aunque con frecuencia ésta y el TEA coincidan.

Tras explicar lo anteriores es importante resaltar que en el DSM – V se incluye que a aquellas personas diagnósticas por el antiguo DSM-IV con trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado no especificado, ahora se les aplicará para referirse a la cuestión la terminología de Trastorno del Espectro del Autismo (American Psychiatric Association, 2014).

A estas explicaciones acerca del diagnóstico del TEA, hay que destacar el trabajo de Rivière (1997) recogido en una de las obras que comparte con Martos (2001), el cual aportó grandes análisis sobre este tema creando un instrumento: Inventario de Espectro Autista (I.D.E.A.), que sobre todo aporta unas bases argumentadas para su tratamiento y la educación. Esta herramienta, siguiendo con los autores previos, “refleja la experiencia y el conocimiento acumulado en el entramado bidireccional de investigación que se establece entre desarrollo normal y autismo en las dos últimas décadas” (p.33), ya que ofrece un instrumento que permite determinar la gravedad de los síntomas que presenta una persona con TEA entre otros aspectos.

2.4. INTERVENCIÓN

En la actualidad (Rubio Jiménez, García Gómez y López Iglesias, 2013), el desarrollo de programas de intervención sobre el TEA está de moda tanto que “la cantidad de información que existe sobre el grado de eficacia de los numerosos modelos y programas de intervención educativa es inabarcable” (p.27). Estos mismos autores (2013) comentan que las intervenciones que se plantean suelen ser variadas por diversas características como son los métodos, técnicas y objetos que se persiguen o se priorizan:

así se encuentran programas centrados en el trabajo de las habilidades sociales, la comunicación, el desarrollo de conductas más adaptativas, etc., además también se emplean “distintas estrategias, unos se apoyan en el ensayo discreto, otros en la enseñanza incidental y muchos en la estructurada” (p.28).

No obstante, estos programas dedicados a los niños con TEA y sus familias varían, lógicamente, en función del país en el que se apliquen, por ejemplo (Sigman y Capps, 2000), “muchas de las intervenciones que se realizan en Estados Unidos siguen una terapia individual, durante la cual un profesional se reúne con el niño autista y con uno de los padres” (p.240).

Al contrario, en Japón los programas llevados a cabo suelen desarrollarse en centros comunitarios contando con grupos de niños con TEA y sus familias, como bien comentan estos mismos autores (2000). Las buenas prácticas educativas en este tema (Rubio Jiménez, García Gómez y López Iglesias, 2013) utilizan procedimientos basados en la evidencia científica integrando medidas como son las rutinas predecibles, los apoyos visuales, las claves de anticipación, etc.

En conclusión, Rubio Jiménez, García Gómez y López Iglesias (2013), tras una revisión bibliográfica sobre intervenciones planteadas sobre el tema en diversas guías y programas, plantean diversas orientaciones:

- La intervención debe ser precoz, intensa e individual preferiblemente, comenzándola en el que se haya confirmado la sospecha del TEA, combinando tanto ambientes controlados como naturales.
- Los profesionales deben tener una formación específica y, durante la intervención, debe darse a éstos un apoyo constante desde los centros de recursos y de formación.
- La implicación de las familias es fundamental, interviniendo al menos diez horas semanales en sus hogares. En este caso sería oportuno el desarrollo de programas de formación para los padres.
- Además, deben realizarse programas de intervención individualizados que estén centrados específicamente en la persona, aportando los apoyos concretos.
- En cualquier intervención deben trabajarse las siguientes cinco áreas: la comunicación fluida, las habilidades sociales, cognitivas y adaptativas así como el afrontamiento de las conductas desafiantes mediante un apoyo conductual positivo.

3. IMPLICACIÓN PARENTAL CON HIJOS CON TEA

La familia (Martínez González, 1996) supone para el individuo un entorno en el que se “generan y expresan emociones, el medio donde se proporcionan satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos” (p.6). Así, es esencial utilizar el papel y potencial de la familia en el proceso de intervención y

ayuda de los hijos con TEA. De este modo, en este punto se pretende hacer una breve referencia al impacto que tiene la presencia de un niño de estas características en el entorno familiar y, especificando como, afectan los cambios intrafamiliares, como el divorcio, en el trabajo y educación diario con el niño.

3.1. EL IMPACTO DEL HIJO CON TEA EN LA FAMILIA

Actualmente (Benites Morales, 2010), aunque se tenga una visión crítica sobre la familia, no se puede negar el valor que tienen como institución que asegura la supervivencia del individuo, el desarrollo de su personalidad y socialización. Sin embargo, esta misma autora comenta que el impacto que causa ese instante en el que las familias conocen la situación de su hijo con TEA crea, al comienzo, una crisis que puede ser de sorpresa o hasta de duda transitando, a veces, por un periodo de negación de la situación hasta que llegan al punto de enfrentarse a ella. Dado que el diagnóstico del autismo no aparece hasta pasados los dos años casi tres de edad en el niño, es normal la preocupación previa que padecen las familias al ir observando el desarrollo inusual de su hijo.

La autora Benites Morales (2010) recoge las aportaciones de Riviere (2000) cuando éste comenta con acierto que las primeras fases del desarrollo del TEA son muy complicadas para los padres y familia en general, dándose en ellos una importante crisis involuntaria que “tiene diversas fases: inmovilización, minimización, depresión, aceptación de la realidad, comprobación, búsqueda de significado e interiorización real del problema” (p.10). En este sentido, contar con un niño con TEA “puede frustrar las motivaciones de crianza que los padres tenían con respecto a su hijo. Esta situación puede dar lugar a la aparición de sentimientos confusos de culpa, frustración, ansiedad, depresión, pérdida de autoestima y estrés” (Benites Morales, 2010, p.10).

En este sentido, con la familia (Garanto Alós, 1984) se debe trabajar para alcanzar su cooperación, conseguir su implicación en la psicoterapia del niño para favorecer la creación de un ambiente familiar integrador y acogedor desarrollando una forma de actuar única con el niño autista. Hay que tener en cuenta, siguiendo a este mismo autor, que en muchos casos se cuenta con la presencia de hermanos, con los cuales debe trabajarse su colaboración activa de manera psicológica y pedagógica para que consigan afrontar la realidad que tienen delante.

La calidad de vida familiar en contextos que cuenta con un hijo con TEA (Benites Morales, 2010) requiere de diversos aspectos a tener en cuenta, además de los citados con anterioridad, en áreas de capacitación, asesoramiento y orientación de la familia. En este sentido, la capacitación se enfoca a dotar de los conocimientos reales a cerca de lo que implica y es el TEA (características, significado del comportamiento, deficiencias y potencialidades, etc.); asimismo, el asesoramiento por su parte, se centra en la ayuda sobre los procesos de crianza y educación del niño con el fin de conseguir el desarrollo de conductas positivas en éste y, al mismo tiempo, para conocer los modos más

adecuados para afrontar las conductas desafiantes. Por último, la orientación se centra en la parte más concreta sobre el afrontamiento de los padres de la situación, el tener una persona con TEA en la familia (valoración familiar, compromiso, cambio de actitudes e ideas, etc.).

3.2. IMPACTO DEL DIVORCIO EN LOS HIJOS CON TEA

La presencia de un hijo con TEA en la familia es posible que afecte a la relación de los padres, fortaleciendo o destruyendo su relación matrimonial, aunque hay que decir que no se han registrado un índice mayor de divorcios o separaciones en estas familias que en aquellas que no cuenta con un niño de estas características (Benites Morales, 2010).

En líneas generales, la bibliografía específica sobre el tema del divorcio en casos de familias con hijos autistas es escasa. En la búsqueda bibliográfica únicamente se ha encontrado una investigación coordinada por la Federación de Autismo de Castilla y León (2012) donde se analiza el estrés en las familias con personas que padecen TEA y una pequeña parte de los resultados recoge información sobre su influencia en la relación de pareja en dos grupos: familias con personas con TEA y discapacidad intelectual y familias de personas con autismo de alto funcionamiento. Aunque no menciona nada relacionado con las prácticas educativas, igualmente es interesante resaltar la información que integra:

En relación al primer grupo se percibió que el tener un hijo con TEA ha cambiado en gran medida la forma de vivir en pareja así como las necesidades y organización del apoyo vital y en el hogar familiar. Al comienzo se comprobó que albergaba en los padres una sensación de miedo y culpa acompañado de actitudes de negación, desesperación, aislamiento, etc. Toda la información se tradujo en que la presencia de un hijo con TEA había influido enormemente en la relación de pareja, en algunas ocasiones en términos positivos, fortaleciendo la unión, pero en otras ocasiones la había deteriorado tanto que llevó a procesos de separación. En el segundo grupo, en algunos casos, se manifestó la existencia de una unión y proyecto común de los padres. En algunos casos las mujeres manifestaban sentirse juzgadas e incomprendidas por su maridos que consideraban que los esfuerzos y apoyos eran una forma de sobreprotección del niño, al mismo tiempo que manifestaban sentirse solos, por lo que no sería extraño que estos casos terminaran también en separación de padres.

3.3. ESTRATEGIAS O TÉCNICAS PARA LA INTERVENCIÓN

Cuando los padres tienen que hacer frente a la educación de un hijo con TEA pueden encontrarse con diversas dificultades que le impidan una intervención exitosa. Es por ello que a continuación se recogen una serie de aspectos clave a tener en cuenta las

familias para trabajar con hijos con TEA de un espacio web llamado “desafiando al autismo” dedicado a divulgar información científica y material sobre este tema⁹:

- Estructurar el ambiente ayuda a que el niño lo identifique con la actividad que realizará en ese contexto.
- Las estrategias visuales tales como dibujos, fotografías, símbolos...son elementos muy positivos y que ofrecen gran ayuda a éstos niños tanto para su aprendizaje, comunicación, mejorar su comprensión y regular su conducta. La organización de estos elementos ayuda al niño a saber lo que tiene que hacer en cada momento.
- El desarrollo de una agenda de actividades es muy efectiva ya que anuncia al niño la secuencia de actividades que va realizar en el día en cada momento ayudándose de imágenes, frases, tiempos...
- Ayudarle a conocer e integrarlo en nuevos contextos: muchos padres evitan el llevar a sus hijos a diversos sitios por el comportamiento inadecuado que tienen algunos de ellos, pero es importante romper con esta idea puesto que ello no hace más que afianzar el aislamiento del niño.
- Hacerle exigencias acordes a su nivel de y no exigirle determinadas metas que no puede alcanzar. Es importante adaptarse a él y seguir sus ritmos de aprendizaje.
- La constancia es fundamental. Es importante utilizar siempre las mismas frases, mismos procedimientos e insistir en ellos. Por ejemplo, cuándo queramos que el niño se vaya a dormir, siempre debemos decírselo con la misma frase y no utilizando diversas del tipo: “es hora de ir a dormir” o “es tiempo que de ir a la cama a descansar”.
- La anticipación. La adaptación a los cambios en estos niños puede suponer un problema es por ello que es preciso que antes de comenzar cualquier actividad se le informe previamente de lo que va a pasar.

⁹ Información extraída del entorno web “desafiando al autismo” (Consultado: 20 de Marzo de 2015)
<http://desafiandoalautismo.org/estrategias-efectivas-para-ensenar-a-los-ninos-con-autismo/>

II. CONTEXTUALIZACIÓN

4. ASOCIACIÓN DE AUSTISTAS “NIÑOS DEL SILENCIO” (ADANSI)¹⁰

El presente Trabajo Fin de Máster está contextualizado dentro de la entidad ADANSI, debido a que el proceso de evaluación de necesidades y la propuesta de intervención que posteriormente se elaborará estará realizado en torno a la información que los profesionales de la entidad proporcionen sobre un grupo de familias en situación de divorcio que forman parte de la misma.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA ENTIDAD

La Asociación de Autistas “Niños del Silencio” (ADANSI), constituida el 19 de Enero de 1991 mediante acta fundacional, es una entidad sin ánimo de lucro de padres y tutores que busca facilitar a las personas que padecen autismo en Asturias el mayor bienestar posible. Para ello, la asociación cuenta con actividades de diversa índole (asistencias, educativas, recreativas, culturales y deportivas) desarrolladas a través de centros de diagnóstico evaluación, unidades de atención especializada e investigación, centros de terapia y pedagogía especial, viviendas – residencias, unidades de capacitación para el trabajo, talleres protegidos, unidades hospitalarias y servicios médicos, todo con el fin de encontrar la respuesta más acorde a las circunstancias de la persona.

Siguiendo estas líneas, es primordial citar que ADANSI tiene dos objetivos claros:

- Conseguir el máximo desarrollo personal de sus usuarios e integración en la sociedad, todo ello para que alcancen un estilo de vida lo más normalizado posible.
- Y, también, dar una respuesta integral ya que intentan satisfacer las necesidades de la persona a lo largo de toda la vida; y flexible, porque el uso de un servicio u otro depende de las características particulares del usuario.

Ambos objetivos pueden ser concretados en cuatro de carácter más específico que buscan:

- Aumentar la calidad de vida de los usuarios.
- Enseñarles a compensar sus desventajas ya que ellos requieren que se les guíe en el mundo.
- Educarles para facilitar que puedan encontrar un empleo o actividad.

¹⁰ Toda la información que conforma este bloque está extraída de la página web de la asociación, disponible en: <http://www.adansi.es/>

- Ayudar a aumentar la capacidad de comprensión de los usuarios para que alcancen cierto nivel de goce de la vida.

4.2. USUARIOS

La entidad enfoca su trabajo a las personas que padecen TEA desde cortas edades. Las personas que padecen autismo poseen una diversa sintomatología la cual comienza a visualizarse en los tres primeros años de vida: *problemas de interacción social, de comunicación (verbal / no verbal) así como dificultades en la flexibilidad tanto mental como de comportamiento*. De esta manera, algunas necesidades que presentan los usuarios de ADANSI son las siguientes:

- Precisan que todo lo que realicen en su día a día esté estructurado y anticipado por completo, puesto que viven con un gran orden.
- Requieren un sistema de comunicación diferente con el que puedan aumentar su nivel de comprensión del mundo.
- Necesitan una ocupación estable y adaptada a sus necesidades.
- Precisan de un respeto a los espacios y tiempos de cada uno así como de mantener un equilibrio entre la rutina y la flexibilidad.

Actualmente, ADANSI trabaja con un amplio número de personas que padecen autismo con edades entre los 18 meses y 45 años y con diversos grados de afectación: desde personas que padecen una grave afectación de autismo, hasta aquellos que tienen un nivel alto de funcionamiento y/o síndrome de asperger. Es importante mencionar, que en la asociación, el número de familias que tienen hijos con TEA escolarizados son 360.

4.3. SERVICIOS Y PROGRAMAS

ADANSI cuenta con una amplia variedad de servicios y programas agrupados por áreas, destinados a cubrir las necesidades de los usuarios que la integran, los cuales se recogen a continuación en la *Tabla 1*.

Tabla 1. Áreas y servicios de ADANSI

AREAS	PROGRAMAS
EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo dentro de Guarderías y escuelas infantiles: “Proyecto Sombra” • Intervención en comunicación y logopedia • Asesoramiento pedagógico • Aulas de verano • Talleres de habilidades sociales • Apoyo psicopedagógico
FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de asesoramiento y apoyo psicosocial • Escuela de familias • Talleres de formación a familias. • Servicio Individualizado de Apoyo familiar

	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio Respiro de Fin de semana • Canguros y educadores a domicilio
SOCIO – SANITARIA	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de evaluación y diagnóstico • Servicio de orientación laboral/ocupacional • Centro de Apoyo a la Integración • Programa de desventaja social • Servicio de alojamiento
OCIO	<ul style="list-style-type: none"> • Programa deportivo. Cursos de natación • Programas vacacionales
FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de formación

Fuente. Elaboración propia

Para observar con mayor detalle la explicación de los programas ver anexo 1.

III. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

5. JUSTIFICACIÓN

El divorcio siempre es un proceso complicado por que transitan no solo los hijos sino también los propios padres ya que cambia el estilo de vida al completo para todos los miembros de la familia. Con ello entramos en una nueva etapa donde todos los implicados deben conseguir adaptarse al cambio: los progenitores no pierden su rol educativo por el hecho de no convivir juntos o existir vinculación afectiva sino que ya es algo que va intrínseco en ellos por tener un hijo en común, una realidad que, tras la separación, aumenta en importancia.

A su vez, añadimos el hecho de que los hijos tienen la característica de padecer TEA, lo que hace que esta condición especial requiera de mayores necesidades y demandas de los padres. Afrontar la educación de un niño en esta situación no es fácil y, aunque los padres ya conocen en qué consiste el tema, son muchos los que tienen dudas a la hora transmitir lo que saben a la práctica.

Debido a esto, es por lo que adquiere importancia profundizar en este tema e investigar las principales problemáticas y necesidades que presentan este tipo de familias. Hay que tener en cuenta que apenas existe bibliografía o investigaciones sobre el tema donde se explique una realidad tan importante como la mencionada, únicamente la citada investigación “*estrés y familias de personas con autismo*” encabezada por la Federación de Autismo Castilla y León en el 2012. Es por ello, por lo que el valor teórico – práctico que puede aportar el presente trabajo es realmente alto y la importancia que adquiere no es por el divorcio en sí, sino más bien por la circunstancia especial en la que se da, el TEA en los hijos, que reclama mayor colaboración y comunicación entre los padres, mayor implicación en la educación, algo que en muchos casos suele ser difícil por circunstancias de diversa índole.

Además, el trabajo está desarrollado en el contexto de ADANSI que trabaja precisamente con este tipo de niños, y ha sido la propia entidad la que aportó la idea de centrar el trabajo en ese tema precisamente por las circunstancias explicadas con anterioridad, por la necesidad de contar con información al respecto. En este sentido, se encuentra otro aspecto significativo que aumenta la importancia y el valor práctico que tendrá el trabajo de cara a ofrecer información para el propio trabajo de la entidad.

En conclusión se observa que la realización de este trabajo empezará a aportar datos, informaciones, realidades de una parte del conocimiento centrado en la práctica educativa familiar que hasta ahora se encontraba poco estudiado, buscando detectar las

principales dificultades en la educación de los hijos con TEA que presentan este tipo de familias.

5.1. OBJETIVOS

Con el fin de alcanzar lo expuesto en el punto anterior y realizar la evaluación de necesidades pertinente, es preciso determinar qué aspectos en concreto se desea conocer planteando, a continuación, una serie de objetivos generales y específicos:

- Conocer, desde el punto de vista de los profesionales de ADANSI, los problemas y/o necesidades que puedan tener los padres divorciados a la hora de afrontar la educación de su hijo con TEA.
 - Determinar cómo fue la primera toma de contacto con el TEA.
 - Analizar la implicación educativa parental con los hijos.
- Elaborar un boceto de programa de intervención socioeducativa para dar respuesta a las necesidades detectadas en la presente evaluación de necesidades.

En relación a todo lo anterior, es preciso mencionar que en un primer momento se plantea trabajar sobre las necesidades o problemas que se detecten en las familias; sin embargo, puede darse la situación de no encontrar puntos débiles en ellas, por lo que, en ese caso, se enfocaría la intervención a reforzar aspectos que se consideren importantes en relación al tema.

La finalidad de este estudio basado en identificar y evaluar necesidades se basa en una *investigación orientada a la aplicación* la cual se encuentra:

Orientada a la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos. En el marco de la intervención educativa se orienta a la toma de decisiones (investigación evaluativa) y el cambio o mejora de la práctica educativa (investigación acción, investigación en el aula). (Latorre, Delio del Rincón y Justo Arnal, 2005, p.47)

5.2. EL MÉTODO

El estudio se desarrolla siguiendo una metodología *expost-facto* tratando de analizar lo que acontece en el tema de estudio sin manipular variables. Este tipo de metodología (Latorre, Delio del Rincón y Justo Arnal, 2005) se limita a “describir una situación que ya viene dada al investigador, aunque éste pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables” (p.173); en definitiva, mantiene una actitud pasiva puesto que estudia la situación sin modificarla.

Asimismo dicha investigación se desarrollará bajo un estudio de campo puesto que la aplicación de los instrumentos para la recogida de información se realizará en el contexto de la institución ADANSI.

5.2.1. DIMENSIONES Y VARIABLES DE ESTUDIO

La *tabla 1* incluye las dimensiones, variables e indicadores de estudio de esta investigación.

Tabla 2. Dimensiones, variables e indicadores

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	
Aspectos Socio-Laborales de los Profesionales ADANSI	Características personales	<ul style="list-style-type: none"> • Edad 	
	Características laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Puesto que ocupa en ADANSI • Años de trabajo en el centro • Relación profesional con las familias 	
Familia y Divorcio	Características sociodemográficas de la familia	<ul style="list-style-type: none"> • Zona de residencia • Ocupación de los padres • Conciliación del trabajo y la educación del niño • Tiempo en el que se formalizó el divorcio • Estructura familiar actual en la que reside el hijo • Edad del hijo • Existencia de hermanos y sus edades • Edad del niño a la que se diagnosticó el TEA 	
	Percepción de los profesionales sobre la conducta y actitud de los padres ante el TEA del hijo	<ul style="list-style-type: none"> • Progenitor/res que inscribió/inscribieron al niño en ADANSI • Reacción de los padres ante el TEA • Adaptación a la situación del TEA • Problemas o dificultades 	
	Percepción de los profesionales sobre la implicación educativa parental de las familias divorciadas con el hijo con TEA		<p>DIVORCIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación del divorcio al hijo • Solicitud o no de ayuda por parte de las familias para la comunicación del divorcio al hijo • Niño como causa desencadenante o no de problemas entre los padres • Custodia • Uso del divorcio como excusa para no implicarse en la educación del hijo • Relación de los hijos con los padres tras el divorcio • Principales demandas de los padres tras el divorcio • Días (y su estabilidad) que el niño está con la madre y con el padre; y sus efectos sobre el hijo
			<p>EDUCACIÓN DEL HIJO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Progenitor que más tiempo está con el hijo • Papel ejercido por los padres en la educación del hijo • Relación y comunicación entre los padres y su impacto en la educación del hijo • Actuación de los padres ante los cambios • Comunicación al hijo de sus aspectos positivos y de sus limitaciones • Pautas comunes de crianza • Modelos educativos desarrollados por cada progenitor • Sobreprotección • Castigos y premios • Comportamiento de los padres en presencia del hijo • Implicación en el desarrollo del niño

		RELACIÓN CON ADANSI: <ul style="list-style-type: none"> • Clima de trabajo con las familias desde ADANSI • Interés que muestran por el trabajo del profesional de ADANSI con el niño • Progenitor que acude a las diversas reuniones en ADANSI • Aplicación de los padres de las orientaciones de ADANSI
	Percepción de los profesionales sobre el impacto de la situación en el hijo	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación del hijo a la situación de divorcio • El niño conoce las consecuencias de sus actos • Tras el divorcio, aparición de conductas disruptivas en el hijo • Preferencia por uno de los padres • Manda el hijo por encima de los padres

Fuente. Elaboración propia

5.2.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

El estudio se llevará a cabo con la participación del total de profesionales de ADANSI en Gijón que tienen vinculación laboral con las familias (propias del tema del trabajo) atendidas en dicha institución (en torno a 10). Al contar con el total de profesionales no existe una selección muestral, ni aplicación de una técnica de muestreo.

