

Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa**

Relación centro escolar-familia en casos de niños con Trastorno del Espectro del Autismo

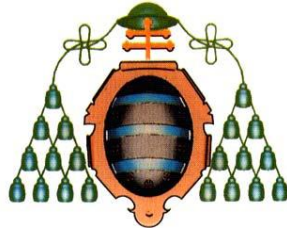
TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna:
Eva Suárez Rico

Tutora:
Raquel Amaya Martínez González

Cotutora:
Beatriz Rodríguez Ruiz

Mayo, 2015



Universidad de Oviedo

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Máster de Intervención e Investigación Socioeducativa**

**Relación centro escolar-familia en
casos de niños con Trastorno del
Espectro del Autismo**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Alumna:
Eva Suárez Rico**

**Tutora:
Raquel Amaya Martínez González**

**Cotutora:
Beatriz Rodríguez Ruiz**

Mayo, 2015

Agradecimientos

A los profesionales de la Asociación de Autistas “Niños del Silencio” (ADANSI), familias y orientadores, por su disposición a la hora de facilitar los datos que se proporcionan en este trabajo.

I.	Introducción	p.6
II.	Fundamentación teórica	p.7
	<i>1. La familia</i>	p.7
	1.1. Concepto y su papel como agente educativo	p.7
	1.2. Tipos de familia	p.9
	1.3. Necesidades de las familias con hijos con TEA	p.10
	<i>2. Trastorno del Espectro del Autismo</i>	p.11
	2.1. Concepto	p.11
	2.2. Diagnóstico y sintomatología	p.13
	2.3. Causas	p.16
	2.4. Intervención	p.16
	2.5. El autismo en el centro escolar. Breve reseña	p.17
	2.5.1. Atención a la diversidad: concepto y disposiciones legales	p.17
	2.5.2. Actuación del profesorado con alumnado TEA	p.18
	<i>3. Relación centro escolar-familia</i>	p.20
	3.1. Breve reseña normativa	p.20
	3.2. Funciones de la familia en el entorno escolar	p.21
	3.3. Funciones del centro escolar	p.21
	3.4. Cooperación y colaboración entre el centro escolar y las familias	p.22
III.	Contextualización de la Asociación de Autistas “Niños del Silencio”	p.26
	<i>4. ADANSI</i>	p.26
	4.1. Descripción general	p.26
	4.2. Objetivos de la institución	p.26
	4.3. Usuarios y necesidades	p.27
	4.4. Áreas y programas	p.27
IV.	Identificación de necesidades	p.29
	<i>5. Justificación</i>	p.29
	5.1. Objetivos	p.29
	5.2. Método de investigación	p.30
	5.2.1. Dimensiones y variables de estudio	p.30
	5.2.2. Población y muestra	p.31
	5.2.3. Técnicas de recogida de información	p.32
	5.2.4. Aplicación de las técnicas de recogida de información	p.34
	5.2.5. Técnicas de análisis de datos	p.35
	5.3. Resultados	p.35
	5.3.1. Análisis de resultados y organización de los datos I: La familia	p.36
	5.3.1.1. Información sociodemográfica del padre-madre	p.36

5.3.1.2.	Información sociodemográfica de carácter escolar de los hijos	p.37
5.3.1.3.	Relación con el centro escolar y participación de la familia	p.37
5.3.1.4.	Percepción de las familias sobre la actuación del centro escolar, profesorado y Departamento de Orientación	p.42
5.3.2.	Análisis de resultados y organización de los datos II: Orientadores	p.51
5.3.2.1.	Información sociodemográfica del orientador	p.51
5.3.2.2.	Características del centro escolar respecto al TEA	p.52
5.3.2.3.	Sistema de trabajo del Departamento de Orientación y relación con las familias	p.53
5.3.2.4.	Percepción del Departamento de Orientación sobre la participación de las familias	p.54
5.4.	Conclusiones e implicaciones	p.57
V.	Propuesta de intervención. Curso de formación para centro escolar y familias: “Yo te enseño, tú me orientas. TEAyudamos”	p.60
6.	<i>Descripción del curso</i>	p.60
6.1.	Destinatarios	p.60
6.1.1.	Difusión	p.60
6.2.	Ubicación	p.61
6.3.	Objetivos	p.61
6.4.	Contenidos	p.62
6.5.	Metodología y actividades	p.63
6.6.	Recursos	p.69
6.7.	Temporalización	p.69
6.8.	Aplicación	p.70
6.9.	Evaluación	p.70
6.9.1.	Evaluación inicial	p.70
6.9.2.	Evaluación del proceso	p.70
6.9.3.	Evaluación final	p.71
7.	<i>Conclusiones finales</i>	p.73
8.	<i>Referencias bibliográficas</i>	p.74
9.	<i>Anexos</i>	p.78

I. INTRODUCCIÓN

Ser padres es una tarea compleja, que se ha ido complicando en las últimas décadas a medida que la sociedad avanza y las demandas sociales se amplían. La familia se encarga de cumplir con una función educativa y socializadora, es el núcleo de aprendizaje más importante de la historia.