Es importante aclarar que la información se aporta desde la perspectiva del profesional debido a la imposibilidad de acceder directamente a las familias, por la confidencialidad de la información y reticencia de éstas al ser un tema privado. Debido a estas dificultades se ha pretendido contar con el total de profesionales que trabajan con ellas para obtener el mayor cúmulo de información posible y hacer relevantes los datos adquiridos.

5.2.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Con el fin de recoger información variada y significativa sobre las variables de estudio seleccionadas, se han elegido las **técnicas de encuesta**, las cuales “operan a través de la formulación de preguntas por parte del investigador y de la emisión de respuestas por parte de las personas que participan” (Martínez González, 2007, p.58).

Estas técnicas incluyen los *questionarios* (cuantitativos o cualitativos según las tipología de respuesta) y las *entrevistas*, que ofrecen información cualitativa. Ambas técnicas se han utilizado en este estudio para llevar a cabo el proceso de evaluación e identificación de necesidades.

5.2.3.1. EL CUESTIONARIO

Según García Córdoba (2004) el cuestionario:

En un sentido estricto, es un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde

por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención de un encuestador. (p.29)

Este mismo autor (2004) continúa explicando que este instrumento se sustenta en un patrón uniforme que nos permite catalogar las respuestas obtenidas, lo que permite después su interpretación. Asimismo comenta que entre las diferentes técnicas de encuesta como pueden ser las entrevistas, los cuestionarios tienen una cierta uniformidad, son más rápidos en su uso, cuentan con la posibilidad del anonimato del encuestado y la posibilidad de reconsiderar las respuestas; pero, sin embargo, la información que obtenemos no es tan profunda como en otras técnicas, cabe la posibilidad de que se dejen preguntas sin contestar o que aportan la información socialmente aceptable. En este sentido, implica un proceso planificado con datos fáciles de cuantificar conseguidos a través de un conjunto de preguntas que pueden ser cerradas, abiertas o una combinación de ambas.

Dentro de la evaluación de necesidades que se desarrolla en este trabajo, el cuestionario es una herramienta fundamental, aplicada a los profesionales del centro, que rellenarán uno por cada familia en situación de divorcio con la que trabajen. La imposibilidad de acceder directamente a las familias se debe a la confidencialidad de la información y reticencia de éstas debido a que el tema trabajado es personal y privado. Así, partiendo de esta realidad y posibilidades de actuación, se ha elaborado el instrumento estructurado en cuatro bloques (*ver anexo 2: ejemplar vacío*):

- Datos de identificación del encuestado: en este primer bloque únicamente se recogen un número breve de cuestiones básicas sobre la figura del profesional que lo rellena.
- Datos de identificación de la familia: al igual que en el apartado anterior, en este bloque se recoge información sociodemográfica sobre la familia.
- Primera toma de contacto con la situación: en este bloque se integran un grupo breve de preguntas orientadas a conocer como los padres hicieron frente al TEA que tenía su hijo y como fue la adaptación
- Impacto del divorcio en la implicación parental: por último, en este punto se concentran todas las preguntas que se han considerado pertinentes de cara a conocer cómo afecta el divorcio a la hora de coordinarse ambos padres para educar al niño y los problemas que encuentran.

Todas las respuestas del instrumento diseñado son de carácter cerrado, excepto una (pregunta 23) en la que se pueden aportar comentarios.

Las posibilidades de respuesta a algunas preguntas del cuestionario son dicotómicas (solo existen dos opciones de respuesta, a elegir una) y en otras son de carácter múltiple siguiendo una escala de valoración tipo Likert con las siguientes categorías: *Nunca/A veces/Casi siempre/Siempre*.

Por último, cabe mencionar que para la elaboración de la pregunta 23 del cuestionario se ha tenido en cuenta, el instrumento de la Dra. Martínez González (2012)¹¹.

Cada profesional recogerá información sobre la situación de diversas familias de manera individualizada, por lo que habrá tantos cuestionarios como familias de las que se obtenga información (22 cuestionarios-22 familias)

5.2.3.2. LA ENTREVISTA

La entrevista (Acevedo Ibáñez y López, 1988) puede ser concebida como:

Un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir datos durante un encuentro, de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico. (p.10)

Además, como explica Vargas Jiménez (2012), la entrevista es un instrumento que está influenciado por las características personales del entrevistador. El tipo de entrevista que se elabore varía en base a los procedimientos que se usen para su puesta en práctica, por lo que existen diversas formas de clasificarlas. Una de ellas es la descrita por esta autora (2012), la cual las diferencia entre *las entrevistas estructuradas* donde las cuestiones están organizadas de antemano, *no estructuradas* en las que el cuerpo de preguntas es de carácter abierto, emergen en su puesta en práctica, y *grupales* donde se encuentran los grupos de discusión.

En la presente evaluación de necesidades la entrevista será de tipo estructurado (*ver anexo 3: ejemplar vacío*) y se configura como un instrumento que complementará al cuestionario y tratará de ofrecer más información de tipo cualitativo sobre los diversos temas analizados. Ésta será aplicada a diversos profesionales de ADANSI, por la misma justificación expuesta anteriormente respecto a las posibilidades de aplicación a las familias; y éstos responderán de manera global sobre el conjunto de familias a las diversas cuestiones.

De este modo, la entrevista elaborada se estructura en tres bloques:

- Un primer bloque incluye datos de identificación del profesional entrevistado y la fecha de aplicación.
- El segundo bloque incluye cuestiones generales vinculadas al trabajo del profesional respecto a las familias y sobre el comportamiento de éstas a la hora de trabajar con la asociación y el niño.
- En el tercer bloque se analiza la percepción de los profesionales sobre la implicación parental en casos de divorcio: al igual que en el cuestionario, se integran preguntas para conocer cómo afecta el divorcio a la hora de educar al niño de manera conjunta ambos padres.

¹¹ Martínez González, R.A. (2012). *Cuestionario sobre Competencias Parentales*. Universidad de Oviedo.

La elaboración de estos dos instrumentos de recogida de información ha pretendido seguir, en líneas generales, una misma estructura y linealidad, con el fin recoger información semejante en cada uno de ellos, en algunos casos profundizando más en las temáticas de análisis. Esta decisión se ha tomado para facilitar la interpretación de los resultados tras el análisis y una comparación objetiva entre las respuestas de los encuestados a las diferentes herramientas que permita valorar el cometido del trabajo desde diferentes perspectivas.

En el anexo 4 podrá observarse en la tabla 3 una relación entre las dimensiones, las variables e indicadores de estudio y las preguntas del cuestionario y entrevista elaborada.

5.2.4. APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este apartado se procede a explicar el proceso que se ha seguido para aplicar las técnicas de recogida de información. En este sentido, se tratará de indicar aspectos vinculados al contexto, agentes implicados, disposición, dificultades encontradas (si han existido), entre otras cuestiones pertinentes.

La puesta en práctica de los instrumentos seleccionados y elaborados para la recogida de información abarcó las últimas semanas del mes de Marzo, así como la segunda semana de Abril tras los días festivos. El centro de prácticas, la asociación ADANSI en Gijón, fue el contexto donde se realizó la tarea.

El día 17 de Marzo, durante la mañana, se procedió a la realización de las entrevistas a los diversos profesionales: la disponibilidad en el día de los profesionales para poder hacerla facilitó el desarrollo de las mismas con todos aquellos que componen la muestra del estudio. Puesto que no solo se entrevistaron a los profesionales de la sede central sino que también se acudió al CAI, se explica a continuación el procedimiento que se siguió en cada contexto:

- En la sede central de ADANSI, en los diversos despachos de los profesionales (o en su defecto a cualquier otra sala) se procedió a realizar las entrevistas. Todo ello fue bastante sencillo y sin grandes dificultades.
- En relación a las entrevistas realizadas en el CAI, en una de las salas del centro se procedió a realizar las entrevistas y cuestionarios a diversos profesionales.

Continuando con las entrevistas, es importante mencionar que todas ellas fueron grabadas con el consentimiento tanto de la tutora (pedagoga del centro) como de la trabajadora social. Ello permitió transcribirlas posteriormente y recoger información literal de los profesionales.

Durante el desarrollo de las mismas, en algunas ocasiones se tuvieron que realizar aclaraciones y exponer ejemplos para que los profesionales entendiesen bien el contenido de la pregunta y aportaran la información correcta. En todo momento, se ha

percibido una comodidad en los profesionales a la hora de responder a las diversas cuestiones, se mostraron abiertos, sinceros y totalmente objetivos. Por otra parte, la duración de todas las entrevistas oscilo entre diez y quince minutos ya que aunque se contaba con un amplio número de cuestiones, las repuestas, en su mayoría, eran cortas y sencillas de responder.

Tras ello se procedió a repartir los cuestionarios entre los profesionales para lo cual la trabajadora social del centro y la pedagoga (tutora de las prácticas) sirvieron de gran ayuda. Con su colaboración, hicieron llegar los cuestionarios a cada profesional pertinente para que cada cual pudiera rellenar tantos cuestionarios como familias tuvieran en situación de divorcio. Esta tarea se fue realizando día a día y se hicieron llegar los cuestionarios conforme cada profesional los tenía cubiertos para comenzar los análisis.

Es importante mencionar que en las entrevistas solo ha habido un profesional (logopeda) al que no se le pudo aplicar. En relación a los cuestionarios, solo un profesional (la psicóloga directora del centro) la cual no cubrió cuestionarios.

Valorando cualitativamente todo el proceso podemos afirmar que la información obtenida por cada instrumento es válida y fiable debido a que no se han identificado factores que pudieran alterar las respuestas que los profesionales aportaban. En los cuestionarios, los profesionales aportaban información real y objetiva sobre las familias (ya que anteriormente ya habían tenido reuniones con ellas y las conocían) y en las entrevistas, aportaron su punto de vista profesional a nivel general. Con esta información, se pretende hacer notar que no se han identificado factores extraños que pudieran influir en las respuestas aportadas.

5.2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos de aplicar los cuestionarios se han analizado estadísticamente con el programa SPSS¹², utilizando estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y de variabilidad) y algunas medidas de asociación entre variables como chi-cuadrado cuando las escalas son nominales y la correlación de Pearson cuando se trata de escalas de Likert. La información cualitativa procedente de la entrevista se analiza con la técnica del análisis de contenido, seleccionando y clasificando la información más relevante sobre los aspectos investigados.

5.3. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

Una vez han sido aplicadas las técnicas de recogida de información, se ha empleado el programa estadístico SPSS para la organización de los datos y obtención de resultados del estudio. En la exposición de los análisis se comentará el conjunto de preguntas del

¹²El SPSS es un programa estadístico para el manejo y análisis de datos cuantitativos.

cuestionario y entrevista haciendo especial hincapié en aquellos ítems que se observen más significativos en cuanto a los objetivos planteados en la evaluación de necesidades.

5.3.1. INFORMACIÓN SOCIO-LABORAL DEL PROFESIONAL QUE RELLENA EL CUESTIONARIO

El número total de profesionales de esta muestra han sido 9, nombrados a continuación:

- ✚ Trabajadora social.
- ✚ Pedagoga.
- ✚ Dos psicólogas (una de ellas es la directora del centro).
- ✚ Dos logopedas¹³
- ✚ Dos cuidadoras del CAI (Centro de Apoyo a la Integración).
- ✚ Un educador del CAI (Centro de Apoyo a la Integración).

En la *Tabla 4* se pueden observar los datos socio - laborales de estos profesionales.

Tabla 4. Datos socio – laborales del profesional.

ÍTEMS	PROFESIONAL			
Edad*	30 años o menos		Más de 30 años	
	13.6%		86.4%	
Años trabajando en ADANSI**	6 años o menos	Entre 7-9 años	Más de 9 años	
	22.7%	0%	77.3%	
Relación con Familias	Trabajo diario y directo	Reuniones semanales	Reuniones mensuales	Contacto esporádico
	72.7%	9.1%	4.5%	13.6%

Fuente. Elaboración propia

*Debido a que no en todas las categorías había porcentaje se ha recodificado la variable en dos grupos de edad.

**Esta variable ha sido recodificada debido a que no había porcentaje en todas las categorías, dejando únicamente el porcentaje de cero intermedio de 7-9 años para diferenciar al menos tres categorías.

De acuerdo con los resultados obtenidos y recogidos en la *tabla 4* podemos observar que los profesionales de ADANSI que conforman la muestra son relativamente jóvenes, con edades que rondan los 30 años en adelante (86.4%). La mayoría de ellos trabajan para la asociación desde hace más de nueve años (77.3%), por lo que podemos afirmar que tienen una amplia experiencia en el trabajo con familias y niños con TEA.

Del mismo modo, adquiere importancia conocer su vinculación laboral con las familias, donde se ha determinado que la mayoría (72.7%) trabajan de forma directa y diaria con ellas, un aspecto que puede ejemplificarse con algunas de las respuestas aportadas en las entrevistas:

¹³ Solo uno de los logopedas pudo ser entrevistado.

- ✚ Trabajadora social: *“Con las familias desde el aporte de la información inicial hasta el seguimiento de los recursos que están utilizando en la asociación y luego la consulta con cualquier diferencia, cualquier cambio a nivel familiar que se produzca. Con los niños en talleres de habilidades sociales, en el apoyo a otros profesionales en estos talleres, en un programa de intervención en el hogar...hay un programa de creación de entornos educativos en el hogar que también”*.
- ✚ Psicóloga (directora): *“Toda, no sé...viene primero a diagnóstico o al seguimiento de algún caso, algunos vienen en busca de apoyo psicológico, familiar y tal”*.
- ✚ Psicóloga: *“Pues a ver yo trabajo en la unidad de atención temprana que...yo esto como coordinadora en la unidad de atención temprana que el objetivo es un poquitín dirigir a las familias, darles pautas de actuación y explicar un poquitín lo que significa el trastorno (...)”*.

Observando las respuestas se contempla claramente que el trabajo que realizan abarca tanto el diagnóstico del TEA del niño hasta todo lo que desarrolla desde ese momento (intervención, seguimiento, asistencia a programas...).

Al margen de esto, un número más pequeño de profesionales señalan tener reuniones de carácter más esporádico, y en menor medida las reuniones semanales y mensuales.

5.3.2. INFORMACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DE LAS FAMILIAS

Previamente a adentrarnos en el análisis de la prácticas educativas de los padres tal como es percibida por los profesionales de ADANSI, se presentan en este punto la información socio – demográfica de las familias que puede observarse en la *tabla 5*.

Tabla 5. Datos sociodemográficos de las familias

ÍTEMS	FAMILIA					
	Urbana			Rural		
Zona de residencia	90.9%			9.1%		
Trabajan los padres	Ninguno	Solo la madre		Solo el padre	Ambos padres	
	22.7%	13.6%		22.7%	40.9%	
Años divorciados	Menos de 1 año		Entre 1-3 años	Entre 4-6 años		Más de 6 años
	18.2%		45.5%	27.3%		9.1%
Edad del hijo	Menos de 5 años	Entre 6-8 años	Entre 9-11 años	Entre 12-14 años	Entre 15-17 años	Más de 17 años
	4.5%	31.8%	18.2%	9.1%	9.1%	27.3%
Hermanos	Sí			No		
	54.5%			45.5%		
Diagnóstico	Menos de 1 año		Entre 1-3 años	Entre 4-6 años		Más de 6 años
	0%		59.1%	27.3%		13.6%

Fuente. Elaboración propia

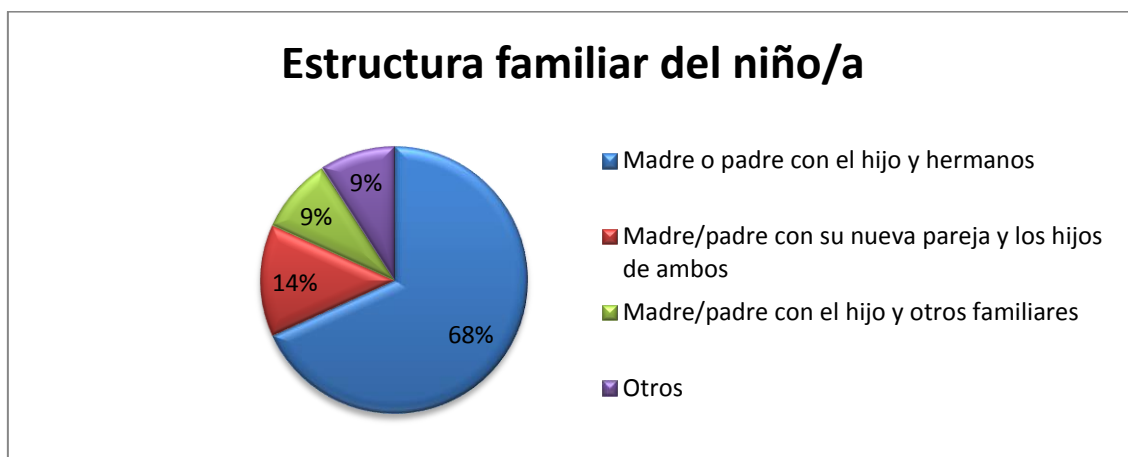
La mayor parte de las familias del estudio residen en zonas urbanas (90.9%), habiendo únicamente un pequeño porcentaje de ellas que se encuentran en zonas de tipo rural (9.1%). Además, en gran parte de los casos encontramos que ambos (40.9%) o, al menos, uno de los progenitores (Padre=22.7%; Madre= 13.6%) trabajan sumando un total de 77.2% frente a un 22.7% en que ninguno de los padres se encuentra activo.

Respecto a los hijos de estas familias, la mayoría de ellos tienen entre 6 – 8 años (31.8%), a quienes en un 59.1% de los casos se les ha diagnosticado el TEA cuando tenían entre 1 – 3 años, que suele ser lo más común (media = 2.25 y $S_x = 0.73$). Por otra parte, el 54.5% de estos niños tienen hermanos, un dato que puede ser relevante al analizar cómo afrontan los padres su tarea educativa.

En **relación al divorcio**, la media de años que las familias del estudio llevan divorciadas se encuentra entre 1-3 años (media = 2.27, $S_x = 0.88$). Así vemos que el 45.5% de los padres se encuentran en esta situación, siguiéndole con un 27.3% aquellos padres cuyo divorcio se desarrolló hace 4-6 años. Por lo tanto, podríamos decir que la mayoría de las familias se sitúan en este nuevo estilo de vida desde hace tiempo. Aunque predomine esto, no debe olvidarse el dato de una desviación típica alta, que indica que existe cierta distancia entre los diferentes datos hacia la media debido a la variedad de respuestas que se han obtenido.

En relación a lo anterior, en el *gráfico 1* se muestran las estructuras familiares más comunes en las que se encuentran los hijos atendidos en ADANSI tras el divorcio.

Gráfico 1. Estructura familiar actual en la que vive el hijo



Fuente. Elaboración propia

El tipo de estructura familiar predominante en este estudio es aquella en la que residen la madre o padre con el hijo y sus hermanos (si los hubiera), con un porcentaje del 68% como puede observarse en el *Gráfico 1*. Asimismo, tras ello adquiere un porcentaje inferior, aquellas familias formadas por la madre o el padre con su nueva pareja y los hijos de ambos (14%). Por lo tanto se puede concluir que predominan las familias monoparentales y reconstituidas en el conjunto de familias analizadas.

Asimismo, sobre aquellas familias (dos en concreto) que se encuentran en otras estructuras familiares diferentes a las descritas, los profesionales informan que son:

- ✚ Aquellas en que los padres tienen la custodia compartida y el niño vive en su propia casa, residiendo en ella cada uno de los progenitores en semanas alternas.
- ✚ Aquella en la que el hijo reside en una residencia, en este caso el Centro de Apoyo a la Integración (CAI).

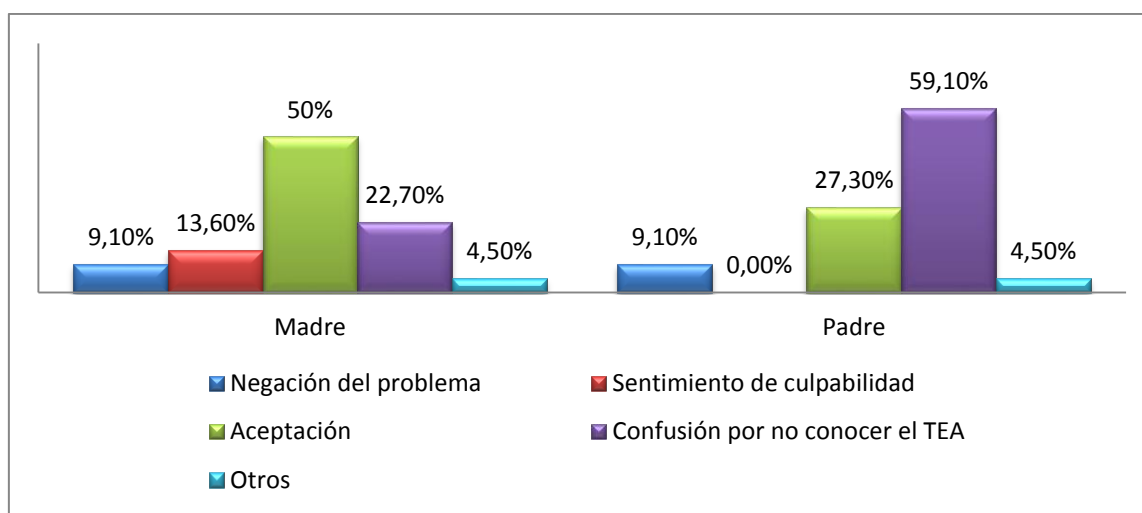
En conclusión y a priori, aspectos como el tiempo que llevan divorciados los padres, la presencia de hermanos o el tipo de familia en la que se encuentre el niño podrán ser los que mayor influencia tengan sobre la dinámica familiar.

5.3.3. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES SOBRE LA CONDUCTA Y ACTITUD DE LOS PADRES ANTE EL TEA DEL HIJO

Uno de los objetivos que se habían planteado para la evaluación de necesidades buscaba conocer, desde la perspectiva de los profesionales, cómo se desarrolla la práctica educativa en estas familias, qué problemas y/o necesidades presentan. Este objetivo se concretó en dos más específicos donde uno de ellos buscaba conocer cómo fue la *primera toma de contacto de los padres con el TEA*, que será sobre el que se centrará ahora el análisis.

Así, en primer lugar, se asume que la forma en la que los progenitores se impliquen con su hijo puede estar determinada por la forma en la que reaccionen al TEA, información que puede observarse en el *Gráfico 2*.

Gráfico 2. Primera toma de contacto con el TEA



Fuente. Elaboración propia

Atendiendo a los resultados expuestos en el gráfico 2 podemos ver que padres y madres reaccionan de formas, en cierta manera, semejantes al TEA, fundamentalmente con aceptación y confusión, obteniendo altos porcentajes en ambos casos: las madres tienen

mayor tendencia a la aceptación del problema (50%) mientras que en los padres el porcentaje más alto lo tiene la confusión por desconocer lo que supone esta disfunción (59.10%).

En este sentido resultan importantes las palabras de algunos profesionales sobre el tema, como, por ejemplo, la psicóloga comentando que *“cuando les hablas de la palabra trastorno de espectro autista se quedan con la palabra ‘autismo’ y recuerdan la información que ellos tienen sobre el autismo y suele ser bastante errónea.”*, o la directora afirmando que *“impactante, sufren mucho al principio”*, algo que también comparten otros profesionales.

En la *Tabla 6* se recogen más aspectos relativos a la adaptación al TEA del hijo.

Tabla 6. Cuestiones sobre el TEA del hijo

ÍTEM	n (familias)	%	
		Sí	No
Cambio de perspectiva con el TEA	22	72.7%	27.3%
Adaptación al TEA	22	63.6%	36.4%

Fuente. Elaboración propia

Al observar los resultados de la tabla 6, se afirma claramente que los profesionales consideran, en base a la información de la que disponen, que en el 72.7% de los casos los padres cambian su perspectiva inicial de la situación hacia otra positiva, también en ese mismo 72.7%. No obstante, queda un 27.3% de familias que viven la situación contraria.

Estos datos concuerdan con la pregunta formulada posteriormente respecto a la adaptación de los padres a la circunstancia de su hijo, obteniendo que un 63.6% de las familias sí consiguen convivir adecuadamente con el TEA.

Resulta entonces obvio que las familias van a transitar por un proceso de cambio en su estilo de vida, cuya duración será variable pero donde, finalmente, alcanzarán una estabilidad. Los padres, con el tiempo, asumen la realidad que tienen delante y ello facilita esa adaptación, necesaria para convivir y educar al hijo. Esta información se refleja también en algunas de las respuestas de los profesionales en las entrevistas:

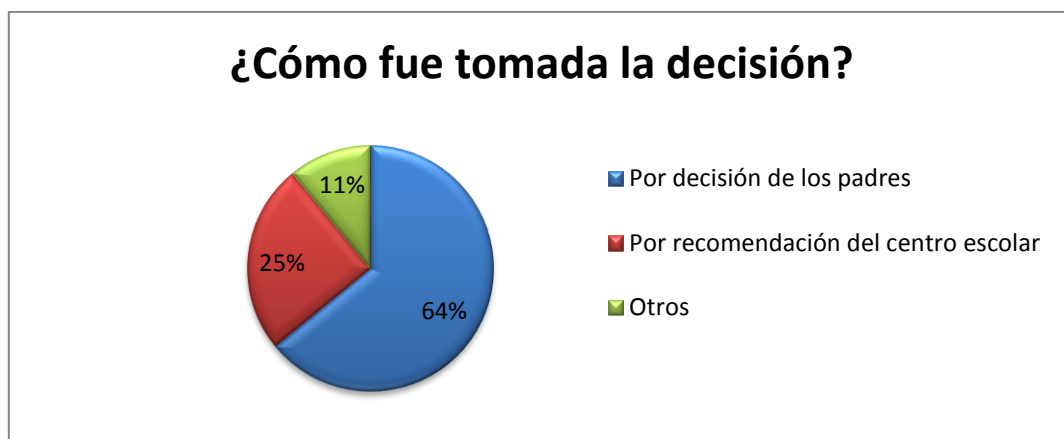
- ✚ Educador: *“Van cambiando, es como escalonado. Primero lo consideran pues eso, es un castigo o tal, luego pues bueno que hay que tirar para adelante y luego pues eso aceptación... van como por diferentes etapas, o sea no hay una en la que se queden estancados. Hay algunos que por ejemplo piensan que es una enfermedad, y ahí se quedan que hay que llevarlo de esa manera como si tuvieran no sé...alzhéimer”*.

- ✚ Pedagoga: *“Depende de cada situación, pero en muchos casos suelen sentirse arrojados al saber que eso que les pasa a sus hijos tiene un nombre, que se puede trabajar y mejorar y que hay muchas familias en su situación. No obstante el primer diagnóstico es muy duro para cualquier familia. Con el tiempo acaban por aceptar la realidad y adaptarse a la nueva situación”.*
- ✚ Cuidadora: *“...se acostumbran, se adaptan a la situación”.*

En aquellos casos donde las familias no consiguen adaptarse al TEA (36.4%) se debe a dificultades principalmente centradas en conseguir encauzar las conductas negativas de su hijo (87.5%), siguiéndole con un porcentaje bastante inferior los problemas para entenderlos (37.5%). Resulta positivo que no se resalte, por ejemplo, el desconocimiento sobre lo que implica el TEA, por lo que puede suponerse que los padres (o al menos uno de ellos) sí conocen en qué consiste pero, simplemente, no saben cómo pueden hacerle frente en la vida cotidiana.

Tras conocer como ha sido esa primera toma de contacto con el TEA se profundizó un poco más, tratando de conocer una serie de ideas relativas a la relación de las familias con ADANSI. De este modo se advierte que en la mayoría de los casos (63.6%) es la madre la que tomó la iniciativa de inscribir al niño en la asociación, siguiéndole con un porcentaje del 27.3% aquellos casos donde lo hacen ambos padres de mutuo acuerdo. En este sentido, resultó relevante saber la forma en la que fue tomada dicha decisión, información que se aporta en el *Gráfico 3*.

Gráfico 3. Inscripción en ADANSI



Fuente. Elaboración propia

De acuerdo con la información del Gráfico 3, se determina que la decisión de llevar al niño a ADANSI viene marcada en primer lugar por la propia decisión de los padres (64%) aunque hay otros casos donde ha sido el centro escolar (25%) el que orientó a la familia sobre la posibilidad de acudir a la asociación e incluso otras figuras profesionales (11%), como son los pediatras o el servicio de Atención Temprana.

Resulta realmente positivo que en la mayoría de los casos sean los padres los que sin influencia alguna decidan por si mismos que el niño acuda a la asociación, donde podría entenderse, a priori, que han realizado un buen ejercicio de concienciación sobre lo que implica tener un hijo de estas características y la importancia de que figuras externas le ayuden en su desarrollo.

En ADANSI, los profesionales afirman en las entrevistas, que perciben una alta implicación educativa por parte de los padres con sus hijos, información que se confirma cuando se pregunta sobre si son receptivas a la hora de trabajar con ellas: por ejemplo, la directora (psicóloga) del centro afirma que *“vienen las familias que quieren trabajar y que necesitan apoyo”* debido también a que como dice la pedagoga, *“gran parte de nuestro trabajo se realiza a demanda familiar, parte de sus necesidades”*. Asimismo, los padres suelen interesarse por cómo trabajan los profesionales con sus hijos, *“preguntan qué es lo que estás trabajando, para qué lo trabajas y luego suelen preguntar qué pueden hacer ellos para trabajar en casa y mejorar aquello que tú les dices”*, como comenta una de las logopedas.

Por otra parte, cuando se convocan reuniones con los padres, los profesionales afirman que, en gran medida, suelen acudir ambos si se les requiere, un dato que se refleja en la mayoría de las respuestas como la aportada por la trabajadora social: *“tienden a acudir ambos padres siempre que pueden y demás, es lo habitual y si por cuestiones de trabajo o porque tienen otros hermanos tiende a venir uno y si en algún momento necesitas a los dos y lo solicitas es vamos...vienen, es fácil”*.

Vinculado al tema del estudio, en este aspecto, la directora del centro dice: *“nosotros aquí no requerimos la presencia de nadie... en temas de terapia acude el que tenga la custodia normalmente, porque...normalmente...suelen estar las madres aunque hay algunos donde la custodia es compartida y viene el padre, o si coincide que el día de la sesión el niño le toca con el padre, pues viene el padre”*.

5.3.4. PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA IMPLICACIÓN PARENTAL CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN DEL HIJO CON TEA

Como ya ha sido mencionado en el punto anterior, uno de los objetivos generales del estudio buscaba conocer, desde la información de la que disponen los profesionales, cómo los padres educan a su hijo con TEA, un objetivo concretado en dos más específicos. De ellos, en este momento se expone la información pertinente al segundo, que busca conocer cómo *los padres educan a su hijo desde la posición de divorcio y qué dificultades pueden tener*.

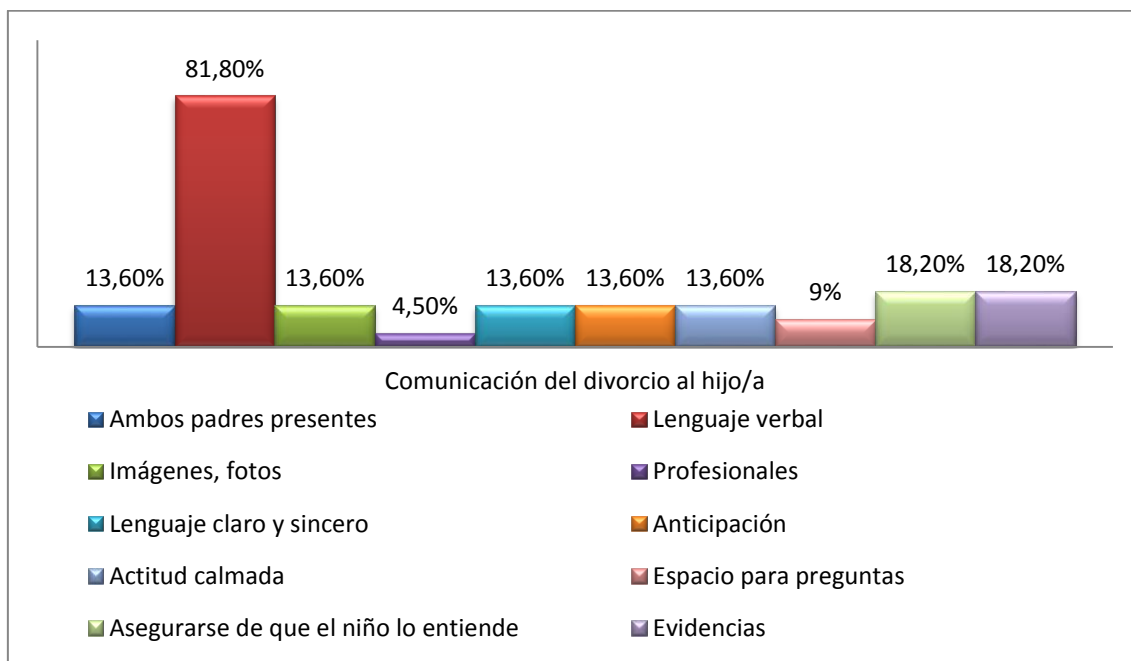
Los resultados del análisis de algunos ítems que se irán comentando se podrán ver en el *anexo 5¹⁴*:

- ✚ Anexo 5, tabla 6: Cuestiones sobre la implicación parental tras el divorcio. Corresponde a los ítems del cuestionario que eran respondidos a través de una escala Likert (preguntas de la 29-50).
- ✚ Anexo 5, tabla 7: Chi cuadrado. En ella se incluyen resultados destacados obtenidos mediante esta prueba no paramétrica, a través del cruce de variables, destacados en el análisis.
- ✚ Anexo 5, tablas de la 8-12. Porcentajes de los resultados del Chi-cuadrado.
- ✚ Anexo 5, tabla 13: Correlación de Pearson. En ella se podrán ver resultados destacados mediante esta prueba en ítems con respuesta en la escala Likert.

5.3.4.1. LA COMUNICACIÓN DEL DIVORCIO AL HIJO

Un primer dato importante a destacar, en base siempre a la información que aportan los profesionales, es que en la mayor parte de los casos es la madre la que ejerce la custodia del hijo (81.8%), quedando posteriormente en porcentajes iguales de 9.1% tanto los casos en que los que tiene la custodia el padre o donde es compartida. Por ello, los primeros resultados que se analizan es la forma en la que los padres comunicaron el divorcio a su hijo (*Gráfico 4*).

Gráfico 4. Comunicación del divorcio



Fuente. Elaboración propia

¹⁴ Asimismo, citar que en el análisis de los datos se trabaja con un nivel de significación del 5%, es decir, se asume un margen de error del 5%.

Debido a que esta cuestión era de respuesta múltiple, la interpretación de resultados debe resaltar varias opciones. En este sentido, predomina el uso del lenguaje verbal (81.80%) en la mayoría de los casos, sin embargo este recurso no ha sido empleado de forma aislada, sino que en algunas ocasiones se ha compatibilizado con otros recursos o tácticas como son: el empleo de evidencias físicas que indican la falta de un progenitor en el hogar (18.20%), asegurarse en todo momento de que el niño fuera consciente y entendiera lo que se le ha explicado (18.20%).

Resulta bastante llamativo que apenas se utilicen imágenes y la anticipación de información (13.60%), ya que son recursos realmente importantes a emplear con estos niños, porque les ayuda a entender más fácilmente los hechos; al mismo tiempo, se echa en falta más casos donde ambos padres estuvieran presentes para comunicarle la noticia al niño (13.60%); posiblemente por no creer imprescindible que deba realizarse de esta forma o no ser conscientes.

Asimismo, llama la atención que en solo un 4.5% de los casos las familias reclamen ayuda a profesionales, ya que en las entrevistas todos los profesionales han afirmado lo todo lo contrario, por ejemplo:

- ✚ Directora: *“...Además hay muchos divorcios y buscan mucho asesoramiento, apoyo, qué va a suponer eso para los niños”*.
- ✚ Logopeda: *“Sí, puede que sí, es que depende de la familia. Hay algunas que sí y otras que te enteras ya al final que han pasado por un proceso de divorcio, hay otras que antes de dar ese paso te comentan para saber cómo le puede afectarle, qué pueden hacer...”*.

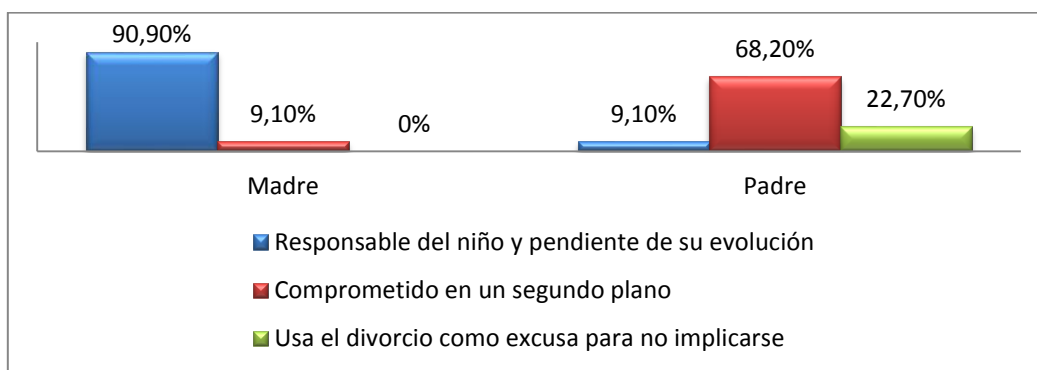
De hecho se profundiza en este aspecto queriendo conocer si son ambos padres o solo uno ellos el que reclaman la ayuda, comentando todos los profesionales que siempre suele acudir uno de los progenitores, siendo normalmente la madre *“y por eso piden asesoramiento también porque como es la persona que suele quedar con el hijo”* como cita una de las cuidadoras del CAI; esta realidad también ha sido explicada por la directora diciendo que *“suele ser más la madre la que pide asesoramiento, el padre un poco a demanda de la madre”*.

Aspectos como la custodia, el rol que ejercen en la vida del niño tras el divorcio e incluso el estilo educativo que ponen en práctica pueden ser claros justificantes de que sean ellas las que ejercen una mayor implicación y preocupación en estos aspectos por ser las que, desde siempre, fueron protagonistas en el desarrollo y educación de su hijo. Así, a continuación se muestra los resultados al respecto de estos ítems para comprobar correctamente lo explicado.

5.3.4.2. LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y LA ADAPTACIÓN DEL NIÑO AL DIVORCIO

Tras el divorcio, también resulta importante conocer el papel o rol que ocupan los padres tras el divorcio, encontrando unos resultados que, posiblemente, no resulten extraños (ver gráfico 5).

Gráfico 5. Roles parentales tras el divorcio

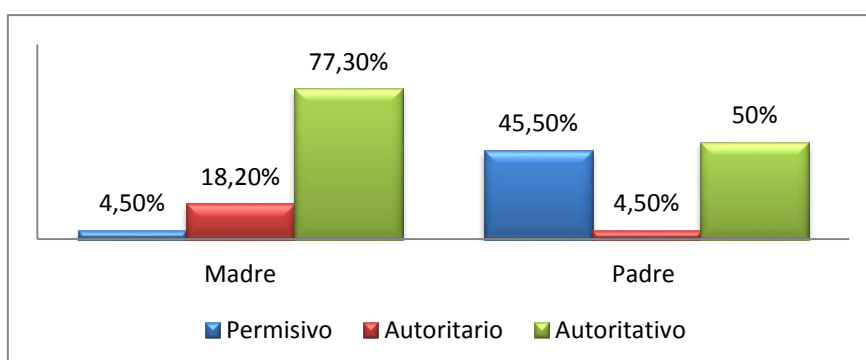


Fuente: Elaboración Propia

Atendiendo al gráfico 6, comprobamos cómo, desde la perspectiva de los profesionales, la madre es la que ocupa de entre las tres opciones propuestas, el papel protagonista en la vida del niño, siendo la responsable principal de su desarrollo y evolución (90.90%); mientras que el padre queda en un segundo plano con un nivel de presencia y responsabilidad en la vida del niño bastante reducida, estando comprometido pero por debajo de lo esperado (68.20%); incluso, hay un pequeño porcentaje que utiliza el divorcio como excusa para no implicarse (22.70%).

Asimismo, se profundiza analizando los estilos educativos que ponen en práctica los padres (Gráfico 6).

Gráfico 6. Estilo Educativo Parental tras el divorcio



Fuente: Elaboración Propia

Centrando la vista en la información que nos aporta el gráfico 6, se ve una clara diferencia entre las madres y los padres. En el caso de ellas, predomina el modelo democrático o autoritativo (77.30), es decir, un modelo más dialogante y adecuado para

la educación de cualquier niño, sobre todo por el equilibrio y estabilidad que tiene entre la imposición de medidas del control, las normas, la disciplina junto a la cesión voluntaria de afecto, cariño y libertad. Esto puede justificarse posiblemente en que, al ser quienes adoptan ese papel responsable de la educación de su hijo, con el tiempo consiguen una estabilidad a través de la cual van conociendo las prácticas educativas más adecuadas y que mejores resultados les aportan.

Un dato quizás relevante radica en que, al ser ellas quienes tienen mayor carga en la educación de sus hijos, tras el estilo autoritativo el que se destaque en ellas sea el autoritario aunque con un bajo porcentaje (18.20%) al darle importancia a la disciplina y orden.

En el caso de los padres, bien es cierto que encontramos un 50% que ejerce un estilo autoritativo como en el caso de las madres que, lo más seguro, es que sean los que buscan estar más comprometidos en la vida de su hijo. Sin embargo en un porcentaje casi similar (45.50%) están los padres más permisivos, que por diversas circunstancias (trabajo, decisión propia, etc...) en el tiempo que están con sus hijos les ceden amplias libertades y les permiten hacer lo que ellos deseen en cada momento, lo que supone un riesgo y, para este tipo de niños, una falta de estabilidad, rutina y control.

Para comprobar las afirmaciones que se han planteado en estos últimos párrafos se han cruzado, empleando la prueba no paramétrica de Chi cuadrado, el ítem de los *modelos educativos* con los resultados en la *custodia* y en el *rol que ejercen los padres tras el divorcio*. Solo ha sido en el caso de la madre donde se ha encontrado dependencia entre estas cuestiones: al cruzar el modelo educativo con la custodia se ha obtenido un nivel de significación de $p = .018$, y al cruzarlo con el rol que ejercen los padres una $p = .007$, afirmando en ambos casos la existencia de dependencia entre los ítems.

En este caso, en el 83.3% de los casos donde la madre ejerce la custodia, pone en práctica un modelo educativo autoritativo (democrático), siguiéndole con un 16.7% los casos donde ejerce la custodia desde un modelo más autoritario, aspectos que han sido comentados con anterioridad y que en este momento se van confirmando.

Asimismo, en los casos donde es la responsable del niño (también por cuestiones de custodia), ejerce en el 85% de los casos modelos educativos autoritativos, confirmando las suposiciones anteriores; incluso en los pocos casos donde se encuentran en un segundo plano, aplican modelos más autoritarios en todos los casos, por lo que siempre están realmente implicadas y comprometidas.

En el caso de los padres no se han encontrado relaciones significativas entre la custodia y el estilo educativo, aunque resulta igualmente importante resaltar que, al relacionar las variables, se ha encontrado que en el 100% de los casos donde ejerce la custodia, al mismo tiempo adopta un modelo más permisivo, argumento que anteriormente se había citado y que, en base a estos resultados, se ha comprobado acertadamente. Lo mismo

ocurre con el modelo educativo cuando es cruzado con el rol que ejerce: aunque no se han encontrado relaciones significativas, si es destacable que cuando son responsables del niño emplean tanto modelos permisivos como autoritativos (50% en ambos casos) un hecho que sucede de igual manera cuando ocupan un papel más secundario.

En relación a la educación del hijo, un dato importante radica en conocer si el régimen de visitas es estable y fijo en el tiempo o por el contrario, es de carácter más emergente. A través de ello se analizará la adaptación del niño al divorcio y la relación entre los padres (*ver Tabla 5*).

Tabla 5. Cuestiones generales sobre el divorcio

ÍTEM	n (familias)	%	
		Sí	No
Régimen de visitas estable	22	63.6%	36.4%
Adaptación del niño al divorcio	22	81.8%	18.2%
Buena relación entre los padres	22	27.3%	72.7%

Fuente: Elaboración Propia

En la mayoría de las familias y, desde la perspectiva de los profesionales, se observa que entre los padres no hay una buena relación personal (72.7%), suele *“haber conflicto parental y los niños suelen estar en medio, aunque se les intente preservar de determinadas situaciones. En otras muchas se puede llegar a utilizar las condiciones especiales de sus hijos”*, como comenta la pedagoga. Asimismo, *“lo que ellos te intentan transmitir a ti es su voluntad porque la relación sea lo más positiva...ellos son muy conscientes de que lo mejor para el niño es que la relación sea positiva o por lo menos de cara a los demás, de cara al crío”* tal y como cita la psicóloga.

Pese a esta realidad, en el 63.6% de los casos las familias sí tienen una organización temporal estable donde los días que el niño está con cada uno de sus padres son siempre los mismos, siendo un porcentaje más reducido los casos en los que esto no ocurre. Esto es un aspecto importante, ya que la estabilidad y rutina es vital en la vida cotidiana de los niños con TEA con lo cual, que los padres consigan desde la situación actual en la que se encuentran, crear un sistema de vida para el hijo organizado, estructurado y estable es muy positivo, no solo para ellos sino también para facilitar el desarrollo adecuado de su hijo. Así, se puede suponer que, gracias a ello, en la mayoría de los casos consiguen una buena adaptación del niño al divorcio (81.8%).