A esta gran labor, le sigue la importancia del trabajo del centro escolar, que debe integrar los conocimientos que el alumnado tiene instaurados desde su hogar familiar para adaptarlos a la enseñanza formal, de igual manera que las familias.

Aunque la familia y la escuela tengan proyectos pedagógicos diferentes, lo importante es que sean capaces de desarrollar un proyecto común y asuman responsabilidades compartidas. La relación centro escolar-familia cobra una gran importancia a lo largo de todo el proceso reglado de enseñanza. La escuela debe ser un centro de puertas abiertas en el que las familias se sientan integradas, dónde exista una comunicación entre los agentes educativos que facilite las prácticas educativas familiares.

Esto es lo que se pretende estudiar y conocer en el presente Trabajo Fin de Máster: la relación centro escolar-familia, con el añadido de que las familias representativas de la muestra de estudio, tienen hijos¹ con Trastorno del Espectro del Autismo (de ahora en adelante TEA), aspecto importante a tener en cuenta para conocer dicha relación.

Para la realización de este estudio se ha elaborado un documento que tiene cuatro partes diferenciadas, una parte teórica, en la que se expone información de la literatura especializada, la cual servirá como fundamentación para el resto de partes del trabajo.

La segunda parte recoge la contextualización de las prácticas curriculares, aludiendo a las principales características de la *Asociación de Autistas “Niños del Silencio” (ADANSI)* de ahora en adelante).

En tercer lugar, se presenta el estudio de necesidades, la investigación llevada a cabo para conocer el objeto de estudio. Presentando en primer lugar, una justificación acerca de la importancia del tema, objetivos, así como el método de investigación utilizado y todos los aspectos que lo engloban.

Tras recoger y analizar los resultados de la investigación a través del programa informático SPSS y, ofrecer las conclusiones oportunas, se propondrá una propuesta de intervención que se adecúe a las necesidades demandadas por la muestra.

Por último, se presentarán las referencias bibliográficas consultadas para elaborar el documento, así como los anexos que recogen toda la información complementaria.

¹ Para facilitar la lectura del presente estudio, se utilizará el masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no significando en ningún momento un uso sexista del lenguaje.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se presentará un marco teórico en el que se incluirá la información relacionada con los aspectos a tratar a lo largo del trabajo, englobados dentro del tema de la familia, la escuela, la relación entre ambos contextos y el TEA.

1. LA FAMILIA:

Es importante hacer hueco en esta fundamentación al concepto de familia, teniendo en cuenta que es uno de los principales destinatarios de este estudio. Tradicionalmente la familia ha estado considerada como la mayor institución social, la unidad básica de la sociedad y la fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que se encuentran expuestas las personas en todas las sociedades.

Siendo la familia la institución que conecta a los individuos y a la sociedad desde el comienzo de la vida humana y que cumple con una función esencial para ambos: a la sociedad le ofrece un apoyo fundamental socializando a cada ser individual y a cada uno de éstos les abre el camino hacia aquélla con el proceso básico de socialización. (Alberdi, 1999, p.9)²

1.1. CONCEPTO Y SU PAPEL COMO AGENTE EDUCATIVO

La familia se configura como contexto social, educativo y de aprendizaje, en el que se debe tener en cuenta la comunicación y los modelos de referencia de los padres para los hijos. Así, “la familia representa para el individuo un sistema de participación y exigencias, un contexto donde 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” (Martínez González, 1996, p.6).

Asimismo, también contribuye al desarrollo social, teniendo en cuenta el conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos, tanto para su desarrollo como para su integración social, conocidas con el nombre de estrategias de socialización (Goodnow, 1985, citado por Torío, Peña, Rodríguez, Fernández, Molina, Hernández e Inda, 2013).

Teniendo en cuenta estos aspectos, y relacionando los conceptos de desarrollo social y familia, consideramos importante mencionar otra definición de familia entendiéndola 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, y que contribuye también al desarrollo social. (Martínez González, 2009, p.14)

² El sistema de citación del presente documento se rige por la Sexta Edición de las Normas APA.

De esta manera, la familia es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo. Es en este ámbito, donde se conforman las primeras pautas socializadoras y donde aparecen diversas formas de aprendizaje orientadas a la madurez, la autonomía y la responsabilidad. Dada la complejidad de nuestra sociedad y las necesidades crecientes de nuevas informaciones y aprendizajes, en ocasiones, la familia delega una parte de las obligaciones educativas a la institución escolar. Será importante que entre ambos contextos exista una coherencia y un mismo estilo de enseñanza que persiga las mismas líneas de actuación; aspecto sobre el que se hará hincapié a lo largo del presente trabajo.

Este contexto educativo y de aprendizaje, puede verse determinado por los estilos educativos que pongan en práctica los padres, desarrollando una labor educativa desde una determinada perspectiva o enfatizando algunos aspectos o prácticas educativas. Dentro de este ámbito, el trabajo clásico elaborado por Diana Baumrind durante los años 1967 y 1971, profundizó en el estudio de la autoridad en el ámbito de las relaciones padres-hijos, convirtiéndose en una pionera del estudio de los estilos educativos parentales de socialización, clasificándolos entre estilo autoritario, permisivo y democrático. A continuación, se expondrá de forma breve una explicación de cada uno de los estilos educativos más representativos (Torío López, Peña Calvo y Rodríguez Menéndez, 2008):

- Por un lado, podemos destacar un **estilo autoritario**, en el que los padres y madres valoran la obediencia como una virtud. La realización de las tareas marcadas, la prevención y el orden son las pautas-base de dicho estilo. Se tiene en cuenta la rigidez para controlar y evaluar el comportamiento de los hijos; utilizando la disciplina y restringiendo su autonomía. Este estilo autoritario suele influir de forma negativa en la socialización de los hijos, que debido a la baja autoestima, autonomía y creatividad, suelen ser poco comunicativos y afectivos, además de reservados.
- En segundo lugar, los padres **permisivos**, proporcionan una gran autonomía a sus hijos siempre y cuando no irrumpa de manera negativa su salud. El adulto muestra una actitud positiva, aceptadora y benigna hacia las actitudes y las conductas de los menores. A diferencia del estilo autoritario, en el permisivo, los padres rechazan la autoridad como herramienta para conseguir el control del comportamiento de los hijos. Los adultos con responsabilidades de crianza y cuidado no suelen ser exigentes en cuanto a expectativas y responsabilidades. Este tipo de padres suelen favorecer el desarrollo de niños alegres y vitales, pero dependientes, con bajos niveles de madurez y altas conductas antisociales. Investigaciones posteriores (MacCoby y Martin, 1983, citado por Torío López et al., 2008) diferencian entre dos tipos de padres permisivos: los **permisivos-indulgentes** y **permisivos-negligentes**. Los primeros, caracterizados por la pasividad, permisividad e indiferencia ante las conductas de sus hijos; sean positivas o negativas. Son tolerantes y aceptan cualquier impulso de los niños,

sin utilizar las normas y los castigos. Por el contrario, los padres permisivos-negligentes, se caracterizan por la falta de implicación en el ámbito afectivo y escolar. No ponen normas, y les resulta “indiferente” la imposición de castigos, así como de entablar un diálogo con sus hijos.

- Finalmente, señalar **un estilo democrático**. En este, los progenitores dirigen las acciones del niño a través de la madurez, el razonamiento y la negociación. “Es un estilo que se caracteriza por la comunicación bidireccional y un énfasis compartido entre la responsabilidad social de las acciones y el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo” (Torío López et al., 2008, p.159). Suele acarrear efectos positivos en la socialización del niño; con mayor autoestima y bienestar psicológico, además de una reducción de conflictos entre padres e hijos. Consideramos que éste estilo es el más adecuado de los expuestos.

Para cumplir con esta función educativa y socializadora han de tenerse en cuenta los múltiples factores (Martínez González, 2009) personales, evolutivos, educativos, culturales, religiosos, laborales, o sociales que afectan a la estructura y funcionamiento familiar, y que contribuyen a generar diversidad en la familia, y por tanto, en los efectos y productos de la socialización. Estos cambios son consecuencia de la intensa relación entre la sociedad y el funcionamiento familiar, que hace que las estructuras educativas familiares (con sus patrones de convivencia e interacción) se modifiquen para ir en concordancia con la evolución presente hoy en día, dándose respuesta así a las demandas y requerimientos actuales, en función de la diversidad presente en cada una de las familias.