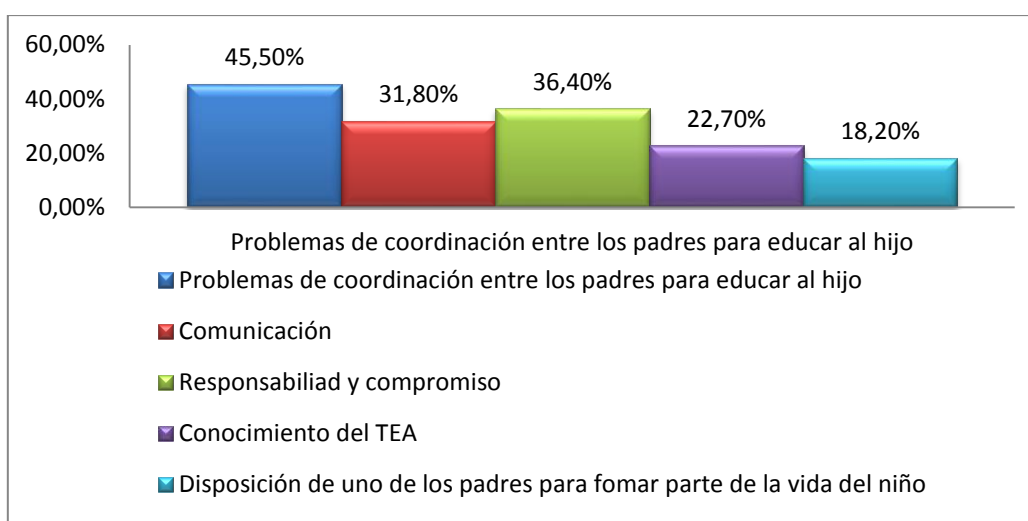
Profundizando en esta información se ha realizado la prueba no paramétrica de Chi-cuadrado para conocer si existía algún tipo de variación en esa estabilidad temporal en función de los años que los padres lleven divorciados¹⁵: así se ha obtenido un nivel de significación de $p = .007$, afirmando la relación entre las mismas (Chi cuadrado=7.18). De esta manera, se ha obtenido que cuanto menor son los años de divorcio de los

¹⁵ Se ha empleado la variable recodificada “años de divorcio de los padres” reagrupada en dos categorías: tres años o menos divorciados y más de tres años.

padres, más presente está esa inestabilidad en los tiempos (57.1%), observándose todo lo contrario, en el 100%, cuando los padres sobrepasan los cuatro años de divorcio.

Es importante mencionar que en aquellos casos donde los padres no tiene una buena relación personal, -que como ha sido mencionado es un porcentaje del 72.7%- , esto afecta en el 75% de los casos a la coordinación entre los padres para educar al niño, observándose como principales dificultades la falta de entendimiento entre los padres (45.50%), la falta de responsabilidad y compromiso de al menos uno de los progenitores (36.40%) y la falta de comunicación entre los padres (31.80%). Ver Gráfico 7

Gráfico 7. Problemas de coordinación entre los padres



Fuente: Elaboración Propia

Es importante mencionar que de los casos donde ambos padres trabajan (40.9%) y en aquellos donde solo trabaja el padre (22.7%) o la madre (13.6%), -comentado al comienzo de esta sección de resultados-, el 70.60% de todos ellos afirma no tener dificultades para compaginar el trabajo con el tiempo dedicado al hijo, frente a un 29.40% que expone lo contrario.

5.3.4.3. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON EL HIJO

Hasta el momento se han comentado aspectos de carácter más general con respecto a cómo los padres educan a sus hijos. A continuación, se profundizará más en todo lo relacionado con las prácticas educativas en base a los resultados obtenidos en ítems de respuesta en escala Likert del cuestionario (Nunca-A veces-Casi Siempre-Siempre).

En primer lugar, se alude a una valoración general de las medias y desviaciones típicas obtenidas de cada ítem debido a que en la mayoría de las ocasiones, se ha detectado una misma tendencia. Por un lado, en cuanto a las medias podemos observar como todas ellas oscilan entre las repuestas de “A veces” o “Casi Siempre” ya que los valores que adoptaban cada una de las posibles respuestas en el SPSS eran las siguientes: 1-Nunca, 2-A veces, 3-Casi siempre y 4-Siempre. Por lo tanto, no suele haber una tendencia clara

a posicionarse en uno de los extremos, algo que podemos observar prestando atención a las desviaciones típicas, viendo que todas ellas son bastante altas oscilando entre los valores de 0.8, 0.9 y 1 respectivamente, siendo muy pocos los casos en los que adoptan valores reducidos. Esto afirma la existencia de mucha dispersión en las respuestas ofrecidas por los profesionales en cuanto a los ítems y que, por lo tanto, las distancias de cada una de ellas a la media son bastante notables.

Al analizar los datos obtenidos en las tablas encontramos varios aspectos que llaman la atención: bien es cierto que los padres suelen comunicarle al hijo, con bastante frecuencia, su buen comportamiento (95.5%) y ambos mantienen una relación estable con él (72.7%). Sin embargo, aunque no tienen dudas, en líneas generales, sobre cómo deben educar a su hijo (63.6%, media=2.45, $S_x=0.91$) lo que supondría que conocen como mínimo teóricamente cómo actuar con él, se observa que tienen dificultades para poner, de forma conjunta, ese conocimiento en práctica.

Se afirma que tienen problemas para establecer normas, rutinas y técnicas de intervención comunes (59.1%, media=2.59, $S_x=1.00$) al igual que para acordar los castigos y los premios (59.1%, media=2.77, $S_x=0.86$), sin olvidar que cuando aplican una nueva intervención no la comunican al otro progenitor (72.7%, media=2.13, $S_x=0.88$), un aspecto esencial en los niños con TEA para seguir una misma forma de trabajo. Así se corrobora la falta de pautas comunes de crianza (72.7%, media=1.90, $S_x=0.92$). Con todo esto se entiende que solo en el 50% de los casos el niño conoce las consecuencias de sus actos.

Profundizando en estas cuestiones y al buscar una posible relación entre ellas, se ha encontrado que el ítem referido a que *el niño sepa las consecuencias de sus actos* mantiene una relación significativa con otras dos variables: por una parte, se sigue una lógica en el caso de *los castigos y premios* al obtener un valor de correlación negativo ($r= -0.50$, $p= .016$) sosteniendo, en base a los datos, que ese 50% de hijos que no conocen la relación causa – efecto de sus acciones viene influido por el hecho de que los castigos y premios que imponen sus padres por separado son diferentes (59.1% afirmando que los castigos y premios son diferentes, y un 50% en el caso de la primera variable mencionada respecto al niño) y con el hecho de que no exista *una buena comunicación entre ambos a la hora de aplicar una nueva norma o actividad* (72.7%, $r=0.44$, $p= .036$).

Continuando con este último ítem (*comunicación entre los padres a la hora de aplicar una nueva norma o actividad*), se observa que mantiene una relación significativa con la variable referida a *los castigos y los premios*, que al obtener una correlación negativa ($r= - 0.07$, $p= .000$) refleja, de acuerdo a los datos, que la falta de comunicación entre los padres a la hora de poner en práctica nuevas prácticas educativa (72.%) está haciendo que los castigos y premios que apliquen sean diferentes (59.1%). Además también podemos justificar este argumento al ver que en la pregunta 25 del cuestionario, se ha visto que los padres solo se comunican en aquellos casos en los que hay alguna

novedad importante sobre el hijo (81.8%), algo bastante llamativo dada la situación del hijo y la falta de conciencia que parecen tener los padres acerca de la importancia de trabajar juntos.

Asimismo, una variable esencial y de vital importancia son las pautas comunes de crianza, que en el 72.7% de los casos los profesionales reflejan su inexistencia. Así son muchas los aspectos que suscitan esa realidad: la mala comunicación entre los padres (72%, $r=0.71$, $p=.000$), la falta de colaboración entre los padres para comunicarle al hijos los cambios que se produzcan (72.7%, $r=0.72$, $p=.000$) y las diferencias entre los castigos y premios ($r= -0.62$, $p=.002$).

Sin embargo, al cruzar las pautas comunes de crianza con la posible presencia de puntos de vista diferentes entre los padres sobre la educación de su hijo, encontramos unos resultados que llaman la atención ($r= -0.71$, $p=.000$): en el 59.1% de los casos las familias sí tienen puntos de vista comunes, por lo que esa falta de pautas comunes (72.7%) podría deberse a una posible decisión propia de no trabajar conjuntamente o a una falta de concienciación sobre la importancia que el tema adquiere.

Esto es un hecho que se observa al seguir con los análisis, encontrando que esa presencia de puntos de vista comunes sobre la educación del hijo debería influir en que los padres colaboren para comunicarle al hijo los cambios que surjan ($r= 0.68$, $p=.000$). Sin embargo, se observa que aunque bien es cierto que los padres tienen, en líneas generales, una misma forma de pensar sobre la educación (59.1%), no colaboran conjuntamente en la transmisión de información al hijo (72.7%) por falta de interés, implicación, disposición u otras dificultades. Esto es un aspecto bastante importante de cara a enfocar posteriormente una intervención educativa.

Al observar la relación que mantiene el ítem de los puntos de vista diferentes con el que se refiere a que *los padres tienen más dudas ante como actuar con su hijo por si no lo hacen de igual forma* ($r= 0.46$, $p=.029$) se afirma, de acuerdo a los datos, que los padres sí tienen puntos de vista comunes (59.1%), lo que hace que no tengan dudas sobre cómo educar su hijo (63.3%).

Todo ello, se puede ejemplificar en respuestas de las entrevistas de los profesionales, como la de la directora del centro, cuando dice lo siguiente: *“A ver, ahí entramos en un tema que depende de la fase en la que estén en el proceso de divorcio, al principio lo intentan compartir todo, luego hay algún padre o madre que no esté de acuerdo con el diagnóstico, con el modelo de intervención, con tal...yo estuve en varios juicios porque que si el padre o la madre no veía que ese modelo, que esa intervención es la adecuada, no quieren tener que seguir tratamientos o tal, entonces tiene que intervenir un perito que decida lo que es bueno y lo que no es bueno para el niño. Eso es una complicación”*.

En una línea semejante la pedagoga comenta que *“se crean dos papeles totalmente diferenciados con diferentes formas de actuación”* profundizando en otra de las cuestiones preguntadas que *“suelen estar de acuerdo en los aspectos más generales como la modalidad de escolarización, sin embargo tienden a tener papeles diferenciados en la educación de sus hijos y su forma de actuar ante determinados aspectos relativos a la vida diaria”*.

Estas dificultades pueden darse a causa de diversos aspectos como bien afirman los profesionales en las entrevistas:

- ✚ Trabajadora social: *“...A veces también influye la ignorancia sobre el TEA y lo que implica porque cuando una de las figuras, el padre o la madre, lleva la responsabilidad del cuidado durante el matrimonio, cuando se divorcia y el que no lo suele hacer se ve solo y encima haciéndolo puede tener a veces sobre todo al principio una falta de entendimiento de la situación (...)”*
- ✚ Pedagoga: *“La falta de compromiso por alguna de las partes, la mala comunicación parental y en algunos casos, recriminar la culpa al otro”*.
- ✚ Psicóloga: *“Hay casos en los que ocurre una falta de responsabilidad. Hay familias que tienen dificultades para entenderlo, a veces tienen...cualquier persona que esté en la asociación tiene la información suficiente o a su mano está la información suficiente para conocer cuáles son las necesidades y la mejor forma de llevar esa situación; otra cosa es la capacidad que tenga cada uno para integrar esta información y llevarla cabo. Recriminar la culpa al otro también es un problema que dificulta la comunicación.”*

Al contrario, en lo vinculado con la organización de los tiempos, ese es un aspecto que desarrollan de forma positiva (68.2%, media=2.09, $S_x = 0.92$) bien afirmado por la pedagoga al comentar que *“intentan mantener una rutina que de estabilidad emocional a los niños”*; también es destacable el empeño que ponen los padres en reducir la hostilidad entre ambos (54.5%, media=2.59, $S_x = 0.92$) que junto a lo anterior son dos factores fundamentales y básicos para empezar a consolidar unas buenas prácticas educativas. Además, en el 77.3% (media=3.09, $S_x = 0.97$) de los casos el niño entiende la situación de divorcio en la que se encuentran sus padres algo que favorece el trabajo con él ya que además tampoco empeoró su comportamiento tras ello (81.8%), ni busca mandar por encima de sus padres (90.9%, media=1.72, $S_x = 0.76$) al mismo tiempo que tampoco muestra excesiva preferencia por estar con uno u otro (59.1%, media=2.18, $S_x = 1.09$). Por ello, aunque existan dificultades claras como las mencionadas, existen también aspectos clave que podrían potenciarse para solventarlas.

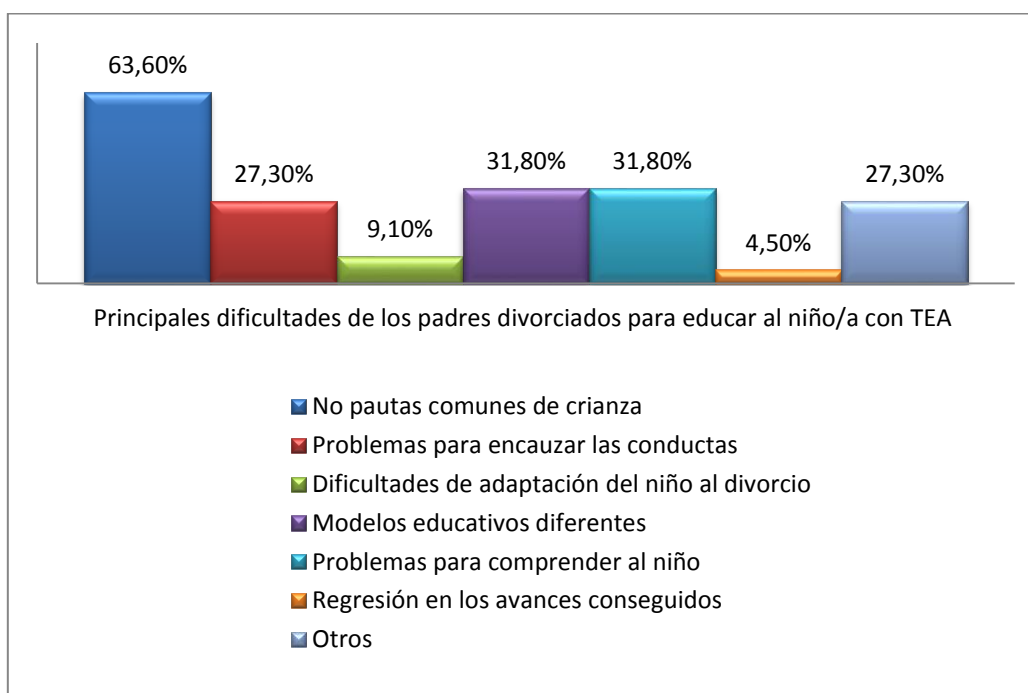
Por otra parte, en relación a ADANSI, se ha detectado que la madre es la que suele asistir en mayor medida (77.3%, media=3.22, $S_x = 1.19$) frente al padre, que en la mayoría de los casos no acude (90.9%, media=1.45, $S_x = 0.91$): en esta línea podría justificarse la situación por problemas de tipo laboral ya que en muchos casos trabajan

ambos padres o uno de ellos, lo que impediría que de igual manera asistieran a la entidad o que, por otro lado, fuera por los roles parentales que adopta cada uno donde ya se vio con anterioridad que suelen ser las madres la que adoptan el papel principal en la vida del niño quedando los padres en un segundo plano o utilizando el divorcio como excusa.

5.3.4.4. PRINCIPALES DIFICULTADES QUE PRESENTAN LAS FAMILIAS TRAS EL DIVORCIO RESPECTO A LA EDUCACIÓN DEL HIJO

Por último para concluir con los análisis, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios la última cuestión se basaba en valorar las principales dificultades que, a través de toda la información anterior, podrían presentar estas familias que como se ha podido observar en los resultados obtenidos en el *Gráfico 8* coinciden, en la mayoría de los casos, con los análisis realizados anteriormente.

Gráfico 8. Principales dificultades de los padres



Fuente: Elaboración Propia

En este sentido, se observa claramente como a través de los cuestionarios, la mayor dificultad que se presenta en las familias en esta situación es la inexistencia de pautas comunes de crianza (63.60%) manifestado también en varias ocasiones en las entrevistas, como en el caso de la pedagoga comentando que los mayores problemas se basan en “mantener una misma línea de actuación, establecer una buena comunicación entre los padres y con los niños, y asumir compromiso en iguales partes”.

Junto a todo esto encontramos también la presencia de estilos educativos diferentes en los padres (31.80%) que parecen dar lugar a una imposibilidad de llegar a acuerdos para actuar de manera semejante, un aspecto que sería fundamental para el trabajo con el hijo

con TEA. Es necesario que los padres tengan *“el conocimiento de la “necesidad real” de que ellos estén en concordancia a la hora de educar, de actuar con el niño porque si no hay consenso y cada uno va por su lado es un caos para el crío”* como apunta la psicóloga al preguntarle sobre el tema de las dificultades.

También se destaca con un porcentaje del 31.80% las dificultades para comprender al niño, un hecho importante que puede ser una de las causas de que los padres no desarrollen las prácticas educativas correctas. No debemos olvidar que en el establecimiento de rutinas y organización de los tiempos algo básico en las prácticas educativas de los padres en el caso de los hijos con TEA, cobra gran importancia saber cómo anticiparle los acontecimientos y actividades al niño, siendo una problemática también destacada por profesionales del centro como el logopeda quien apunta la necesidad de saber *“cómo anticiparle al niño los cambios que puede haber en la vida familiar y cómo abordarlos. Suelen ser lo que más suelen necesitar. Que les des alguna pauta para anticiparle al niño ese cambio y que no haya mucha alteración.”*

Por último, una de las necesidades que destacaron en las entrevistas fue la demanda de ayuda no solo de profesionales, figuras externas que les ayuden a facilitar la vida diaria y a orientar la práctica educativa. Bien se recoge en la respuesta de la trabajadora social: *“Necesitaría desde el momento uno, figuras externas que les ayudasen a mediar la relación y a mediar... pues el tema de con quien está cada día, el tema de la rutinas, para que fuesen más o menos estables, el tema de por delante ponerse de acuerdo en cómo van a hacer las cosas (...)”*; también el educador insiste en este tema: *“...Ya es difícil por ejemplo de compaginar un matrimonio con la aparición de una persona, un hijo con TEA, ya es difícil...el hecho de respetar los tiempos individuales de cada persona, que todo el mundo necesita, entonces al desaparecer ese 50% de apoyo que tienes en casa, su necesidad es una de las mayores dificultades que tiene la persona que queda al cargo del chico. Tener la ayuda y decir “no estoy sola en este momento”, o como atajo esta situación que yo no puedo con ella porque me doblega. En muchos casos son los abuelos los que están de apoyo (...)”*.

Para cerrar los análisis se aporta una de las respuestas dadas por la directora del centro sobre el tema que resulta realmente interesante por los ejemplos reales que aporta: *“Fíjate, te voy a contar una cosa muy buena, me dijo un padre, otros que están en el mismo proceso, y me dijo ‘a ver yo ahora lo tengo, pues eso, tres días a la semana lo que sea, nunca en la vida compartí tantas actividades con el niño, porque yo antes llegaba a casa de trabajar y si él estaba jugando pues estaba jugando’, nunca se implicó en ese tipo de actividades y ahora yo como solo lo voy a ver tal, pues ya dedico ese tiempo solo a él. Y gente pues eso que hasta ahora no participaba o participaba menos por falta de tiempo, porque si está en casa se encarga la mujer o ni tan siquiera eso, pero ahora tengo que quedar con él, lo llevo a no sé dónde, juego con él a las cartas o a no sé qué, dedico el tiempo que estoy con él únicamente a él. Y puede pasar eso, hay otros que no se implicaron nada desde el principio, que no están*

comprometidos, que tal, entonces delegan en los abuelos, es que yo estoy igual con cuatro. Te voy a hablar ahora del tercero: el fin de semana todavía me manda un mensaje la madre y dice que le dicen los niños que no pasaron el fin de semana con el padre que lo pasaron con los abuelos, hay de todo”.

Como conclusión a la interpretación de los resultados se observa claramente como la buena relación entre los padres a nivel personal pero también en todo lo que se refiere a la educación de su hijo (prácticas educativas, mantener acuerdos, reuniones...) es la base que facilitará la posibilidad de trabajar conjuntamente y por el bien del niño.

Esto es vital para mejorar las competencias parentales y hacer que el divorcio no suponga un problema que genere obstáculos y, que con ello, perjudique el desarrollo integral del hijo. Por lo tanto, se han encontrado varios aspectos sobre los que hacer intervención para solventar las carencias y dificultades que poseen los padres, las cuales serán recogidas en el apartado posterior.

5.4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES : NECESIDADES DETECTADAS

Los resultados del estudio desarrollado han mostrado que los padres divorciados tienen importantes dificultades a la hora de educar a sus hijos con TEA, lo que aumenta la necesidad de implementar algún tipo de intervención socioeducativa que ayude a solventarlas. Así, a continuación se exponen las conclusiones de los análisis realizados y con ello las necesidades detectadas:

- ✚ Aunque en la mayoría de los casos sea la madre la que ejerce la custodia del hijo, ello no implica que el padre deje de ejercer sus responsabilidades, algo que se ha podido ir observando en los análisis: la figura paterna en la mayoría de los casos se queda al margen u ocupando papeles secundarios de implicación mínima. Este es un aspecto de gran importancia para trabajar en la intervención educativa posterior, debido a que ambos progenitores tienen responsabilidades educativas y deben ser conscientes de ello, más aún al encontrarnos con hijos con TEA.
- ✚ Existe una relación no satisfactoria entre los padres que afecta a la coordinación entre ambos para educar al hijo. Aspectos como la dificultad que tienen para entenderse, la falta de responsabilidad y compromiso de al menos uno de los progenitores y los problemas de comunicación que presentan son los principales problemas que se detectan en este aspecto.
- ✚ El estilo educativo que emplea el padre, en algunos casos, también supone un obstáculo en la educación del hijo: el empleo de modelos más permisivos que doten de demasiada libertad y se encuentren ausentes de normas y rutinas son perjudiciales sobre todo para los niños con TEA, los cuales el no tener una organización puede descontrolarles. Este hecho aumenta la importancia de intervenir con el fin de reconducir las prácticas educativas hacia modelos más democráticos.

- ✚ Entre los padres existen importantes problemas de comunicación, de transmisión de información así como dificultades para colaborar conjuntamente y establecer acuerdos en lo que a la educación de su hijo se refiere. Resulta fundamental solventar estos errores debido a que es un aspecto básico para desarrollar una educación de calidad: si no hay comunicación entre los padres, como mínimo, en lo que respecta a su hijo no se podrán mejorar el resto de necesidades y/o problemas detectados ya que cada uno seguirán manteniendo líneas de actuación diferentes.
- ✚ Se ha observado que los padres no parecen tener dudas sobre cómo deberían educar su hijo (también respecto al TEA) pero, sin embargo, se observa claramente que tienen dificultades para poner ese conocimiento en práctica. Entonces, la actuación posterior debería facilitar a los padres orientaciones sobre como transmitir a la práctica ello.
- ✚ Por ello, es lógico que se observen, a su vez, grandes dificultades para establecer rutinas, normas y formas de intervención comunes así como dificultades para acordar castigos y premios semejantes.
- ✚ Asimismo, se resaltan los problemas que tienen los padres para comprender al niño, el uso inexistente de la anticipación como recurso por el que mantener regulada la conducta del hijo.
- ✚ No debe dejarse al margen, lo significativo que resulta que los padres saquen el máximo partido a los apoyos externos de los que puedan disponer ya sean profesionales o miembros de la familia extensa, los cuales les permitirán hacer más sencilla la educación del hijo con TEA y la relación entre los padres.
- ✚ Como resultado de todo lo anterior, se determina como error primordial la escasa implicación de ambos padres en desarrollar pautas de crianza comunes, más aún cuando tiene puntos de vista comunes o parecidos. Para poder educar a un niño con TEA desde una posición de divorcio este es un aspecto básico ante el cual los padres deben adquirir conciencia.