1.2. TIPOS DE FAMILIA

La familia ha demostrado históricamente ser el núcleo indispensable para el desarrollo de la persona, la cual depende de ella para su supervivencia y crecimiento. De la misma manera que las personas crecen y se desarrollan en el seno familiar, la familia como institución también ha crecido y se ha ido adaptando a las nuevas necesidades sociales que se han generado en los últimos años, favoreciendo la diversidad familiar. Así pues, en la actualidad existen diversas formas de organización familiar y de parentesco, señalando las recogidas por Stassen Berger (2006), Rondón García (2011) y Rodrigo y Palacios (1998):

- **La familia extensa o consanguínea:** estructura de parentesco que integra parientes pertenecientes a distintas generaciones. Este tipo de familia se compone de más de una unidad nuclear, se extiende más allá de dos, tres y hasta cuatro generaciones y está basada en los vínculos de sangre de una gran cantidad de personas.
- **La familia nuclear:** es la unidad familiar (Palacios y Rodrigo, 1998) que se compone de un hombre y una mujer unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común.

- **La familia monoparental:** Las familias monoparentales (Iglesias de Ussel, 1998) son aquellas en las que un progenitor convive y es responsable en solitario de sus hijos menores o dependientes. La ausencia de uno de los progenitores puede ser total o parcial. Dentro de este grupo podríamos encontrar también la familia de madre o padre solteros y no casados o, divorciados.
- **La familia reconstituida:** familia en la cual uno o ambos miembros de la actual pareja tiene uno o varios hijos de uniones anteriores. La estructura de estas familias es muy compleja, ya que surgen nuevos lazos familiares.
- **Familias en proceso de separación/divorcio:** parejas que mantienen relaciones altamente conflictivas o distantes donde se produce una incompatibilidad entre los caracteres de ambos que terminan por romper lazos familiares.
- **Familias con Necesidades Educativas Especiales:** contexto familiar (Simón, Correa, Rodrigo y Rodríguez, 1998) con hijos con discapacidad. En este tipo de familias, el papel de los padres 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 por considerar la presencia de un hijo con discapacidad, un obstáculo. Sin embargo, hoy en día tener un niño de estas características no tiene por qué provocar respuestas poco adaptativas en el sistema familiar, sino que puede llegar a fortalecer las relaciones dentro de la familia. Este tipo se trabajará con mayor exhaustividad en adelante.

1.3. NECESIDADES DE LAS FAMILIAS CON HIJOS CON TEA

Teniendo en cuenta las características del presente estudio y el tipo de familias que nos acompañan, será importante detallar brevemente las principales necesidades de las familias con hijos con TEA.

La autora Benites Morales (2010) señala algunas de las aportaciones recogidas por Rivière (2000) en relación a la complicación de las primeras fases del desarrollo del TEA y cómo éstas afectan a la familia. En primer lugar, la autora señala una importante crisis por la que todos los miembros de la familia pasan. Una crisis involuntaria que “tiene diversas fases: inmovilización, minimización, depresión, aceptación de la realidad, comprobación, búsqueda de significado e interiorización real del problema” (p.10). Esta situación puede dar lugar a la aparición de sentimientos confusos de culpa, ansiedad, pérdida de autoestima, estrés y depresión que logre frustrar las expectativas de crianza que los padres tenían respecto a su hijo. El momento en el que se recibe la noticia causa un impacto en las familias que, como se relataba en líneas anteriores puede originar una crisis de sorpresa, duda y negación. Hasta que se llega al punto de enfrentarse a la nueva situación del hijo desde una posición más realista. 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 poco común de su hijo.

Por todo ello, es importante hacerles ver a las familias que es lógico y natural que existan tensiones y que la tranquilidad y la calma pueden llegar a alterarse (Bayonas, 2000). Pero será importante luchar para que todos los miembros de la familia comprendan la nueva situación. Además, el diálogo, herramienta imprescindible en cualquier familia, se convierte en algo vital para aquellas con niños con autismo. Las familias deben intentar comprender el mundo de sus hijos.

Se debe trabajar con la familia (Garanto Alós, 1984) para alcanzar que superen las primeras fases, así como para lograr su cooperación e implicación en la psicoterapia del niño y promover así, una forma de vida equilibrada y un ambiente familiar integrador.

2. TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO

El presente Trabajo Fin de Máster guarda una relación directa con el TEA, ya que las familias participantes en la investigación tienen hijos con dicha discapacidad. Es por ello, que parte de la fundamentación teórica y justificación debe acoger una explicación de este tema.

2.1. CONCEPTO

Existen numerosas definiciones del concepto sobre el que se va a desarrollar este trabajo, tantas como profesionales especializados en el tema, por lo que se recogerán aquellas que han causado mayor interés, o se entiende que se ajustan más a la perspectiva seguida en esta investigación.

Para empezar, resulta importante señalar las figuras de Leo Kanner y Hans Asperger por ser pioneros en tratar el tema del autismo y en publicar las primeras descripciones del trastorno. La publicación de Kanner se realizó en 1943, y la de Asperger al año siguiente.

Leo Kanner detectó en ciertos niños una serie de pautas de comportamientos diferentes a lo que conocía hasta el momento. Publicó así su primer trabajo en el año 1943 "*Alteraciones autistas del contacto afectivo*" donde hizo descripciones minuciosas de once casos diferentes. En él, comenta que estos niños han llegado al mundo con una inhabilidad innata para generar el contacto afectivo y social, además de identificar las principales necesidades de los niños.

Entrando de lleno en otras acepciones, anteriormente en el DSM – IV se integraba el autismo (F84.0) como uno de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo³, entendiéndolos como la dificultad que padecen los 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,

³Le 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>

p.515). Nos encontramos ante personas que tienen conductas sociales y cognitivas diferentes y que suelen comportarse con formas estereotipadas, siendo incapaces de adaptar su conducta a cualquier situación que lo reclame.

Con la publicación en 2013 del DSM-V la organización arriba señalada cambia, así como su terminología, desapareciendo la categoría de “Trastorno Generalizado del Desarrollo” así como los cinco tipos existentes. En estos momentos, nos referimos a la cuestión como “**Trastorno del Espectro del Autismo**”, dentro de los trastornos de desarrollo neurológico.

La mayor parte de los profesionales y padres de una persona con TEA (George, 2009), definen el mismo como una incapacidad de complejo desarrollo que padecen los niños en una edad temprana, comúnmente en los tres primeros años de vida. Es una condición en la que el cerebro no funciona correctamente. Polaino y García (2000) señalan que el autismo es el resultado de la influencia de ciertas anomalías neurobiológicas en el desarrollo cerebral.

Rivière y Martos (2000) recogen que el Autismo posee un patrón normativo de desarrollo que se caracteriza por: normalidad aparente en los nueve primeros meses de desarrollo, acompañada de una “tranquilidad expresiva”, ausencia de conductas de comunicación, tanto para pedir como para declarar y, una clara manifestación de la alteración del desarrollo, caracterizada por cambios comportamentales del niño.

De esta manera y como veníamos señalando, la persona con TEA posee una serie de comportamientos no convencionales que afectan a su comunicación verbal y no verbal, al uso del lenguaje, alteraciones en el desarrollo social y también en el pensamiento y la conducta. De esta manera, y según Álvarez Pérez (1996):

- Los niños con TEA poseen intereses mecánicos y procesan mejor la información a través de imágenes, dibujos, que de manera verbal.
- Los niños con TEA por lo general, tienen una forma distinta de ver, oír y sentir las cosas.
- Tienden a un aprendizaje deductivo y a un mejor manejo de lo que les es conocido y concreto, desarrollando su vida diaria mediante un orden y rutina marcada de antemano.
- Suelen poseer dificultades importantes para transferir sus experiencias.

En relación a estos aspectos, es importante destacar 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” (Rivière, 2003, p.46). Para comprender sus actitudes, hay que entender primero que las conductas humanas poseen pensamientos, emociones o intenciones que guían sus acciones hacia las demás cosas y, especialmente, hacia los demás. También es importante entender que para una persona con TEA las conductas de los demás pueden hacerse tan extrañas como para nosotros la suya. Esta

mutua incomprensión se debe, según este autor, a que fallan los mecanismos de reciprocidad que habitualmente funcionan entre las personas.

2.2. DIAGNÓSTICO Y SINTOMATOLOGÍA

El DSM – V propone una serie de **criterios diagnósticos** para determinar si estamos ante una persona con TEA. En *la Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM – 5*, de la American Psychiatric Association (2014) podemos encontrar estos criterios:

- En primer lugar se tiene en cuenta la presencia de dificultades en el área de la comunicación y la relación social en diversos contextos, con diversos niveles de gravedad y que puede manifestarse 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, encontramos los patrones de comportamiento repetitivos y restrictivos, así como los intereses y las actividades que deben aparecer al menos en dos de los siguientes puntos:
 - 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 excesivas o nulas a los estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno.

Será importante que los síntomas estén presentes en las primeras fases del período del desarrollo aunque, en ocasiones, puedan detectarse más tarde.