A lo largo del análisis se ha determinado positivamente que los padres con el tiempo se han adaptado adecuadamente al TEA e intentan reducir los problemas que tienen entre ambos por el niño al mismo tiempo que este último a la situación de divorcio. Por lo tanto esto son algunas cuestiones que podrán facilitar la mejora en las cuestiones expuestas.

Si analizamos las conclusiones con los objetivos que se habían propuesto en el estudio, puede verse que realmente se han alcanzado todos ellos, pudiendo determinar las principales necesidades que tienen este tipo de familias. En base a esto se propone a continuación un boceto de lo que podría ser un programa de intervención socioeducativa al respecto, sin entrar en grandes detalles y proporcionado un ejemplo de actuación.

IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: PROGRAMA – GUÍA

6. PROGRAMA - GUIA: “Construyendo horizontes comunes: juntos educamos a nuestro hijo ”

Con el desarrollo del estudio se han detectado diferentes puntos débiles sobre los que es preciso realizar una actuación, para lo cual se plantea a continuación un boceto orientativo de programa de intervención educativa que podría servir para ayudar a solventar los hechos observados.

6.1. DESTINATARIOS

Las personas destinatarias del programa son los padres biológicos y divorciados de los hijos con TEA que han de asistir a la vez a programa. Ello no quiere decir que ambos estarán presentes en el mismo grupo de trabajo sino que padres y madres se situarán en dos diferentes.

En relación a esto, mencionar que el programa no tendrá en cuenta los años de divorcio de los progenitores aunque en el estudio se detectarían mayores dificultades en los que llevan tres años o menos divorciadas.

El número máximo de plazas que permitirá el programa será de 15 por cada grupo (30 en total entre padres y madres) para facilitar el trabajo con grupos reducidos.

Asimismo se establecerá un orden de prioridad en la asistencia al programa realizado a través de una hoja de inscripción (1 por cada pareja de progenitores, *ver anexo 6*) que servirá como herramienta para que los profesionales que lo lleven a cabo seleccionen a las familias que más se adecúan a las necesidades de las que se parte.

6.2. UBICACIÓN DEL PROGRAMA

El programa se desarrollará en Gijón, en uno de los centros municipales que permitan la cesión de un aula para su puesta en práctica. Concretamente se tendrá preferencia por aquellos que permitan una mejor accesibilidad a los destinatarios, como el centro municipal de El Llano, concretamente el edificio donde se encuentra la Biblioteca Municipal en este barrio.

Gráfico 9. Vista en mapa del Centro Municipal Integrado de El Llano



Fuente: Google Maps¹⁶

6.3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La iniciativa que se plantea tendrá tanto una finalidad formativa como informativa y educativa. De esta manera, la primera de ellas alude a ese conocimiento teórico - práctico que alcanzarán los participantes, básico para comenzar un buen trabajo en el ejercicio de cubrir las necesidades.

Las finalidades educativa e informativa tratarán de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje basada, por un lado, en la información propia de cada uno de los padres respecto a la dinámica educativa en la que se encuentran así como sus puntos de vista sobre los aspectos que se vayan trabajando y, por otro lado, ofreciendo los profesionales recursos disponibles sobre el divorcio y el TEA.

Así, teniendo en cuenta las necesidades de las que parte el programa y las finalidades que se plantean para el mismo, se recogen a continuación una serie de objetivos enfocados a la mejora del rol educativo parental:

- Concienciar a los padres sobre la importancia de mantener una cordial relación personal tras el divorcio en beneficio del hijo con TEA.
- Orientar a los progenitores sobre cómo comunicar el divorcio adecuadamente a los hijos.
- Solventar y mejorar el ejercicio de las competencias educativas parentales en lo que respecta a la educación de los hijos con TEA.

¹⁶ Extraído de: <https://www.google.es/maps/search/centro+municipal++de+el+llano/@43.5271531,-5.663539,719a,20y,270h/data=!3m1!1e3?hl=es>

- Interiorización del rol parental de los progenitores, la responsabilidad y compromiso en la educación del hijo.
- Mejorar la comunicación entre los padres en lo que respecta a la transmisión de información sobre el hijo.
- Mejorar la comunicación del hijo con sus padres solventando las dificultades que tienen para comprenderle.
- Establecer pautas comunes de crianza entre los padres.
- Reconducir y afianzar el empleo de estilos educativos más autoritativos (democráticos).
- Reforzar en el uso de la anticipación, estructuración de horarios y rutinas respecto al hijo, los castigos y premios.

6.4. CONTENIDOS

Este programa de orientación e intervención socioeducativa familiar, aborda los objetivos en una serie de módulos o contenidos que se pueden observar en la *tabla 14*.

Tabla 14. Contenidos del programa

MÓDULOS TEMÁTICOS DEL PROGRAMA PARA EL BUEN EJERCICIO DEL ROL PARENTAL
1. La relación entre los padres tras el divorcio: eliminando obstáculos y problemas.
2. Somos padres aunque estemos divorciados: comunicación del divorcio al hijo e interiorización del rol parental.
3. Información sobre las características evolutivas de los hijos en las diferentes etapas de su desarrollo vital y también respecto al TEA.
4. Empatía y asertividad en el desarrollo de la función parental: la comunicación entre los padres y como comprender el comportamiento de los hijos con TEA.
5. La comunicación entre padres e hijos: hábitos y habilidades de escucha y de expresión verbal. Cómo escuchar y ponerse en el lugar del otro, cómo expresarnos de manera positiva con nuestros hijos con TEA.
6. La regulación del comportamiento de los hijos: establecer rutinas, normas, límites, castigos, premios. Cómo mejorar el comportamiento de los hijos/as.
7. La organización de una rutina diaria: organización del tiempo y de las tareas. En este módulo se hace hincapié en el uso de la <u>anticipación</u> como recurso por el que anteponer al niño las novedades.
8. La cooperación en familia, pautas comunes de crianza y estilo educativo parental: rol equitativo de la madre y el padre.

Fuente: Elaboración Propia

Los diferentes contenidos están dispuestos según un orden lógico de tal manera que todos guardan una estrecha relación: no se trabajan de forma aislada sino de manera complementaria. Esto es así ya que todos ellos hacen referencias al desarrollo del rol parental por lo que guardan una dependencia clara.

6.5. METODOLOGÍA

Uno de los aspectos fundamentales en cualquier intervención o actuación es la metodología de trabajo a seguir debido a que en ella se describe cómo se pondrá en práctica lo que se pretende hacer. Cualquier metodología debe formularse de una forma clara y concisa pero, sobre todo, viable teniendo en cuenta a quien se destina, los objetivos planteados así como los temas que se van a trabajar.

En este sentido, la metodología de trabajo que seguirá el presente programa será de carácter grupal en la cual se combinará un aprendizaje por descubrimiento con una forma de trabajo más expositiva. Esto quiere decir que los profesionales ayudarán y explicarán las temáticas a los progenitores tras un momento previo donde son éstos los que comunican y comparten sus experiencias. Por lo tanto se trabaja desde la realidad, las situaciones de la vida cotidiana, analizando todo ello y de ahí reorientando la actuación con las explicaciones y orientaciones del profesional pertinente.

Por otro lado, mencionar que aunque el programa esté estructurado de antemano se le dará un carácter flexivo y emergente en el sentido de poder dar respuesta a diversos problemas o dudas que surjan sobre la marcha en la dinámica familiar que al comienzo no eran visibles ni integraba el cuerpo del programa, considerándose que pueden beneficiar al grupo en su conjunto.

Una vez mencionado lo anterior, se alude al papel que ocupa cada uno de los grupos de sujetos que integrarán el programa:

- ❖ En primer lugar, respecto a los *profesionales* estos adoptan un papel de guía por lo que no tendrán el papel principal sino que su trabajo se desarrollará en base a la actuación y colaboración de las familias. Debe favorecer el diálogo, la colaboración, la transmisión de experiencias, etc., y sin juzgar a las familias, reconducir su perspectiva de la función parental. En este sentido, el programa contará con un psicólogo especializado en temas de pareja y un pedagogo.
- ❖ En segundo lugar están las *parejas de progenitores en situación de divorcio*, la pieza clave del programa, las personas más importantes en este proyecto. El profesional debe generarles un buen clima de trabajo para facilitar que participen activamente en las sesiones. De su colaboración depende el transcurso del trabajo.

Por otro lado, el programa estará distribuido en un total de siete sesiones obligatorias para cada grupo (madres y padres) y una añadida voluntaria donde se pretende trabajar de forma conjunta con ambos grupos, juntando a las parejas. En primer lugar se

pretende trabajar de forma separada con cada grupo por las posibles reticencias de los progenitores estar juntos. Por ello el trabajo en las sesiones de unos y otros será exactamente igual, abarcando mismas temáticas y actividad. Además, esto permitirá contrastar las formas de trabajo de unos y otros, las perspectivas, teorías implícitas...

Igualmente se plantea una posible sesión voluntaria para el trabajo conjunto que resultaría de gran interés de acuerdo al tema, para poder tener los dos puntos de vista presentes en un mismo contexto. Esto permitiría una retroalimentación mutua e información, intentar aunar el trabajo de ambos grupos y hacer mayor hincapié en todo lo que acontece a las pautas comunes de crianza.

Las sesiones se realizarán una vez por semana para cada grupo, estableciendo los martes para las madres y los jueves para los padres. Marcar una sesión a la semana facilita que los padres puedan poner en práctica lo aprendido desde el final de la sesión y, de cara a la siguiente, comentar resultados. En cuanto a la duración, el tiempo máximo será de dos horas (17:00 – 19:00 horas) con la posibilidad de que la última sesión donde se realice la evaluación del programa tenga una duración un poco mayor.

6.5.1. SESIONES DEL PROGRAMA

En todas las sesiones se establecerá una forma de trabajo similar, estructurada en cuatro fases:

- Bienvenida a las familias. A partir de la segunda sesión se incluirá también el recuerdo de lo trabajado en la sesión anterior.
- Presentación del tema y actividad grupal.
- Orientación sobre el tema de la sesión.
- Conclusiones y despedida a las familias.

Debido a que lo que se presenta aquí es un boceto de programa, únicamente se incidirá en lo relativo a la actividad grupal y orientaciones, no se establecerán tiempos aproximados por no ser un programa elaborado detalladamente.

Asimismo, resaltar que en todas las sesiones se utilizará un papelógrafo en el que se irán recogiendo los temas trabajados, ideas, aportaciones de las madres/padres y demás cuestiones que vayan surgiendo en las actividades.

A continuación se realizará una breve exposición de lo que podrían ser las sesiones del programa:

SESIÓN 1. NO SOMOS ENEMIGOS: APRENDIENDO A RELACIONARNOS.

En esta sesión se trabajará sobre el primer módulo de contenidos: “*la relación entre los padres tras el divorcio: eliminando obstáculos y problemas*”. La sesión la desarrollará un psicólogo que en parte esté especializado en tema de relaciones de pareja para

orientar a madres y padres sobre cómo mejorar la relación tras la decisión de divorciarse.

1-Bienvenida a las familias y presentación del programa. Tras recibir a las familias y comentar lo que se trabajará en el programa, se realizará una dinámica de presentación. Cada madre/padre deberá presentarse al grupo eligiendo un objeto, un lugar o un animal con el que se sienta identificado. En este sentido a través de la descripción y explicación de lo que ha seleccionado deberá exponer al resto del grupo los siguientes datos: quien es, cómo se siente, como es la relación con su ex – pareja y cómo se siente dentro de la dinámica familiar. De ser necesario podrían seleccionarse hasta dos objetos para completar la información. Es importante que las madres/padres se abran y transmitan lo que piensan razonadamente y con sinceridad para no solo darse a conocer sino también para que el resto de participantes empaticen con ella o él. El profesional deberá tomar apuntes de todos lo que se diga ya que al final del programa, en la última sesión, se realizará una actividad semejante y se contrastarán los resultados.

2-Presentación del tema y actividad grupal. En esta primera sesión y para comenzar a introducir el tema seleccionado, se presenta una actividad centrada en que los participantes hagan crítica y autocrítica en lo que se refiere a su relación con la ex – pareja. Así, en un folio deberán apuntar tanto los aspectos negativos y positivos propios y de la otra persona en la relación mutua que mantienen. Tras esta primera parte, cada persona comentará al grupo sus análisis. Es importante la sinceridad y objetividad en la tarea ya que a través de ella la psicóloga intervendrá determinando puntos fuertes y débiles que servirá para proponer orientaciones al grupo.

3-Orientación sobre el tema de la sesión. A través de la actividad realizada el psicólogo orientará a las familias sobre cómo deben relacionarse con su ex – pareja.

4-Conclusiones y despedida a las familias.

SESIÓN 2. DIVORCIADOS PERO AÚN SOMOS PADRES.

En esta sesión se trabajará sobre el segundo módulo de contenidos: “*somos padres aunque estemos divorciados: comunicación del divorcio al hijo e interiorización del rol parental*”. Para esta sesión, trabajarán conjuntamente el psicólogo y el pedagogo (el cual deberá tener formación en TEA).

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior.

2-Presentación del tema y actividad grupal. La actividad de esta sesión precisará de dividir a las madres/padres en tres grupos de cinco personas. A cada uno de ellos se le entregará una copia de un manual o guía sobre cómo comunicar el divorcio a los hijos. Los tres documentos seleccionados, se encuentra referenciados en el listado de recursos del *anexo 7* y son:

- Ayuntamiento de Burgos. *Cuando la familia cambia. Guía para ayudar a nuestros hijos a una adaptación positiva ante procesos de separación o divorcio.*
- Camino Pérez, M. del. *Cuentos para entender el divorcio o separación de los padres.*
- FAROS. *Cómo explicar a los hijos el divorcio o la separación de sus padres.*

Cada grupo deberá leer todo el documento o parte de él (en función de las preferencias del profesional y la extensión del documento), extraer ideas sobre los planteamientos que propone. Tras esta primera parte, se pedirá a las familias que, desde sus nociones sobre el TEA, determinen como podrían adaptar las orientaciones propuestas a la situación de su hijo. Con ello se pretende que las familias analicen y piensen como han comunicado a su hijo el divorcio y cómo deberían haberlo hecho mejor, conocer sus formas de pensar y actuar al respecto, información interesante que el profesional debe prestar atención.

3-Orientación sobre el tema de la sesión. Los profesionales continuarán con la actividad y los recursos, aclarando las dudas y orientando sobre cómo comunicar el divorcio a los hijos. Uno de los aspectos sobre los que se centrará la vista, es ver si las familias en la actividad resaltan la figura de su ex – pareja como aspecto importante a la hora de comunicar el divorcio. Tanto si se da el caso como si no, se incidirá sobre la importancia que tiene la interiorización del rol educativo parental que desempeñan por obligación los progenitores. Para concienciar más sobre todo esto se concluirá la sesión con el visionado de un video que muestra a un niño escribiéndoles una carta a sus padres divorciados.¹⁷

4-Conclusiones y despedida a las familias.

SESIÓN 3. ¿CÓMO SON NUESTROS HIJOS?

En esta sesión se trabajará sobre el tercer módulo de contenido: “*Información sobre las características evolutivas de los hijos en las diferentes etapas de su proceso vital y también respecto al TEA*”. El trabajo en esta sesión será mediado por el psicólogo.

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior.

2-Presentación del tema y actividad grupal. La actividad que se plantea requiere distribuir a las madres/padres en 3 grupos de 5 personas. A cada grupo se le pedirá que, en un folio, rellenen dos columnas: en la parte izquierda escribirán las características que consideran que tiene un niño en las etapas de: 0-3 años, etapa infantil (3-6 años),

¹⁷ Enlace del video: <https://www.youtube.com/watch?v=HcKPcbMun3Q>

etapa escolar (6-12) y adolescencia (12-16 años); y en la parte derecha en cada etapa citarán las conductas que realmente tiene su hijo. Tras ello, se procederá a desarrollar una puesta en común: cada grupo expondrá sus aportaciones, ejemplificarán los comportamientos de los hijos en escenas comunes en el hogar la reacción de los padres (o madres) y se analizarán los errores cometidos.

3-Orientación sobre el tema de la sesión. Debido a que los hijos de estas madres/padres tienen TEA, para completar el trabajo, el profesional profundizará en los resultados de la actividad apoyándose la explicación en el *anexo 8 (donde se incluye una tabla explicativa de las características de los niños TEA por edad)*, del cual repartirá una copia a los participantes. Esto facilitará a las madres/padres identificar lo que hace diferentes a sus hijos y sobre lo que deben prestar atención en la educación.

4-Conclusiones y despedida a las familias.

SESIÓN 4. OIR Y ESCUCHAR NO ES LO MISMO.

En esta sesión, desarrollada por el pedagogo, se trabajará sobre los módulos de contenidos 4 y 5 ya que ambos tratan un mismo tema, la comunicación:

- *Empatía y asertividad en el desarrollo de la función parental: la comunicación entre los padres y como comprender el comportamiento de los hijos con TEA.*
- *La comunicación entre padres e hijos.*

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior.

2-Presentación del tema y actividad grupal. La actividad se enfocará a determinar técnicas eficaces para establecer una buena comunicación con los hijos que permitan que los padres también les conozcan y comprendan mejor. Así, el trabajo se desarrollará a través de videos: en primer lugar se visionará un video donde se muestran escenas comunes en una dinámica familiar con una mala comunicación con los hijos.¹⁸ Se pretende que tras su visionado se cree un debate donde se analicen los errores cometidos y puntos fuertes. Tras ello se concreta más en cómo puede desarrollarse la comunicación con los hijos TEA, visionando un video donde se alude precisamente a esto¹⁹. Después se realizará una puesta en común de las perspectivas y vivencias respecto al tema que tienen las madres/padres en torno a la siguiente cuestión *¿Qué aspectos de nuestra comunicación nos están perjudicando?*

Con ello debe aludirse a aspectos como el lenguaje empleado, los tonos de voz, el lenguaje no verbal, si entendemos lo que nos están diciendo, etc.

¹⁸ Enlace del video: <https://www.youtube.com/watch?v=jWrFu2RRwxQ>

¹⁹ Enlace del video: <https://www.youtube.com/watch?v=i86gkiPehJ0>

3-Orientación sobre el tema de la sesión. En esta línea adquiere gran importancia la intervención del profesional que además de realizar orientaciones sobre el tema debe explicar la importancia que tiene que para establecer una buena comunicación con los hijos también es importante que entre los padres se transmitan información al respecto sobre su educación y las actuaciones que ponen en práctica cada cual.

4-Conclusiones y despedida a las familias.

SESIÓN 5. REGULANDO LA CONDUCTA DEL HIJO

En esta sesión se trabarán sobre el módulo de contenido sexto: “*La regulación del comportamiento de los hijos: establecer normas, límites, castigos y premios*”. La labor educativa correrá a cargo del pedagogo.

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior.

2-Presentación del tema y actividad grupal. La actividad que se propone para esta sesión estará basada en el análisis de casos. En primer lugar se distribuirán a las madres/padres en tres grupos de cinco personas y, como se pretende trabajar desde la realidad de cada contexto familiar, se pedirá a cada grupo que describan en un folio una situación típica que hayan vivido con su hijo con TEA donde éste esté desarrollando problemas de conducta: comportamientos descontroladas, problemas de comunicación, una discusión... Con ello se pretende que las madres/padres analicen lo expuesto, determinando cuales son los aspectos que motivan el surgimiento y persistencia de las situaciones que describan. Asimismo, no quedará ahí el trabajo sino que las madres/padres deberán plantear, en grupo, cómo actuarían en cada caso.

3-Orientación sobre el tema de la sesión. A través de la realización de la actividad, el pedagogo orientará a las familias sobre todo lo vinculado a la inculcación de normas y como se pueden realizar buenas y eficaces prácticas educativas, para lo cual también introducirá el visionado de dos videos²⁰ para analizar más maneras de trabajar otros aspectos de la educación de los niños TEA. Además se ofrecerá a las familias la lectura de un recurso: “*Un niño con autismo en la familia. Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o su hija*” concretamente su capítulo 5, titulado “*estrategias de aprendizaje y manejo de los comportamiento problemáticos en casa*” (referencia del documento incluida en el anexo 7).

4-Conclusiones y despedida a las familias.

²⁰ Enlaces video 1. Enseñando pedidos: <https://www.youtube.com/watch?v=zmBi8Glx-p0>

Enlace video 2: Ser mama de un niño con autismo: <https://www.youtube.com/watch?v=8uaNQkYUln0>

SESIÓN 6. CREANDO RUTINAS

En esta sesión, desarrollada por el pedagogo, se trabajará sobre un aspecto favorecedor en el desarrollo de los niños con TEA, el módulo de contenido 7: “*la organización de una rutina diaria: organización del tiempo y de las tareas*” donde se hace hincapié en el uso de la anticipación.

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior.

2-Presentación del tema y actividad grupal. Al educar desde la posición de divorcio, es común la dificultad de mantener una rutina diaria, por lo tanto conseguir su implantación es un trabajo realmente importante y para ello, el uso de la anticipación es vital para preparar al niño ante lo que va a suceder. Para ello se plantea una actividad en la que distribuyendo a las madres/padres en tres grupos de cinco personas (donde exista semejanzas en sus circunstancias familiares y con el hijo con TEA), se pedirá que intenten plantear una rutina diaria que favorezca al niño, desde el comienzo del día. También se plantearán diversas situaciones para que trabajen el tema de la anticipación, intentando que hagan un cambio de rutina al respecto: al día siguiente se realizará una actividad diferente con la madre, el niño ese día tendrá que ir con el padre y no con la madre como es habitual, el niño está enfermo y no puede ir al colegio, etc. Luego se realizará una puesta en común y se analizará lo realizado en la actividad.

3-Orientación sobre el tema de la sesión. Mediante los resultados obtenidos en la actividad, el profesional hará una explicación con ejemplos prácticos y claros sobre la importancia de crear rutinas y organización de los tiempos al mismo tiempo que oriente sobre un buen uso de la anticipación.

4-Conclusiones y despedida a las familias.

SESIÓN 7 (VOLUNTARIA). EDUCANDO CONJUNTAMENTE I

En esta sesión voluntaria, desarrollada por el pedagogo y el psicólogo, se pretende unir a las parejas de los dos grupos creando uno solamente, donde poder trabajar conjuntamente sobre el módulo de contenido 8: “*la cooperación en familia, pautas comunes de crianza y estilo educativo parental: rol equitativo de la madre y el padre*”.

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior.

2-Presentación del tema y actividad grupal. La actividad que se presenta consistirá en primer lugar en que los padres conjuntamente analicen sus estilos parentales determinado como es el propio de cada uno: cada uno deberá hacer autocrítica de sí mismo y también de su ex – pareja, analizando los errores cometidos y también cómo se siente en la familia. Asimismo se buscará que determinen la eficacia de sus modelos

educativos y los puntos débiles que presenta. La valoración global de todo ello irá acompañada del visionado de un video relativo a los estilos educativos parentales.²¹

3-Orientación sobre el tema de la sesión. Los profesionales, a través de los resultados observados en la actividad, expondrán la importancia de que lleven a cabo pautas de actuación conjunta. Además recomendará a las familias la lectura de dos de los documentos incorporados en el *anexo 7*:

- Benites Morales, L. (2010). Autismo, Familia y Calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*. (24), 1-20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>
- Rodríguez Benito, L., Espada Giner, S. y Calvo Estaún. *Nos hemos separado... ¿y nuestros hij@s? Guía de actuación para progenitores*. Gobierno de Aragón: Departamento de Servicios Sociales y Familia.