También es importante citar que, a los pacientes que con anterioridad se les diagnóstico trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado no especificado de otro modo según el DSM – IV, se les aplicará (hoy en día, según el DSM-V) el diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (American Psychiatric Association, 2014). Asimismo, no se contemplan en el DSM – V los trastornos de Rett y el Trastorno desintegrativo Infantil que anteriormente formaban parte de los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

En relación a los síntomas más frecuentes, Garanto Alós (1984), recoge de forma esquemática tres tipos de trastornos dentro del autismo que nos ayudan a explicar la **sintomatología** más llamativa y peculiar:

- Trastornos relacionales: el aislamiento es uno de los rasgos fundamentales de una persona con TEA. La búsqueda de la soledad impide la creación de vínculos relacionales y sociales. Suelen evitar la mirada e ignoran la presencia de los demás, aunque puedan fijar su atención en determinados aspectos. Además, se muestran pensativos, preocupados e inaccesibles, sensibles a determinados ruidos y colores. El comportamiento con los objetos se basa en manipularlos, hacerles girar o agitarlos. La relación que puede darse entre el educador y el niño con autismo puede ser de dominación, donde la relación puede llevarse a cubrir las apetencias. Si éstas se ven satisfechas pueden formularse contrademandas por parte del educador al niño que lleven por lo general, a una mejoría en los comportamientos. Los comportamientos de las personas con TEA pueden ser muy diversos, desde actitudes pacíficas a problemas conductuales normalmente originados por un cambio en el ambiente o las tareas cotidianas a las que ya están acostumbrados. Las conductas inadecuadas se explicitan en gritos, rabietas, la auto o la heteroagresividad. Este tipo de conductas son las más peligrosas para el educador y la familia.

La tendencia ascendente al aislamiento que tienen estos niños hace que tengan un mayor interés por estar y jugar solos (García de la Torre, 2002). Otros aspectos interesantes y llamativos del niño con TEA (Silva Salinas, 2003) radican en su tendencia a los juegos repetitivos de poco interés para el resto de personas, a veces con su propio cuerpo haciendo movimientos rítmicos y, en ocasiones, complejos.

Attwood (2002) recoge una serie de características particulares que los niños con TEA poseen respecto a la conducta social, como la incapacidad y falta de deseo para interactuar con sus compañeros, falta de apreciación de señales sociales y conducta social y emocional inapropiada.

- Trastornos del lenguaje, de la comunicación: se pueden establecer varias categorías descriptivas de las situaciones en las que se puede encontrar una persona con TEA en relación con el lenguaje.
 - Por un lado, las personas completamente sin habla. “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” (Monsalve Clemente, 2000, p.73).
 - Los que utilizan algunas palabras, a veces incompletas o, los que habiendo conseguido determinado vocabulario lo interrumpen.
 - Aquellas personas que utilizan un lenguaje ecolálico⁴, repitiendo constantemente palabras que les oyen decir a otras personas.
 - Por último, puede apreciarse una doble utilización del lenguaje, hablando con normalidad de los demás pero con dificultades de sí mismos. Cuando se

⁴ La ecolalia consiste en la “repetición de palabras y frases emitidas por otros” (García de la Torre, 2002, p.412)

refieren a ellos mismos, aparece tartamudeos, traslocaciones de sílabas, letras etc.

Será importante que el educador enseñe a hablar a cada persona de manera particular, ya que no todo el mundo aprende de la misma manera. A nivel de lenguaje, es importante que el educador enseñe a la persona a no repetir constantemente lo que oye, ya que la repetición estereotipada, que es lo que se produce en estos casos, imposibilita la comunicación y la relación haciendo que las palabras no se utilicen de una forma lógica y coherente.

En relación al lenguaje, es importante tener en cuenta, que éste puede desaparecer si el niño asocia el mismo, con momentos agresivos o amenazantes y es que, todo lo que incida emocionalmente puede ampliar o hacer desaparecer el lenguaje con valor comunicativo.

- Trastornos sensoriales:

Podría decirse que la vista y el oído son las dos vías sensoriales que pueden no ser utilizadas con normalidad. Su mirada es vacía y huidiza, ya que evitan el modo de ver, pensando que la mirada del “otro” podría violentar su intimidad. Muchos educadores son partidarios de afirmar que a medida que su mirada se centra, aumentan las posibilidades de una relación pedagógico-terapéutica más enriquecedora.

En este sentido, “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). 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.

Algunas de las características que podemos observar dentro de los trastornos sensoriales pueden ser la insensibilidad al dolor y la hipersensibilidad al mismo, aunque con mayor frecuencia se da la primera.