Podrían ofrecerse más documentos de los incluidos en el listado de recursos del *anexo 7*, según lo estime oportuno el profesional o a demanda de las madres/padres.

4-Conclusiones y despedida a las familias.

SESIÓN 8. EDUCANDO CONJUNTAMENTE II

Tanto si finalmente se hace la sesión voluntaria como no, en la sesión 8 se volverá a hacer alusión al módulo de contenidos número 8: “*la cooperación en familia, pautas comunes de crianza y estilo educativo parental: rol equitativo de la madre y el padre*”. Es un tema de gran importancia a trabajar, cuya relevancia debe quedar bien clara a los padres, básicamente por el beneficio que ello tiene en el hijo con TEA.

1-Bienvenida a las madres/padres y recordar lo trabajado en la sesión anterior (o en la voluntaria de haberse realizado).

2- Presentación del tema y actividad grupal. A nivel individual cada madre/padre describirá el papel educativo que ocupa en la vida de su hijo con TEA y también el que ocupa su ex – pareja. A través de ello, la madre/padre deberá atribuir un término o frase al modelo educativo que cada cual ejerce y si ambos padres van en la misma línea o separada. De este modo, tras ello se hará una puesta en común con el objetivo de encontrar puntos comunes entre madre/padres donde coincidan en los hechos y a partir de ahí introducir el tema de las pautas comunes de crianza.

3-Orientación sobre el tema de la sesión. Hablar sobre las pautas comunes de crianza es vital para mejorar la dinámica familiar por lo que los profesionales a través de lo

²¹ Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=M7qSYKkqS_o

comentado por las madres/padres deberán reorientar las prácticas educativas puestas en práctica e insistir y justificar el porque es beneficioso y vital actuar conjuntamente.

Al final de las orientaciones, se recuperara la dinámica de presentación realizada en la primera sesión y volverá a plantearse a las madres/padres que expongan como se sienten e identifican en la dinámica familiar, los roles que ocupan y su relación con su ex – pareja. Con los resultados pretende darse a conocer si han existido cambios en todo ello tras el paso por el programa.

4-Conclusiones y despedida a las familias. Debido a que esta es la última sesión, en ella en la última parte, se realizará la evaluación del programa en la que las madres/padres cubrirán los instrumentos elaborados para ello.

En el anexo 9 (Tabla 16) podrá observarse un cuadro resumen de las sesiones con los objetivos, contenidos y actividades.

6.6. RECURSOS

La puesta en práctica del programa contará con una serie de materiales y humanos que facilitarán su puesta en práctica. Al exponer únicamente un boceto de programa, los recursos económicos no se plantean.

Por una parte, respecto a los **recursos materiales**, utilizados en la mayoría de las sesiones, se empelarán los siguientes:

- El aula disponible del Centro Municipal.
- Folios y bolígrafos.
- Papelógrafo.
- Ordenador y proyector.
- Documentos incluidos en el anexo 7 y videos incluidos en las sesiones

Por otra parte, respecto a los **recursos humanos**, se precisarán los siguientes:

- Psicólogo especializado en terapias de pareja.
- Pedagogo con formación en TEA.
- Familias

Por último, respecto a los recursos humanos, para la realización del programa se pretenderá contar con algún tipo de subvención del ayuntamiento que cubra los gastos.

6.7. TEMPORALIZACIÓN

La temporalización del programa abarcará los meses de Septiembre, Octubre y Noviembre de 2015, estableciendo los martes para las sesiones con las madres y los

jueves para las sesiones con los padres. Previamente a la última sesión de cierre se establece esa sesión voluntaria en la que se buscará trabajar con padres y madres juntos.

Tabla 17. Temporalización Septiembre

SEPTIEMBRE 2015						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 18. Temporalización Octubre

OCTUBRE 2015						
L	M	M	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 19. Temporalización Noviembre

NOVIEMBRE 2015						
L	M	M	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 20. Leyenda

	Periodo de preinscripción
	Periodo de selección de familias participantes
	Inicio del programa: Sesión 1
	Sesiones 2-6
	Sesión final (7), cierre del programa y evaluación final
	Sesion Opcional de trabajo conjunto (Madres/Padres)

Fuente: Elaboración Propia

6.8. APLICACIÓN

La aplicación del programa se desarrollaría de acuerdo a la temporalización delimitada pero debido, a que lo aquí se presenta es un boceto, no se incluye información sobre este apartado.

6.9. EVALUACIÓN

Finalmente, se plantea la evaluación del programa como elemento imprescindible para ejercer un seguimiento y valoración sobre el mismo. En ella se distinguen tres tipos de evaluaciones desarrolladas de etapas distintas de la intervención (inicial o diagnóstica, del proceso y final) pero, todas ellas, persiguen un mismo objetivo: detectar posibles fallos para mejorar el programa o, por el contrario, comprobar efectivamente su buen progreso e impacto en los participantes.

6.9.1. EVALUACIÓN INICIAL (DIAGNÓSTICA)

La evaluación inicial es la que nos permite determinar de dónde se parte y a qué se debe prestar atención en la intervención planteada posteriormente. Es decir, identifica las necesidades, problemas que son importantes para, en torno a ellas, plantear una actuación, en este caso, socioeducativa.

En relación al boceto de programa que aquí se plantea, la evaluación inicial o diagnóstica hace referencia al estudio previo realizado a través del cual se han determinado las necesidades (expuestas en el apartado de conclusiones) a las que el programa pretende dar solución.

Se recuerda que dicho estudio se basó en la aplicación de cuestionarios y entrevistas a los profesionales de ADANSI para conocer las necesidades de los progenitores en situación de divorcio a la hora de educar a su hijo con TEA. *En los anexos 2 y 3* se pueden observar los modelos de cuestionario y entrevistas empleados.

6.9.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO (FORMATIVA)

La evaluación de proceso está vigente en todo el desarrollo del programa para valorar desde el primer momento cómo ha sido su puesta en práctica en cada sesión. Es realmente importante aplicar este tipo de evaluación por la información concreta que nos aporta sobre cada actividad, explicaciones...que complementará a la evaluación final del programa donde se valora en su conjunto. Con ella podemos conocer la evolución del programa y percibir si se está consiguiendo el impacto esperado o, por el contrario, la existencia de errores que perjudican su éxito.

De este modo, para realizar la evaluación del proceso, a través de la observación, el profesional encargado de la sesión deberá cumplimentar informes periódicos (*ver anexo 9*) al final de la misma donde realice una valoración objetiva. En estos informes además de comentar lo realizado en la sesión también recogerá los problemas o dificultades que han existido así como las modificaciones en la sesión de haber sido necesario para que quede constancia de ello.

Además de esto, en estos mismos informes periódicos, los profesionales realizarán una valoración de cada pareja de progenitores (de forma separada) en cuanto a los temas que se trabajen u otros aspectos que el profesional considere importantes con el fin de, al final, emitir un juicio evaluativo de cada caso que será contrastado con la información obtenida en los cuestionarios de satisfacción de la evaluación final cubiertos por cada progenitor para comunicar, con posteridad, los resultados finales y orientaciones si fueran necesarias.

6.9.3. EVALUACIÓN DE RESULTADOS (SUMATIVA) Y SATISFACCIÓN

Una vez que el programa ha terminado, los profesionales procederán a realizar una evaluación final en la última sesión donde valorarán tanto los aprendizajes adquiridos

por los padres, su grado de satisfacción así como los aspectos organizativos y metodológicos que componen el programa. Así se pretende valorar el impacto del programa ya que es un elemento fundamental para corroborar que el programa funciona con éxito.

Así se emplearán los cuestionarios como recurso para esta actividad. En el *anexo 10* podrá verse el cuestionario de satisfacción y en el *anexo 11* el referido a la valoración del programa. El primero de ellos busca conocer el grado de aprendizaje de los participantes así como su grado de comodidad y agrado con el programa; y el segundo trata de que los participantes valoren y evalúen bajo su propio criterio todos los aspectos organizativos del programa (tiempos, metodología, actividades, formación de profesionales...). Con todo ello se consigue una valoración conjunta del programa que permite encontrar puntos de mejora.

Ambos cuestionarios tendrán una corta extensión e integraran preguntas concretas de carácter cerrado con respuestas de tipo dicotómico (dos opciones) y una escala Likert, visibles en los anexos citados. Asimismo, solo el cuestionario de valoración del programa será anónimo ya que, como se ha dicho con anterioridad, se pretende poder contrastar la información de cada progenitor con las valoraciones realizadas en cada sesión por los profesionales con el fin de comunicar a las familias cómo se ha percibido también su mejoría o no.

CONCLUSIONES FINALES

Una vez concluido el trabajo se pueden valorar diversos aspectos tanto positivos como negativos que permiten determinar su calidad. Por una parte, el tema del trabajo ha sido el mayor punto fuerte que puede encontrarse: como ya ha sido mencionado en varias ocasiones, educar a los hijos con TEA desde una posición de divorcio es un área de estudio que cuenta con muy poca bibliografía, lo que aumenta el valor del trabajo al realizar una breve investigación sobre el tema. El hecho de detectarse reales necesidades que tienen este tipo de familias afianza la importancia de estudiar esta realidad. Además hay que tener en cuenta la importancia que adquiere la cuestión: los niños con TEA necesitan estabilidad y rutinas, algo que tras un divorcio se puede complicar en gran medida y conocer cómo se da todo ello es realmente importante.

Resulta relevante mencionar que con la realización de este estudio se ha observado que las necesidades que presentan estas familias no difieren en gran medida de aquellas que no tienen hijos con TEA aunque, sin embargo, tiene mayor importancia en las primeras ya que la circunstancia del TEA reclama más necesidades e implicación.

Sin embargo, la muestra es el mayor punto débil que puede encontrarse en el trabajo ya que las limitaciones en el estudio, no han permitido trabajar directamente con familias. Por ello se extrajo la información de los profesionales que trabajan con ellas que aunque tengan un alto grado de objetividad, los resultados hubieran sido mucho más interesantes con el otro tipo de muestra. Asimismo, el número de esta también tendría que haber sido mayor, ya que de trabajar con familias debería contarse con un mayor número de las mismas o, en su defecto, mayor número de profesionales para aportar información y realizar análisis más significativos. Por ello, si se hubiera contado con todos estos aspectos hubiera sido posible realizar un estudio más exhaustivo, desarrollando mayores análisis y, con ello, desarrollar una propuesta de innovación con mayores concreciones.

En este sentido, el boceto de propuesta de intervención elaborado, se ha planteado para subsanar las necesidades detectadas. Uno de los puntos fuertes de la intervención, aparte de su metodología y estructura, es el requisito imprescindible de que ambos progenitores acudan al programa, aunque no asisten en un mismo grupo, ya que facilita que sean ambos los que adquieran conciencia y conocimiento sobre diversos temas (algo que tendrá un propio sistema de evaluación como puede observarse). Ya que únicamente se propone una idea general de intervención, sería interesante concretarla más de cara a una futura puesta en práctica.

En conclusión, el trabajo ha enriquecido mi formación a nivel personal sobre un área de trabajo interesante (familias y el TEA), un trabajo con varios aspectos que podrían mejorarse pero que como primera entrada en un tema poco estudiado ofrece un valor de conocimiento práctico importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Ibáñez, A. y López M., A.F. (1988). *El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos*. México: Limusa.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Asociación de Autistas “Niños del Silencio” (ADANSI). Disponible en: <http://www.adansi.es/>
- Benites Morales, L. (2010). Autismo, Familia y Calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*, (24), 1-20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>
- Desafiando al Autismo. Una llave para comprender y ayudar. *Estrategias Efectivas para enseñar a los niños con autismo*. [Consultado el 20 de Marzo de 2015]. Enlace: <http://desafiandoalautismo.org/estrategias-efectivas-para-ensenar-a-los-ninos-con-autismo/>
- Eguiluz, L. L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico*. México: Editorial Pax México.
- Federación Autismo Castilla y León (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Disponible en: <http://www.autismomadrid.es/wp-content/uploads/2012/12/estres-familias.pdf>
- Garanto Alós, J. (1984). *El autismo. Aproximación nosográfica – descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Limusa.
- García de la Torre, M. P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego – portuguesa de psicoloxía e educación*, (8), 409-417. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6911>
- Gómez Restrepo, C., Hernández Bayona, G., Rojas Urrego, A., Santacruz Oleas, H. y Uribe Restrepo, M. (2008). *Psiquiatría Clínica. Diagnóstico y tratamiento en niños, adolescentes y adultos*. Bogotá, Colombia: Editorial Médica Internacional.
- González, M.M. y Triana, B. (1998). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios. (coords). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 373 - 398). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.
- Ley 15/2005, de 8 de Julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio. *Boletín Oficial del*

- Psicomed.net. *DSM IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Disponible en: <http://www.psicomed.net/principal/dsmiv.html>
- Real Decreto, de 24 de Julio de 1889, del Código Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de Julio de 1889, núm. 206, pp. 249-259. Disponible en: <http://civil.udg.edu/normacivil/estatal/CC/INDEXCC.htm>
- Rivière, A. (1966). Actividad y Sentido en Autismo. En J.M. Ruiz – Vargas y M. Belinchon. (Ed), *Ángel Rivière. Obras escogidas. Voumen III* Metarrepresentación y Semiosis. (pp. 123-132). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Rivière, A. y Nuñez, M. (2002). Una ventana abierta hacia el autismo. En J.M. Ruiz – Vargas y M. Belinchón. (Ed). *Ángel Rivière. Obras escogidas. Voumen III* Metarrepresentación y Semiosis. (pp. 45-72). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez Bausá, L., Ribes Antuña, M. D., Clavijo Gamero, R., Fernández González, C., González Halcones, M. A. y Patiño Alite, M. (2005). *Educador/a de Minusvalías y Monitor/a de Centro Ocupacional y Residencia del Instituto Foral de Bienestar Social*. Sevilla, España: Editorial MAD.
- Rondón García, L.M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: el tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. *I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI*. Sevilla, España: UNIA. Disponible en: <http://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1687/4Rondon.pdf;jsessionid=0002E66C8FC30303A88ABE66C46F59DF?sequence=1>
- Rubio Jiménez, J. C., García Gómez, A. y López Iglesias, J. A. (2013). Ocho estrategias imprescindibles en la intervención de los trastornos del espectro del autismo. *Caparra: Revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la Provincia de Cáceres*. (12), 26-36. Disponible en: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102684/03_ocho_estrategias.pdf?sequence=1
- Ruiz García, I., Sánchez Álvarez, P. Y Jorge Martínez, Mº. E. de (2012). *Familia y Educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/familia_y_educacion.pdf
- Ruiz Lozano, M. J., Gómez – Ferrer Górriz, C. y Romero Escobar, H. (2010). Capítulo 21. Divorcio, separación y nuevas formas de convivencia. En C. Soutullo Esperón y M.J. Mardomingo Sanz. (Coords). *Manual de Psiquiatría del Niño y del Adolescente*. (pp. 289-300). Buenos Aires y Madrid, Argentina y España: Editorial Médica Panamericana.
- Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

- Sigman, M. y Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Silva Salinas, S. (2003). *Atención a la Diversidad. Necesidades Educativas: Guía de Actuación para Docentes*. Vigo, España: IdeasPropias.
- Simón, M.I., Correa, N., Rodrigo, M.J. y Rodríguez, M.A. (1998). Desarrollo y educación familiar en niño con cursos evolutivos diferentes. En M.J. Rodrigo y J. Palacios. (coords). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 445 - 464). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Stassen Berger, K. (2006). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Rodríguez Menéndez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*. Universidad de Salamanca. (20), 151-178. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf
- Valdivia Sánchez, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*. 1, 15-22. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/redif/revista/Deusto.pdf>
- Valverde Gea, M.A. *Familia y Educación*. IES Mar de Poniente. Cádiz, España. 24-27. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANO2005/N49y50/1215170195598_en_portada_familias_y_educacixn.pdf
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*. 3(1), 119-139. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

ANEXOS

ANEXO 1. EXPLICACIÓN DE LAS ÁREAS Y SERVICIOS DE ADANSI

A continuación se ofrece una explicación de los servicios de que ofrece ADANSI que estaban incluidos en la *Tabla 1* en el cuerpo del trabajo.

- **ÁREA EDUCATIVA**

Dentro de esta área, encontramos un total de seis servicios que se explican a continuación:

“Proyecto Sombra” (Apoyo dentro de Guarderías y escuelas infantiles):

En este proyecto una terapeuta se encarga de apoyar y ayudar a los niños a comprender las rutinas escolares mediante la adaptación de su conducta.

Intervención en comunicación y logopedia:

Los problemas de comunicación en estos niños con TEA no se limitan al nivel de competencia en el lenguaje oral si no que implican, en gran medida, un componente pragmático. En este sentido, la función de la intervención del logopeda es variada:

- Hacer frente a la intervención cambiando al terapeuta del lenguaje por el de la comunicación (interacción social), centrando la atención en la creación de conducta comunicativas que surjan de manera natural y con expresividad.
- No centrarse tanto en el desarrollo de habilidades de comprensión entendida como conducta que responde a las acciones de los demás.
- Aportar el sentido adecuado a la conducta expuesta por el niño ante la cual el entorno debe responder de modo estable logrando que cree una asociación entre ambas cosas.
- Trasladar todo el trabajo a los diferentes entornos para alcanzar la generalización de los aprendizajes.

Asesoramiento pedagógico:

Éste es un servicio enfocado a dar ayuda a todos aquellos profesionales de la educación que trabajen con niños con TEA. Hay que tener en cuenta que esos niños tienen una discapacidad de características muy específicas y complicadas para su entendimiento y trato, por lo que no es raro que algunos profesionales que trabajan con este problema busquen apoyo de un experto que les oriente y enriquezca su labor terapéutica al mismo

tiempo que le ayude a controlar la angustia e impotencia de los educadores, profesores, etc.

Aulas de verano:

El verano es una época del año donde los niños con necesidades especiales son separados del proceso educativo rutinario durante un tiempo y ello supone un retroceso en la pérdida de una rutina complicada de interiorizar a veces. En el caso de los niños con TEA, es aún más importante este hecho porque no comprenden ni entienden el entorno social y es como volver a poner los obstáculos que impedían el desarrollo personal. Es por ello que ADANSI, desde 1998, ofrece un servicio de continuidad educativa para éstos escolares en el verano, al cual acuden niños tanto de centros específicos como ordinarios y se tiene por objetivo mantener esa continuidad que se mencionaba y estaba presente en el curso escolar, impidiendo el retroceso en el desarrollo. Así, se desarrollan actividades que buscan la consolidación de habilidades comunicativas y de autonomía para lo cual se trabaja en coordinación con el centro educativo de referencia y se conciertan reuniones con el orientación del mismo o tutores.

Talleres de habilidades sociales:

En las personas con TEA los procesos que rigen el aprendizaje social se encuentran dañados desde edades ya tempranas en los niños. Esta interacción social ya se ve disminuida desde entonces al mismo tiempo que la capacidad de imitación social también se altera, a veces incluso desapareciendo, haciendo que los niños tengan unas carencias importantes en este terreno.

Por ello, las personas con autismo precisan recurrir a sus habilidades cognitivas y aprender estas cuestiones mediante un programa formativo al contrario que el resto de niños que lo aprenden de manera intuitiva. Así, estos talleres se crean para conseguir incrementar la conciencia social del niño y fomentar la adquisición de estrategias correctas de resolución d conflictos, mejoraría en su autorregulación conductual algo que favorece que cada ve el niño tenga más facilidad para la integración social.

Apoyo psicopedagógico:

Las claves que configuran el apoyo psicopedagógico se organizan en torno a los principales problemas del trastorno del desarrollo (comunicación, socialización, simbolización, inflexibilidad, autonomía y autocuidado). En algunos momentos, también las familias demandan apoyo para el desarrollo de programas sobre lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático, intervención en conductas problemáticas...

- **ÁREA DE FAMILIAS**

En esta área encontramos las siguientes actuaciones:

Programa de asesoramiento y apoyo psicosocial:

Este programa facilita un asesoramiento a las familias y personas que tengan a su cargo una persona que padece un Trastorno del desarrollo: se ofrece información sobre el mismo así como de los servicios disponibles para cubrir las carencias y necesidades del niño.

Escuela de familias:

Muchas han sido las demandas de las familias sobre diversos aspectos del problema del que se viene hablando constantemente por lo que en ADANSI, como forma de dar respuesta a las mismas, se creó este servicio, un espacio donde compartir experiencias pretendiendo dar un apoyo mutuo, establecer el diálogo, crear un grupo de formación donde trabajar sobre los distintos temas vinculados a las necesidades de las personas que padecen el trastorno del desarrollo y sus familias. En la escuela de familias se organizan reuniones para trabajar también temas como la Ley de dependencia, talleres para familias con hijos autistas de reciente diagnóstico, etc.

Talleres de formación a familias:

Estos talleres tienen como fin dotar a las familias de las herramientas necesarias para conocer las formas correctas de relacionarse al mismo tiempo que aprender fomentar entornos favorecedores de comunicación. Todo ello se consigue mediante los talleres que se explican a continuación:

- Taller “primeros pasos”: este taller está dirigido a los padres que recientemente han confirmado que su hijo padece un trastorno del desarrollo. En el taller se busca que los padres entiendan las formas de comunicación empleadas por su hijo y cómo deben actuar para mejorar y potenciar la comunicación del mismo. Asimismo se centra la atención en cómo crear entornos que favorezcan el aprendizaje así como conocer cuáles son las estrategias más adecuadas para prevenir el desarrollo de problemas de conducta.
- Taller “Subimos escalones, aprendemos estrategias para manejar los problemas de conducta”: este taller está destinado a aquellos padres de niños con TEA que ya utilizan medios visuales en el hogar para la comunicación con su hijo. Centrando la vista en esta idea se refuerza el aprendizaje de la elaboración y uso de este material visual para transmitir información útil que favorezca la comprensión de su hijo sobre las situaciones reconduciendo los problemas comportamentales que pueden aparecer por la confusión y ante los que desconocía cómo afrontar. Se trabaja en la idea de que los progenitores

entiendan por qué aparecen los problemas de conducta, el fin que tienen y como intervenirlos.

Servicio Individualizado de Apoyo familiar:

Este servicios se ha realizado con el fin de facilitar a las familias las orientaciones para fomentar el máximo desarrollo de su hijo dando un servicio de ayuda en el que poner en práctica el programa de intervención comunicativa en el entorno familiar así como de apoyo conductual positivo.

Servicio “respiro” fin de semana:

Este es un servicio que se desarrolla en fines de semana alternativos a través de una serie de estancias de viernes a domingo en función de la edad, problema y necesidad de las familias. En el servicio se favorece la creación de un clima familiar algo facilitado por reducir el número de personas a un máximo de cuatro o cinco.

- **ÁREA SOCIO-SANITARIA**

En esta área se encuentran los siguientes servicios:

Servicio de evaluación y diagnóstico:

El autismo es un trastorno complejo y, en ocasiones, confuso, algo que desorienta a muchos padres y profesionales. Además, este trastorno puede presentarse en cualquier nivel de inteligencia y en diversos grados y variaciones. Con ello, aumenta la necesidad de establecer un servicio semejante donde profesionales especialistas realicen estudios en aquellos sujetos con sospecha de que padezcan un problema añadido en el autismo. El diagnóstico se acompaña de una evaluación de necesidades y tras ello, ofrecer una orientación en cuanto a los programas y servicios adecuados para el usuario.