Las estereotipas son otra de las características que aparecen con mayor frecuencia e intensidad, el aleteo, el balanceo de su cuerpo, rotar sobre sí mismo, repicar con los dedos... conductas que repiten constantemente por placer. Impedir las solo genera más agresividad.

Para finalizar este apartado, cabe resaltar como habilidades, la gran inclinación hacia la música y el ritmo, así como su buena memoria topográfica y manejo de grandes cantidades de números.

2.3. CAUSAS

En general, cualquier tipo de enfermedad o problema médico que tenga una persona se describe a partir de las consecuencias subyacentes, las causas y mecanismos que entran en funcionamiento y dan lugar a la aparición de dicha enfermedad. Sin embargo, con 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 intenta explicar su aparición (Rodríguez Bausá et al. 2005):

Por una parte, están las teorías psicogenéticas en las cuales se argumenta que los niños con TEA no tienen ninguna deficiencia en el momento de su nacimiento pero que, posteriormente, a causa de factores familiares acaban padeciendo dicho trastorno. En la actualidad, esta línea teórica ha sido rechazada por la comunidad científica internacional por la poca validez de su información.

Por otra parte, están las teorías biológicas donde se asume la existencia de un déficit cognitivo. Se resaltan las teorías genéticas por ser las que mejor se acercan a la explicación (Polaino-Lorente, 1997):

- Las teorías genéticas. Éstas parecen ser las que mejor se acercan a la explicación del origen del TEA aunque no son suficientes las aportaciones para justificar la totalidad del mismo. Los estudios desarrollados desde esta perspectiva, se centran en conocer los mecanismos genéticos implicados en la transmisión hereditaria, las interacciones entre la genética, la neurobiología y la neuropsicología, además de centrarse en las posibles conexiones entre la genética y los factores inmunológicos y prenatales.

2.4. INTERVENCIÓN

En la actualidad (Rubio Jiménez, García Gómez y López Iglesias, 2013), el desarrollo de programas de intervención sobre el TEA se ha convertido en un tema de actualidad, 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). El contexto de aplicación de dichos programas puede ser muy variado, aunque lo que nos interesa en el presente estudio, son los enfocados a trabajar en el hogar familiar y en las aulas escolares.

Estos autores señalan que los profesionales y las familias necesitan pistas que les guíen y orienten para saber cómo deben intervenir con cada hijo o alumno en cuestión. Será importante que las intervenciones con niños TEA persigan las siguientes estrategias⁵:

⁵ Desafiando al Autismo. Una llave para comprender y ayudar. *Estrategias Efectivas para enseñar a los niños con autismo*. Enlace: <http://desafiandoalautismo.org/estrategias-efectivas-para-ensenar-a-los-ninos-con-autismo/>

- Estructurar el ambiente, para ayudar al niño a identificar la actividad que realizará en ese contexto.
- Las estrategias visuales tales como dibujos, fotografías, símbolos...son elementos muy positivos y que ayudan en gran medida a éstos niños, tanto para su aprendizaje como para la comunicación y conducta.
- Llevar a cabo una agenda de actividades permite anunciar al niño la secuencia de actividades que va realizar en el día. La organización de estos elementos ayuda al niño a saber lo que tiene que hacer en cada momento. Será importante que la agenda contenga elementos visuales.
- Ayudarle a conocer e integrarlo en nuevos contextos. Algunos padres evitan llevar a sus hijos a diversos sitios por el posible comportamiento inadecuado que puedan tener, pero es importante romper con esta idea para no afianzar más el aislamiento del niño.
- Hacerle exigencias acordes a su nivel. 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, cuando 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 de ir a la cama a descansar”.
- La anticipación. La adaptación a los cambios en estos niños puede suponer un problema. Será preciso que antes de comenzar cualquier actividad, se le informe previamente de lo que va a pasar.

En los siguientes apartados se recogerá la intervención contextualizada al aula.

2.5. EL AUTISMO EN EL CENTRO ESCOLAR. BREVE RESEÑA

A continuación se expondrá de forma breve, el concepto de atención a la diversidad así como el marco normativo que la regula en España. Además, se explicarán algunas de las estrategias más comunes y útiles que el profesorado debe utilizar en el aula con el alumnado con TEA en función de las diferentes etapas educativas.

2.5.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: CONCEPTO Y DISPOSICIONES LEGALES

Entendemos por diversidad (Silva Salinas, 2003) todas las características excepcionales por parte del alumnado, que modifican la educación impartida en el aula hacia los alumnos. En ella es importante tener en cuenta que “La integración y atención a la diversidad en el ámbito educativo, consiste en la adaptación de la organización del aula y del centro a las condiciones de discapacidad que presenta el alumno” (p.1).