Servicio de orientación laboral/ocupacional:

El proceso de búsqueda de un empleo es un paso de gran importancia en el desarrollo de cualquier persona que afecta positivamente a su bienestar en todos los sentidos (emocional, calidad de vida...). Sin embargo este proceso es aún más complejo para las personas con autismo o síndrome de Asperger por tener alterada su capacidad para dar sentido a sus acciones y proyectarlas para formar un futuro. Por ello desde este servicio se les orienta y apoya para que alcancen esta meta.

Centro de Apoyo a la Integración:

Cuando las personas autistas se hacen adultas requieren una atención más concreta en circunstancias especiales para evitar la capacidad de regresión, algo importante en éstas personas. La mayor parte de estas personas tiene un nivel de deterioro muy alto y

requiere mantenerse ocupados haciendo tareas adaptadas a sus capacidades en un entorno que sea predecible y organizado completamente que, en la medida de lo posible, permita mejorar sus habilidades de comunicación de lo contrario irían en decadencia total.

Programa de desventaja social:

Durante los últimos tiempos se ha asumido que los desajustes en el comportamiento de los niños autistas son a causa de las limitaciones que estas personas tienen para entender su entorno. De este modo, estas conductas se relacionan con las dificultades propias del problema como la no comprensión de las normas sociales o la incapacidad de generalización del aprendizaje. De ahí la importancia de ofrecer un servicio como este donde se dé un apoyo a las familias ante la aparición de conductas problemáticas, un apoyo emocional para afrontar el desajuste personal y familiar.

Servicio alojamiento:

Este servicio ofrece una atención integral y pretende influir positivamente en la calidad de vida de la persona con autismo y su familia. Esto se hace a través de un servicio de alojamiento que puede ser de carácter temporal donde se cubren la necesidad de estancia de manera provisional; o de carácter definitivo el cual está pensando para aquellas personas que tenga trastorno del desarrollo cuyas familias no pueden hacerse cargo de ellos o la han perdido.

El horario abarca desde las cinco y media del viernes hasta el domingo a las siete, realizando el servicio una o dos veces al mes en función de lo que reclamen las familias.

Canguros y educadores a domicilio:

Además se ofrecer el servicio de canguros (que tienen formación en trastornos del desarrollo), ADANSI en coordinación con los servicios ambulatorios que proporcionan atención individual a personas con TEA, las cuales necesitan una atención terapéutica complementaria con un apoyo más específico en el domicilio (alimentación, comunicación...).

- **ÁREA DE OCIO**

El establecimiento de programas que acojan el tiempo de ocio se basa en la necesidad de integrar éste de una forma socialmente aceptable que permita alcanzar en los usuarios un mejor nivel de autonomía personal e integración social.

Programa deportivo. Cursos de natación:

Centrado en el bienestar físico y emocional, afecta positivamente en la calidad de vida de los usuarios participantes. Hoy en día, disponen de cinco cursos llevados a cabo por monitores especializados que acogen diversos grupos de edad.

Programas vacacionales:

Este programa pretende promover la independencia vital de la persona autista así como alcanzar su máxima integración y acceso a los servicios de ocio, cultura y naturaleza. En este sentido, en el programa se cuenta con campamentos de verano desarrollados en un ambiente positivo para la integración y comunicación. Se busca mejorar la calidad de vida tanto del usuario como de su familia, ofreciendo un servicio de respiro.

Además, también se cuenta con un programa lúdico así como uno de turismo y naturaleza.

- **ÁREA DE FORMACIÓN**

En ADANSI, su equipo técnico desarrolla en su representación, cursos de formación, jornadas, charlas para diferentes profesionales y centros educativos. Además, imparten cursos de formación en el trastorno del desarrollo en Centros de Recursos del Profesorado perteneciente a la Viceconsejería de Educación al mismo que ofrecen cursos de especialización en autismo desde la propia entidad.

ANEXO 2. EJEMPLAR DEL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO PARA LOS PROFESIONALES: EL DIVORCIO Y LOS HIJOS/AS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Con el siguiente cuestionario se pretende detectar desde el punto de vista de los profesionales de ADANSI, las posibles necesidades educativas que puedan tener las familias que tienen un hijo/a con TEA, al encontrarse en una situación de divorcio.

Por favor, conteste con la mayor sinceridad posible. El cuestionario será totalmente **anónimo**, la información obtenida será utilizada con fines académicos.

Marque con una **(X)** la opción/es que considere más adecuada en cada caso o especifique por escrito cuando se le pida.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ENCUESTADO

1. Profesional de ADANSI que rellena el cuestionario:

Logopeda	
Pedagogo/a	
Educador/ra – monitor/ra	
Trabajador/ra social	
Psicólogo/a	
Otros (especificar):	

2. Edad:

Menos de 20 años	
Entre 21 – 30 años	
Entre 31 – 40 años	
Entre 41 – 50 años	
Más de 50 años	

3. ¿Cuántos años lleva trabajando para esta entidad?

Menos de un año	
Entre 1 – 3 años	
Entre 4 – 6 años	

Entre 7 - 9 años	
Más de 9 años	

4. ¿Qué tipo de relación profesional tiene con las familias?

Trabajo directo y solo con ellas	
Solo tiene reuniones con ellas entre una vez por semana	
Solo tiene reuniones con ellas entre una vez cada dos semanas	
Solo tiene una reunión al mes	
Menos de una reunión al mes	
Solo tiene contacto con ellas por teléfono o en alguna ocasión que estén por la entidad esporádicamente	
Otros (especificar):	

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA FAMILIA

5. Zona de residencia:

Urbana	
Rural	
Semiurbana	

6. ¿Ambos padres trabajan?:

Sí	
No	
Solo la madre	
Solo el padre	

7. En caso afirmativo de que ambos o alguno de los padres trabajen ¿conoce la existencia de dificultades para compaginar el trabajo con el cuidado del hijo/a?

Sí		No	
----	--	----	--

8. ¿Cuánto hace que se divorciaron los padres del niño/a?

Menos de un año	
Entre 1 – 3 años	
Entre 4 – 6 años	
Más de 6 años	

9. Tipo de familia en la que reside actualmente:

Vive solo la madre/padre con el hijo/a y los hermanos de éste (si los hay)	
Vive la madre/padre con una nueva pareja y con los hijos/as de ambos	
Vive la madre/padre con el hijo/a y otros familiares (abuelos por ejemplo)	
Otro situación:	

10. Edad del hijo/a:

Menos de 5 años	
Entre 6-8 años	
Entre 9-11 años	
Entre 12-14 años	
Entre 15-17 años	
Más de 17 años	

11. Hermanos:

Sí		No	
----	--	----	--

12. Edad aproximada en la que conoció el diagnóstico del hijo/a:

Menos de un año	
Entre 1 – 3 años	
Entre 4 – 6 años	
Más de 6 años	

PRIMERA TOMA DE CONTACTO CON LA SITUACIÓN

13. ¿Qué miembro de la familia decidió que el niño/a acudiera a ADANSI?

Madre	
Padre	
Ambos	

14. En relación a lo anterior, ¿Cómo fue tomada dicha decisión?

Por decisión propia de los padres	
Por recomendación del centro escolar	
Ambos	
Otros (Especificar):	

15. Cuando se comunicó a la familia que tenían un hijo/a con TEA, ¿Cuál fue la primera reacción de los padres? (marque la opción que mejor describa la situación real)

	MADRE	PADRE
Negación del problema		
Sentimiento de culpabilidad		
Aceptación desde el primer momento		
Confusión por la ignorancia sobre el tema		
Otras:		

16. ¿Ha cambiado la perspectiva de la situación por parte de la familia con el paso del tiempo?

Sí		No	
----	--	----	--

17. En caso afirmativo, ¿en qué sentido?

Positivo		Negativo	
----------	--	----------	--

18. Con el paso del tiempo, ¿ha conseguido la familia adaptarse bien a la circunstancia de su hijo/a?

Sí		No	
----	--	----	--

19. En caso negativo, ¿qué problemas encuentran? (puede marcar más de una opción)

No consiguen entender al hijo/a	
No consiguen encauzar las conductas del hijo/a	
No consiguen trabajar con el hijo con la misma eficacia que los profesionales de ADANSI	
Aún desconocen muchos aspectos del TEA	
Otros:	

IMPACTO DEL DIVORCIO EN LA IMPLICACIÓN PARENTAL

20. Indique la forma en que los padres comunicaron a su hijo/a la situación de divorcio: (puede marcar más de una opción)

Estuvieron los dos progenitores presentes	
Conversación de lenguaje verbal únicamente	
Empleo de imágenes, fotografías...para facilitar la comprensión	
Se precisó la presencia de profesionales que ayudaran en la transmisión del mensaje	
Se usó un lenguaje claro y sincero	
Se comunicó con suficiente anticipación para que el niño/a	

conociera previamente lo que iba a ocurrir	
Se transmitió la información con una actitud calmada	
Tras la explicación, se dejó espacio para que el niño/a preguntase	
Nos aseguramos de que el niño/a entendiera lo explicado antes de dar por zanjada la conversación	
Únicamente a través de las evidencias de la falta de objetos del padre/madre	

21. Tras el divorcio, ¿Cómo fue resuelto el tema de la custodia?

La custodia la ejerce el padre	
La custodia la ejerce la madre	
La custodia es compartida	

22. En cualquier caso y respecto a lo anterior, ¿existe una estructura y organización temporal estable en el tiempo donde los días que esté el hijo/a con la madre o el padre sean siempre los mismos?

Sí		No	
----	--	----	--

23. Tanto en caso positivo como negativo, ¿consiguen los padres una correcta adaptación del niño/a a este nuevo estilo de vida?

Sí		No	
----	--	----	--

24. ¿Cómo percibe usted, como profesional, la actividad e interacción de los padres respecto al cuidado y educación del hijo/a tras el divorcio?

	Madre	Padre
Es el/la persona responsable del niño/a, quien más lleva al hijo/a al médico, a sus terapias, el/la que está directamente al pendiente de su evolución		
Está involucrado/a y comprometido/a, se interesa por el avance del hijo/a, juega con él frecuentemente, aunque es el otro miembro de la pareja el responsable real		
Utiliza el divorcio como excusa para no involucrarse		
Otros:		

25. ¿Con qué frecuencia se comunican los padres del niño/ entre sí para tratar temas del desarrollo de éste?

Solo cuando hay alguna novedad sobre la evolución del niño/a	
2-3 días a la semana	
4-5 días a la semana	
Todos los días	
No hay comunicación	

26. ¿Mantienen los padres una buena relación personal?

Sí		No	
----	--	----	--

27. En caso negativo, ¿está afectando a la coordinación entre los padres para trabajar juntos con el hijo/a?

Sí		No	
----	--	----	--

28. Si responde positivamente a la cuestión anterior, indique cuáles considera que son los motivos: (puede marcar más de una opción)

Falta de entendimiento entre los padres	
Falta de comunicación entre los padres	
Falta de responsabilidad y compromiso de uno de los progenitores	
Falta de conocimiento sobre el TEA por parte de uno de los progenitores	
Falta de disposición de uno de los progenitores para formar parte de la vida del niño/a tanto en lo personal como académico.	

A continuación escriba una X en cada cuestión según su percepción sobre los aspectos que se señalan en relación al hijo/a tras el divorcio²²:

N-Nunca AV-A veces CS-Casi Siempre S-Siempre

CUESTIONES	N	AV	CS	S	<u>COMENTARIOS</u>
29. Los padres suelen decirle al hijo/a las cosas buenas que hace					
30. Cuando el hijo/a no hace lo que le corresponde, sabe las consecuencias que tendrán sus actos					
31. El niño/a mantiene una relación estable y cercana con ambos padres					
32. Existen rutinas, normas, procedimientos de intervención con el niño/a diferentes con la madre y el padre					
33. Cuando uno de los padres quiere aplicar una nueva norma, actividad... previamente la comparte con su ex – pareja para llegar a un					

²² Para la elaboración de este punto se ha tomado como referencia el cuestionario del grupo de investigación dirigido por la Dra. Martínez González (Universidad de Oviedo):

Martínez González, R.A. (2012). *Cuestionario sobre Competencias Parentales*. Proyecto: Estrategias Socio -Psico – Educativas para fomentar la Parentalidad Positiva como medida preventiva de conflictos familiares y de desadaptación infantil y juvenil. Universidad de Oviedo.

acuerdo					
34. Existen pautas de actuación conjuntas entre los padres					
35. Cuando hay un cambio (previsto o inesperado), ambos padres colaboran conjuntamente a la hora de trasmitírselo al niño/a					
36. Los padres tienen dudas ante cómo actuar con el hijo/a por si no lo hacen de igual manera					
37. Ambos padres tienen puntos de vista diferentes sobre la educación del niño/a					
38. Solo uno de los padres intenta que el hijo/a sea lo más autónomo posible, al contrario que la ex - pareja					
39. Los castigos y premios que se aplican al niño/a son diferentes con el padre y con la madre					
40. Los padres no acuden juntos a las reuniones escolares, de ADANSI...siempre asiste más la madre					
41. Los padres no acuden juntos a las reuniones escolares, de ADANSI...siempre asiste más el padre					
42. Los padres discuten o se enfrentan delante del niño/a					
43. Los padres intentan hacer actividades con el hijo/a donde estén ambos presentes					
44. El niño/a reclama estar con uno de los padres					
45. Suele mandar el niño/a por encima de los padres					
46. Los padres intentan reducir al máximo la hostilidad o diferencias existentes entre ambos					
47. Tras el divorcio, el niño/a muestra más conductas disruptivas					
48. El niño/a entiende y acepta la situación de divorcio de sus padres					
49. Con el divorcio, los padres tienen dificultades para establecer rutinas, organización de los tiempos, etc., en lo que afecta al hijo/a					
50. Tras el divorcio, al menos en uno de los progenitores se detecta una sobreprotección del hijo/a por miedo a cómo le afecte la situación					

51. ¿Cómo describiría usted el modelo educativo que pone en práctica cada uno de los progenitores?

	MADRE	PADRE
Un estilo más permisivo y tolerante		
Un modelo más autoritario, centrandolo en la		

disciplina y con ausencia de afecto		
Un modelo intermedio a los dos anteriores		

52. En líneas generales, ¿cuáles son las mayores dificultades que tienen los padres para educar al niño/a tras el divorcio? (puede marcar más de una opción)

La inexistencia de pautas comunes de crianza	
Dificultades para conseguir encauzar las conductas del niño/a	
Dificultades de adaptación del niño/a al cambio existente	
Modelos educativos diferentes en los padres	
Problemas para comprender al niño	
Regresión en los avances conseguido en el niño hasta el momento actual	
Otros (especificar):	

Muchas Gracias por su Colaboración

ANEXO 3. EJEMPLAR DE LA ENTREVISTA

ENTREVISTA PARA LOS PROFESIONALES DE ADANSI: EL DIVORCIO Y LOS NIÑOS/AS CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

PROFESIONAL ENTREVISTADO	
ENTREVISTADOR	
FECHA	

CUESTIONES GENERALES

1. ¿Qué trabajo ocupa usted en la asociación? Por favor, coméntelo un poco.
2. ¿Qué clase de vinculación tiene usted con las familias? (trabajo, actividades, relación informal...) ¿y con los niños?
3. ¿Cómo describiría la implicación de éstas a la hora de ayudar al desarrollo del niño?
4. ¿Son receptivas las familias a la hora de trabajar con ellas?
5. ¿Muestran interés por saber cómo actúa el profesional con su hijo y los avances o no que consigue?
6. ¿Suelen acudir ambos padres cuando se les requiere?
7. ¿Qué percepción suelen tener los padres del TEA que padece su hijo/a?
8. ¿Cuál suele ser la primera reacción de los padres cuando reciben un diagnóstico de TEA en su hijo/a? ¿Cambia con el tiempo?

IMPLICACIÓN PARENTAL EN CASOS DE DIVORCIO

9. Cuando se da una situación de divorcio, ¿suelen pedir asesoramiento las familias sobre cómo hablar con el niño/a? ¿los dos padres o solo uno de ellos?
10. ¿Quién suele ser el que está con mayor frecuencia con el niño/a?
11. Sabemos que cuando hay un niño/a de por medio en caso de divorcio, la buena relación entre los padres es vital y, más aún, cuando el niño/a es especial. Así, ¿cómo suele ser la relación de los padres tras esa situación?
12. ¿Suele ser el niño/a la causa desencadenante de un conflicto parental que termine en divorcio?

13. Los días en los que el niño/a esta con el padre y la madre ¿son siempre los mismos?
14. De no ser así, ¿Cómo afecta eso al niño/a?
15. ¿Suelen conseguir los padres una correcta adaptación del niño/a al nuevo estilo de vida?
16. ¿Qué impedimentos suelen tener los padres que dificultan el buen trabajo con el niño/a?
 - a. Responsabilidad
 - b. Compromiso
 - c. Entendimiento
 - d. Ignorancia sobre el tema
 - e. Recriminar la culpa al otro
 - f. Mala comunicación
 - g. Falta de disposición
17. ¿Alguno de los padres suele utilizar el divorcio como excusa para no implicarse en el desarrollo del niño/a?
18. ¿Suele haber pautas de actuación conjunta entre los padres en estos casos?
19. ¿Suelen mantener los niños/as una relación cercana con ambos padres?
20. ¿Existen rutinas, normas, procedimientos de intervención con los niños diferentes con la madre que con el padre?
21. Cuando alguno de los padres va a desarrollar una intervención nueva con el hijo/a, ¿la comparte previamente con el otro progenitor?
22. Cuando hay un cambio, ¿ambos padres colaboran conjuntamente a la hora de transmitírselo al niño/a?
23. ¿Suelen tener dudas los padres sobre cómo actuar con el niño/a? ¿Cuáles?
24. ¿Cuáles son las principales cuestiones que en casos de divorcio plantean los padres?
25. ¿Suelen tener puntos de vista diferentes sobre la educación del niño/a?
26. ¿Aplican los padres los consejos que desde la asociación los profesionales les transmiten?
27. En conclusión, ¿cuáles son, desde su perspectiva profesional, las principales necesidades que presentan los padres divorciados a la hora de educar a su hijo/a?

ANEXO 4. RELACIÓN DE DIMENSIONES, VARIABLES, INDICADORES Y PREGUNTAS DE LOS INSTRUMENTOS DEL ESTUDIO

Tabla 3. Relación de dimensiones, variables, indicadores y preguntas

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	C	E	
Profesionales ADANSI	Características personales	Edad	2		
	Características laborales	Puesto que ocupa en ADANSI	1	1	
		Años de trabajo en el centro	6		
		Relación profesional con las familias	4	2	
Familia y Divorcio	Características sociodemográficas de la familia	Zona de residencia	5		
		Ocupación de los padres	6		
		Conciliación del trabajo y la educación del niño	6		
		Tiempo en el que se formalizó el divorcio	8		
		Estructura familiar actual en la que reside el hijo	9		
		Edad del hijo	10		
		Existencia de hermanos	11		
			Edad del niño a la que se diagnosticó el TEA	1	
	Conducta y actitud ante el TEA del hijo		Progenitor/res que inscribió al niño en ADANSI	13, 14	
			Reacción de los padres ante el TEA	15	7, 8
			Adaptación a la situación del TEA	16, 17, 18	
			Problemas o dificultades	19	
	Percepción de los profesionales sobre la implicación educativa parental de las familias divorciadas		Comunicación del divorcio al hijo	20	
			Reclamación o no de ayuda por parte de las familias para la comunicación del divorcio al hijo		9
			Custodia	21	
			Días (y su estabilidad) que el niño está con la madre y con el padre; y sus efectos sobre el hijo	22, 23	13, 14
			Progenitor que más tiempo está con el hijo	25	3, 10
			Papel ejercido por los padres en la educación del hijo	24	3
			Relación y comunicación entre los padres y su impacto en la educación del hijo	25, 26, 27, 28, 46	11
			Relación de los hijos con los padres	31- 43	20
		Niño como causa desencadenante o no de problemas entre los padres		12	
		Uso del divorcio como excusa para no implicarse en la educación del hijo		18	
	Comunicación al hijo de sus aspectos positivos y negativos	29			

		Pautas comunes de crianza	34	19
		Modelos educativos desarrollados por cada progenitor	32, 36, 37, 38 51	21, 26
		Castigos y premios	39	
		Comportamiento de los padres en presencia del hijo	42	
		Dificultades y principales necesidades educativas de los padres	49, 52	16, 4, 24, 27
		Sobreprotección	50	
		Clima de trabajo con las familias		4
		Interés que muestran por el trabajo del profesional con el niño		5
		Progenitor que acude a las diversas reuniones	40, 41	6
		Actuación de los padres ante los cambios	33, 35	21, 22
		Aplicación de los padres de las orientaciones de ADANSI		26
	Impacto de la situación en el hijo	Adaptación del hijo a la situación de divorcio	24, 47, 48	15
		Conocimiento del hijo de la relación causa – efecto de sus acciones	30	
		Tras el divorcio, aparición de conductas disruptivas en el hijo	47	
		Preferencia por uno de los padres	44	
		Manda el hijo por encima de los padres	45	

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 5. TABLAS DEL ANALISIS DE DATOS

Tabla 6. Cuestiones sobre la implicación parental tras el divorcio

ÍTEM	n	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	%*	
				N-AV	CS-S
Los padres suelen decirle al hijo las cosas buenas que hace	22	3.54	0.59	4.5%	95.5%
Cuando el hijo no hace lo que le corresponde, sabe las consecuencias que tendrán sus actos	22	2.63	0.84	50.0%	50.0%
El niño mantiene una relación estable y cercana con ambos padres	22	3.00	1.15	27.3%	72.7%
Existen rutinas, normas, procedimientos de intervención con el niño diferentes con la madre y el padre	22	2.59	1.00	40.9%	59.1%
Cuando uno de los padres quiere aplicar una nueva norma, actividad... previamente la comparte con su ex – pareja para llegar a un acuerdo	22	2.13	0.88	72.7%	27.3%
Existen pautas de actuación conjuntas entre los padres	22	1.90	0.92	72.7%	27.3%
Cuando hay un cambio (previsto o inesperado), ambos padres colaboran conjuntamente a la hora de trasmitírselo al niño	22	1.95	0.99	72.7%	27.3%
Los padres tienen dudas ante como actuar con el hijo por si no lo hacen de igual manera	22	2.45	0.91	63.6%	36.4%
Ambos padres tienen puntos de vista diferentes sobre la educación del niño	22	2.50	1.01	59.1%	40.9%
Solo uno de los padres intenta que el hijo sea lo más autónomo posible, al contrario que la ex - pareja	22	1.77	1.15	72.7%	27.3%
Los castigos y premios que se aplican al niño son diferentes con el padre y con la madre	22	2.77	0.86	40.9%	59.1%
Los padres no acuden juntos a las reuniones escolares, de ADANSI...siempre asiste más la madre	22	3.22	1.19	22.7%	77.3%
Los padres no acuden juntos a las reuniones escolares, de ADANSI...siempre asiste más el padre	22	1.45	0.91	90.9%	9.1%
Los padres discuten o se enfrentan delante del niño	22	1.95	0.95	77.3%	22.7%
Los padres intentan hacer actividades con el hijo donde estén ambos presentes	22	1.09	0.42	95.5%	4.5%
El niño reclama estar con uno de los padres	22	2.18	1.09	59.1%	40.9%
Suele mandar el niño por encima de los padres	22	1.72	0.76	90.9%	9.1%

Los padres intentan reducir al máximo la hostilidad o diferencias existentes entre ambos	22	2.59	0.85	45.5%	54.5%
Tras el divorcio, el niño muestra más conductas disruptivas	22	1.72	0.98	81.8%	18.2%
El niño entiende y acepta la situación de divorcio de sus padres	22	3.09	0.97	22.7%	77.3%
Con el divorcio, los padres tienen dificultades para establecer rutinas, organización de los tiempos, etc., en lo que afecta al hijo	22	2.09	0.86	68.2%	31.8%
Tras el divorcio, al menos en uno de los progenitores se detecta una sobreprotección del hijo por miedo a cómo le afecte la situación	22	2.04	1.21	72.7%	27.3%

Fuente: Elaboración Propia

*Únicamente para la extracción de los porcentajes se han recodificado las respuestas de los ítems en dos grupos.

Tabla 7. Chi cuadrado

RELACION DE ÍTEMS	CHI cuadrado	Sig. Bilateral
Años divorciados* ⇔ Los días que el niño está con el padre y con la madre son siempre los mismos	7.18	.007
Custodia ⇔ Modelo educativo de la madre	11.97	.018
Modelo educativo de la madre ⇔ Rol ejercido por la madre	9.90	.007

Fuente: Elaboración Propia

*Se ha utilizado la variable recodificada en dos categorías: 1- igual o menos de tres años divorciados, 2- más de 3 años divorciados

Tabla 8. Porcentajes chi-cuadrado 1

		Los días que el niño esta con la madre/padre son siempre los mismos				
		SI		NO		
Años divorciados	3 años o menos		42.9%		57.1%	100%
	Más de 3 años	42.9%		100%		
			100%		0%	100%
		57.1%		0%		
		100%		100%		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 9. Porcentajes chi-cuadrado 2

		Modelo educativo de la madre						
		Permisivo		Autoritario		Democrático		
Custodia	Padre		0%		50%		50%	100%
		0%		25%		5.9%		
	Madre		0%		16.7%		83.3%	100%
		0%		75%		88.2%		
	Compartida		50%		0%		50%	100%
		100%		0%		5.9%		
		100%		100%		100%		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 10. Porcentajes chi-cuadrado 3

		Modelo educativo del padre						
		Permisivo		Autoritario		Democrático		
Custodia	Padre		100%		0%		0%	100%
		20%		0%		0%		
	Madre		44.4%		5.6%		50%	100%
		80%		100%		81.8%		
	Compartida		0%		0%		100%	100%
		0%		0%		18.2%		
		100%		100%		100%		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 11. Porcentajes chi-cuadrado 4

		Modelo educativo de la madre						
		Permisivo		Autoritario		Democrático		
Rol ejercido por la madre en la educación del hijo	Responsable del niño		5%		10%		85%	100%
		100%		50%		100%		
	Involucrada y comprometida en un segundo plano		0%		100%		0%	100%
		0%		50%		0%		
		100%		100%		100%		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 12. Porcentajes chi-cuadrado 5

		Modelo educativo del padre						
		Permisivo		Autoritario		Democrático		
Rol ejercido por el padre en la educación del hijo	Responsable del niño		50%		0%		50%	100%
		10%		0%		9.1%		
	Involucrado y comprometido en un segundo plano		40%		0%		60%	100%
		60%		0%		81.8%		
	Uso del divorcio como excusa para no implicarse		60%		20%		20%	100%
		30%		100%		9.1%		
		100%		100%		100%		

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 13. Correlación de Pearson

RELACION DE ÍTEMS	R de Pearson	Sig. Bilateral
“Cuando el hijo/a no hace lo que le corresponde, sabe las consecuencias que tendrán sus actos” ⇔ “Cuando uno de los padres quiere aplicar una nueva norma, actividad... previamente la comparte con su ex – pareja para llegar a un acuerdo”	0.44	.036
“Cuando el hijo/a no hace lo que le corresponde, sabe las consecuencias que tendrán sus actos” ⇔ “Los castigos y premios que se aplican al niño/a son diferentes con el padre y con la madre”	- 0.50	.016
“Cuando uno de los padres quiere aplicar una nueva norma, actividad... previamente la comparte con su ex – pareja para llegar a un acuerdo” ⇔ “Los castigos y premios que se aplican al niño/a son diferentes con el padre y con la madre”	- 0.75	.000
“Cuando uno de los padres quiere aplicar una nueva norma, actividad... previamente la comparte con su ex – pareja para llegar a un acuerdo” ⇔ “Existen pautas de actuación conjunta entre los padres”	0.71	.000
“Existen pautas de actuación conjunta entre los padres” ⇔ “Los castigos y premios que se aplican al niño/a son diferentes con el padre y con la madre”	- 0.62	.002
“Existen pautas de actuación conjunta entre los padres” ⇔ “Ambos padres tienen puntos de vista diferentes sobre la educación del niño”	- 0.71	.000
“Existen pautas de actuación conjunta entre los padres” ⇔ “Cuando hay un cambio (previsto o inesperado), ambos padres colaboran conjuntamente a la hora de trasmitírselo al niño/a”	0.72	.000
“Ambos padres tienen puntos de vista diferentes sobre la educación del niño/a” ⇔ “Cuando hay un cambio (previsto o inesperado), ambos padres colaboran conjuntamente a la hora de trasmitírselo al niño/a”	- 0.68	.000
“Ambos padres tienen puntos de vista diferentes sobre la educación del niño/a” ⇔ “Los padres tienen dudas ante cómo actuar con el hijo/a por si no lo hacen de igual manera”	0.46	.029
“Los padres se enfrentan o discuten delante del niño” ⇔ “Con el divorcio, los padres tienen dificultades para establecer rutinas, organización de los tiempos, etc., en lo que afecta al hijo/a”	0.52	.012

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 6. HOJA DE INSCRIPCIÓN

Programa “CONSTRUYENDO HORIZONTES COMUNES”

FICHA DE INSCRIPCIÓN:

✚ Nombre y teléfono de contacto: _____

✚ A continuación marquen con una (X) las mayores dificultades que presentan en la dinámica familiar (*puede marcar más de una opción*):

Mantener una relación cordial entre los progenitores	
Falta de ejercicio de las responsabilidades educativas por al menos uno de los padres	
Comunicación (sobre temas de la educación del hijo) y colaboración entre los padres	
Problemas para comprender al niño	
Establecimiento de rutinas, normas, organización del tiempo	
Uso indebido o inexistente de la anticipación de los cambios, novedades...	
Ausencia de pautas comunes de crianza	
Exceso de permisividad o autoridad (disciplina)	

✚ Justifique los motivos por lo que desean asistir al programa (detállelos):

ANEXO 7. LISTADO DE RECURSOS PARA EL PROGRAMA

Algunos de ellos han sido mencionados en el boceto de programa y el resto se incluye porque también podrían ser utilizados según se estime oportuno.

DIVORCIO:

- 1- Ayuntamiento de Burgos. Cuando la familia cambia. *Guía para ayudar a nuestros hijos a una adaptación positiva ante procesos de separación o divorcio*. Disponible en: <http://www.aytoburgos.es/archivos/perfiles/articulo/documentos/guia-ayuda-procesos-sep-div.pdf>
- 2-Camino Pérez, M. del. *Cuentos para entender el divorcio o separación de los padres. Psicología y orientación*. (9 de Septiembre de 2013). Consultar en: <http://mariadelcaminopsicologiayorientacion.blogspot.com.es/2013/09/cuentos-para-entender-el-divorcio-o.html>
- 3-Cantón Duarte, J., Cortés Arboleda, M.R. y Justicia Diaz, M.D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*. 2(3), 47-66. Disponible en: <http://masterforense.com/pdf/2002/2002art16.pdf>
- 4-FAROS. *Cómo explicar a los hijos el divorcio o la separación de sus padres*. (18 de Octubre del 2012). Consultar en: <http://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/como-explicar-hijos-divorcio-separacion-padres>
- 5-Laucirica rubio, N., Villar Moraza, G. y Abal Ciordia, M. *Guía para padres y madres en situación de separación y/o divorcio. Cómo actuar con los hijos e hijas*. Ayuntamiento de Vitoria – Gasteiz. Disponible en: <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/58/00/5800.pdf>
- 6-Martínez González, R. A. (2009). *Programa – Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social. Disponible en: http://www.msssi.gob.es/gl/ssi/familiasInfancia/docs/programa2009_1.pdf
- 7-Martínez Rubio, A. *Padres e hijos tras el divorcio. Algunas orientaciones. Las familias hablan*. Disponible en: http://www.aepap.org/pdf/infopadres/infopadres_2_divorcio.pdf
- 8-OrientaPeques. *Orientaciones ante la separación de los padres (divorcio)*. Disponible en: [file:///C:/Users/cecilia/Downloads/Orientacionesseparaci%C3%B3npadres\(divorcio\)B.pdf](file:///C:/Users/cecilia/Downloads/Orientacionesseparaci%C3%B3npadres(divorcio)B.pdf)
- 9-Rodríguez Benito, L., Espada Giner, S. y Calvo Estaún. *Nos hemos separado... ¿y nuestros hij@s? Guía de actuación para progenitores*. Gobierno de Aragón: Departamento de Servicios Sociales y Familia. Disponible en:

http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Temas/Familias/Documentos/Guia_Divorci0v05.pdf

- 10-Ruiz Lozano, M.J. y Gómez – Ferrer Górriz, C. (2000). *El divorcio y los hijos. Guía de uso*. Consejería de Sanidad y Consumo. Disponible en: <https://www.murciasalud.es/recursos/ficheros/3915-611-EldivorcioMIXT.pdf>
- 11-Sesame Street (2012). *Niños pequeños retos grandes: divorcio. Enfrentar el divorcio o la separación: consejos para familiares y amigos*. Disponible en: http://www.cfchildren.org/portals/0/FAMILIES/Sesame_LCBC/Divorce_doc/Pa%20Familias-Consejos_Para_Familiares.pdf
- 12-Utrera, J. L. (2009). *Guía básica para un buen divorcio*. Málaga, España: S.A. Ediciones B.
- 13-Vega, M.T. y Cid, Inmaculada. *Guía de orientación 2. Me separo ¿y ahora qué?* Dirección General de Familia, Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Junta de Castilla y León. Disponible en: <file:///C:/Users/cecilia/Downloads/guia+2+.pdf>

AUTISMO:

- 14-Benites Morales, L. (2010). Autismo, Familia y Calidad de vida. *Cultura: Revista de la Asociación de Docentes de la USMP*. (24), 1-20. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701024>
- 15-Bohórquez Ballester, D.M., Alonso Peña, J.R., Canal Bedia, R., Martín Cilleros, M.V., García Primo, P., Guisuraga Fernández, Z.,...Herráez García, L. (2007). *Un niño con autismo en la familia. Guía básica para familias que han recibido un diagnóstico de autismo para su hijo o hija*. Universidad de Salamanca. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20581/familia_autismo.pdf
- 16-Federación Autismo Castilla y León (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Disponible en: <http://www.autismomadrid.es/wp-content/uploads/2012/12/estres-familias.pdf>
- 17-George, J.E. (2009). *El manual del autismo. Información fácil de asimilar, visión, perspectivas y estudios de casos de un maestro en Educación Especial*. Columbia, Canadá: #1 Book Publishers

ANEXO 8. CARACTERÍSTICAS DEL LOS NIÑOS TEA POR EDAD

Tabla 15. Característica de los niños TEA según la edad

EDAD	RASGOS DISTINTIVOS
6 MESES	<p>Primeros signos de alerta: Llanto difícil de interpretar. Menos activos y exigentes que un niño normal. Algunos son extremadamente irritables. Contacto ocular muy pobre. No hay respuestas anticipatorias.</p>
8 MESES	<p>Balbucesos limitados e inusuales. No imitan sonidos, gestos ni expresiones. Dificultades para poderlos consolar y tranquilizar. Presentan rechazo al contacto. Movimientos repetitivos.</p>
12 MESES	<p>Pueden aparecer las primeras palabras pero se utilizan sin sentido. Llantos muy fuertes y frecuentes difíciles de interpretar. Cuando empiezan a andar, decrece su sociabilidad. No presentan ansiedad de separación (ausencia conductas vinculación).</p>
24 MESES	<p>Emiten pocas palabras (menos de 15). Las palabras se presentan de forma aislada. No hay desarrollo del gesto comunicativo. Dan pocas señales de afecto. Pueden diferenciar a sus padres del resto de personas. Prefieren estar solos. Muestran poca curiosidad para explorar el mundo que les rodea. Hacen uso anormal de los juguetes.</p>
36 MESES	<p>Combinación extraña de palabras. Pueden repetir frases, pero no hay un lenguaje creativo. Entonación y ritmo extraños. Utilizan al adulto para obtener lo que desean. No aceptan a los otros niños. Irritabilidad excesiva. No entienden el significado de los castigos. Muerden los juguetes. No hay juego simbólico. Movimientos repetitivos. Fascinación visual por los objetos luminosos. Pueden mostrar una relativa habilidad en los juegos manipulativos.</p>
3 A 6 AÑOS (PREESCOLAR)	<p>Torpeza psicomotriz.</p>

	<p>Manías motoras repetitivas y estereotipadas (aleteo, contorsión manos...)</p> <p>Apego inflexible a rutinas o a rituales específicos y no funcionales.</p> <p>Preocupación persistente por partes de objetos.</p> <p>Ecolalia.</p> <p>No entienden ni expresan conceptos abstractos.</p> <p>No pueden mantener una conversación. Retraso considerable en el lenguaje.</p> <p>Uso incorrecto de los pronombres.</p> <p>Raramente hacen preguntas.</p> <p>Persiste ritmo anormal de la palabra.</p> <p>Incapaces de utilizar y comprender gestos.</p> <p>No utiliza la mirada, la expresión facial o la postura del cuerpo para comunicarse.</p> <p>No entiende el rol en los juegos.</p> <p>Falta de reciprocidad social o emocional.</p> <p>Parece estar encerrado en su propio mundo ajeno a lo demás.</p> <p>Mantienen relaciones sociales extrañas.</p> <p>Falta de sentimiento de vergüenza.</p> <p>No son competitivos.</p> <p>Bajo nivel de frustración.</p> <p>Incapacidad para juzgar las intenciones de los otros.</p> <p>Utilizan a las personas de su entorno.</p> <p>Incapacidad para compartir afectivamente situaciones.</p> <p>Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiados a su edad.</p> <p>Toleran mal los cambios en sus rutinas diarias.</p> <p>Pueden empezar a aparecer conductas autolesivas.</p>
<p>EDAD ESCOLAR</p>	<p>Es en este período cuando el niño autista suele manifestar los rasgos más específicos del trastorno. Se manifiestan déficits importantes en el desarrollo normal de la interacción social y la comunicación con sus iguales. Funcionamiento intelectual deficitario. Repertorio restringido de actividades e intereses. Problemas de lenguaje. Importante déficit a la hora de establecer conversaciones con lenguaje estereotipado, repetitivo. Volumen, entonación y ritmo del habla anormales. Los comportamientos comunicativos no verbales presentan gran alteración (no hay contacto ocular, inexpresividad facial, gestos inadecuados...). No sienten necesidad de obtener gratificaciones y de compartir intereses. Suelen insistir en mantener la uniformidad de las cosas y de las situaciones. No toleran los cambios en su entorno, ya sean de personas, lugares u objetos. Interés desmesurado por objetos o parte de</p>

	<p>ellos sin justificación aparente. Manías motoras persistentes (aleteo o contorsión de manos...). Pueden seguir o incrementarse las conductas autolesivas. Presentan afectos inapropiados al contexto, por ejemplo se ríen cuando son castigados o pueden llorar cuando se sienten bien o se les elogia.</p>
<p>ADOLESCENCIA</p>	<p>Pueden consolidarse las conductas sociales negativas y se acentúa el rechazo de sus compañeros de igual edad. En esta etapa existe gran vulnerabilidad a desarrollar sintomatología depresiva. Se puede consolidar un deterioro generalizado en todas las habilidades. En cuanto a las habilidades lingüísticas hay pérdida de parte de las mismas (si las habían adquirido anteriormente). Aumenta la hiperactividad, las conductas agresivas autolesivas, las conductas sin sentido y la incapacidad de tolerar cambios en su entorno. Siguen las manías motoras y pueden aparecer crisis epilépticas.</p>

Fuente: Tabla extraída del entorno web [Psicodiagnosis.es](http://www.psicodiagnosis.es)²³

²³ Enlace:

<http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornossocialesintelectuales/autismoclasico/index.php>

ANEXO 9. CUADRO RESUMEN: SESIONES, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Tabla 16. Cuadro resumen del programa

SESIÓN	OBJETIVO	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	Concienciar a los padres sobre la importancia de mantener una cordial relación personal tras el divorcio en beneficio del hijo con TEA	1- La relación entre los padres tras el divorcio: eliminando obstáculos y problemas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de presentación: nos damos a conocer a través de un objeto, lugar o animal. • Actividad: crítica y autocrítica de la relación con la ex – pareja.
2	Orientar a los progenitores sobre cómo comunicar el divorcio adecuadamente a los hijos.	2- Somos padres aunque estemos divorciados: comunicación del divorcio al hijo e interiorización del rol educativo parental.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: cómo comunicar el divorcio al hijo
3	Interiorización del rol parental de los progenitores, la responsabilidad y compromiso en la educación del hijo.	3- Información sobre las características evolutivas de los hijos en las diferentes etapas de su proceso vital y también respecto al TEA.	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: analizamos como son y deberían ser los hijos.
4	<p>Mejorar la comunicación entre los padres en lo que respecta a la transmisión de información sobre el hijo.</p> <p>Mejorar la comunicación del hijo con sus padres solventando las dificultades que tienen para comprenderle.</p>	4 y 5- La comunicación entre los padres y de éstos con los hijos	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: visionado de videos y puesta en común de análisis y experiencias. Análisis de la comunicación.
5	Reconducir y afianzar el empleo de estilos educativos más autoritativos (democráticos).	6- La regulación del comportamiento de los hijos: establecer normas, límites, castigos y premios	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: Análisis de casos y propuestas de intervención

6	Reforzar en el uso de la anticipación, estructuración de horarios y rutinas respecto al hijo, los castigos y premios.	7- La organización de una rutina diaria: organización del tiempo y de las tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: hacemos rutinas diarias y trabajamos la anticipación
7	Establecer pautas comunes de crianza entre los padres.	8- La cooperación en familia, pautas comunes de crianza y estilo educativo parental: rol equitativo de la madre y el padre	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: analizamos los estilos educativos parentales de los progenitores y hacemos autocrítica • Visionado de videos.
	Reconducir y afianzar el empleo de estilos educativos más autoritativos (democráticos).		
8	Establecer pautas comunes de crianza entre los padres.	8- La cooperación en familia, pautas comunes de crianza y estilo educativo parental: rol equitativo de la madre y el padre	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad: papel educativo ejercido en la vida del hijo y atribuimos términos o frases que lo caractericen. • Actividad: rehacemos la actividad de presentación de la sesión 1 y comparamos. • Evaluación del programa
	Reconducir y afianzar el empleo de estilos educativos más autoritativos (democráticos).		

Fuente: Elaboración Propia

ANEXO 10. INFORMES PERIÓDICOS

INFORME PERIODICO

FECHA:

SESIÓN N° _____

PROFESIONAL: _____

EXPLICACIÓN DE LA SESIÓN:

INCIDENTES Y FALTAS:

MODIFICACIONES DE LA SESIÓN:

VALORACION DE LOS PARTICIPANTES:

FAMILIA	NOMBRE	VALORACIÓN
1	M:	
	P:	
2	M:	
	P:	
3	M:	
	P:	
4	M:	
	P:	
5	M:	
	P:	
6	M:	
	P:	
7	M:	
	P:	
8	M:	
	P:	
9	M:	
	P:	
10	M:	
	P:	
11	M:	
	P:	
12	M:	
	P:	
13	M:	
	P:	
14	M:	
	P:	
15	M:	
	P:	

*La "M" se refiere al nombre de la madre en cuestión y la "P" al del padre.

ANEXO 11. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Tras su asistencia al programa, nos gustaría conocer cuál ha sido su grado de satisfacción el mismo por lo que le pedimos que rellene el siguiente cuestionario dando su opinión a las diferentes cuestiones.

La información recogida únicamente será empleada con fines de mejora del programa.

1. Nombre y Apellidos: _____

2. ¿Ha sentido usted que formaba parte de un grupo unido?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

3. ¿Considera que ha existido un buen clima agradable de trabajo que ha facilitado su colaboración y trabajo?

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cuál de las actividades de las sesiones le ha parecido más interesante y práctica? ¿por qué?

A continuación, marque su grado de acuerdo en las siguientes cuestiones:

N- nunca, AV- A Veces, CS- Casi Siempre, S- Siempre

	N	AV	CS	S
5. El programa ha conseguido que ambos progenitores nos entendamos mejor y resolvamos nuestros problemas				
6. He conseguido ser consciente de los errores cometidos en la práctica educativa con mi hijo				
7. Creo que ahora puedo entender a mi hijo mejor				
8. La puesta en práctica de las orientaciones dadas están siendo efectivas				
9. Ahora soy consciente de la importancia de educar conjuntamente con mi ex – pareja				
10. Me comunico mejor con mi hijo y ello está facilitándome su educación				
11. Estoy usando la anticipación con mi hijo como recurso educativo				
12. He aprendido a organizar mejor las rutinas de mi hijo				
13. Me comunico más con mi ex – pareja para cuestiones educativas				
14. He resuelto todas las dudas que tenía				
15. Aconsejaría a otras familias que asistieran				
16. Me plantearía acudir a más cursos sobre temas de familia.				

17. En resumen, ¿cuál sería su nivel de satisfacción con el programa?

Muy poca	
Poca	
Normal	
Bastante	
Mucha	

Muchas gracias por su colaboración

ANEXO 12. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROGRAMA

CUESTIONARIO DE EVALUACION DEL PROGRAMA

Tras su asistencia al programa, nos gustaría conocer cuál ha sido percepción sobre el desarrollo del mismo haciendo alusión a sus aspectos organizativos y metodológicos.

Este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial, por lo que la información obtenida será utilizada exclusivamente con fines de mejora y evaluación del programa.

1. Nombre y Apellidos: _____

Tras su asistencia al programa valore de 1-5 las siguientes cuestiones:

(1) Muy mal, (2) Mal, (3) Regular, (4) Bien, (5) Muy bien

	1	2	3	4	5
2. Estructura del programa					
3. Los temas trabajados y su orden					
4. La relación entre los temas y sesiones					
5. Planteamiento y desarrollo de las actividades					
6. Relación de las actividades con el tema de la sesión					
7. Participación y trabajo de las familias					
8. Orientaciones y trabajo del psicólogo					
9. Orientaciones y trabajo del pedagogo					
10. Uso y adecuación de los recursos					
11. Utilidad de los recursos					
12. Organización de los tiempos en las sesiones					
13. Duración de la sesiones					
14. Flexibilidad del programa					
15. Impacto en la dinámica familiar					

16. Adecuación del programa a la realidad de los hogares					
17. Formación del psicólogo					
18. Formación del pedagogo					
19. Lenguaje, tono de voz, explicaciones de los profesionales					
20. Comprensión de lo trabajado en cada sesión					
21. Clima de trabajo					

22. ¿Observa resultados en su dinámica familiar durante y tras la asistencia a programa?

Sí	
No	

Muchas gracias por su colaboración