La educación que se encuentra adaptada a las necesidades demandadas por el alumnado, posee un carácter preventivo y compensador, además de potenciador. Para atender a la diversidad, el profesor debe llevar a cabo una serie de seguimientos y metodologías que

permitan una mejor convivencia entre la educación orientada a la diversidad y la ordinaria.

En definitiva, la atención a la diversidad debe entenderse como un conjunto de tareas que atiendan las necesidades educativas especiales del alumnado y que deben ponerse en práctica en el aula, teniendo en cuenta las disposiciones legales oportunas.

La Educación inclusiva en España se recoge en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE) más en concreto, en su Título II, donde aborda la Equidad en la educación y, en el capítulo I, donde trata al alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Atendiendo a los planteamientos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, cabe señalar que no se modifica sustancialmente lo recogido sobre la inclusión con respecto a la atención a la diversidad.

En el capítulo I de la LOE: Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (del Art 71 al Art.79) se recogen los siguientes aspectos⁶:

- Sección 1º Alumnos que presentan NEE, donde se regula el ámbito, la escolarización y la integración social y laboral.
- Sección 2ª Alumnado con altas capacidades intelectuales, donde se regula el ámbito y la escolarización.
- Sección 3ª Alumnado con integración tardía en el Sistema Educativo Español, donde se regula la escolarización y los programas específicos desarrollados a cubrir las necesidades.

A fin de garantizar la equidad, el título II de la LOE aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa distinta a la ordinaria por presentar alguna necesidad concreta de apoyo educativo y, establece los recursos precisos para cubrir las necesidades presentes en el alumnado, con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título, el tratamiento educativo de los alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta.

2.5.2. ACTUACIÓN DEL PROFESORADO CON ALUMNADO TEA

Para llevar a cabo este apartado se ha tomado como referencia la “Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo” de la Federación de Autismo de Castilla y León, publicada en el año 2014. En ella se recogen las actuaciones más importantes que el profesorado debe tener en cuenta en función de las etapas educativas.

⁶ La LOMCE, en su Art.59, integra una cuarta sección que recoge al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

La incorporación de un alumno con TEA en las primeras etapas educativas puede resultar tarea compleja. En numerosos casos, son los profesionales de Educación Infantil los que detectan las primeras señales de alerta en el desarrollo, por lo que su persona juega un papel fundamental, y deben estar correctamente formados, tanto para esta etapa educativa como para las posteriores.

El profesorado debe llevar a cabo una programación que se encuentre basada en los intereses y necesidades de este tipo de alumnado, arropada en sus puntos fuertes y con actividades y tareas sencillas y secuenciadas, que proporcionen un refuerzo continuo a los comportamientos y aprendizajes oportunos.

Es conveniente que los apoyos se faciliten dentro del aula, propiciando el trabajo cooperativo de todos los profesionales de apoyo y el resto de profesorado que interviene directamente en el proceso educativo del alumno en cuestión, desde una perspectiva lo más inclusiva posible.

En la primera etapa educativa, será importante que la organización del aula y sus diferentes espacios, estén marcados por paneles. Las tareas que se propongan deberán ser de tipo manipulativo y los materiales ser representativos de la actividad que se realiza. Además, los recursos disponibles deben encontrarse etiquetados dentro del aula, ordenados y siempre cercanos.

Se deberá ayudar al niño a conocer y entender todo lo que se desarrolla en el aula, los sonidos, las voces del profesor y las características de los objetos que le rodean.

Además, también resulta importante que hasta que el niño se asiente a la organización del aula el educador sea muy sistemático para ayudar al alumno a permanecer en la zona del aula que corresponda a la actividad. A la hora de llevar a cabo cualquier actividad, ésta debe estar secuenciada por pautas. La adquisición de los aprendizajes en Educación Infantil debe programarse de forma secuencial, de lo más concreto a lo más abstracto.

En la etapa de Educación Primaria los apoyos y las estrategias que se establezcan deben ir evolucionando y adaptándose a la edad del alumno, cumpliendo los objetivos propios de cada ciclo. Se pretenderá optimizar los aprendizajes escolares y la inclusión del alumno en el centro y el aula.

Algunas de las estrategias que pueden llevarse a cabo son: partir de los intereses del alumno con TEA, ofrecer refuerzos que motiven al alumno, ofrecer instrucciones visuales de las tareas, utilizar la técnica del aprendizaje sin error, utilizar un lenguaje claro etc.

En la etapa de Educación Secundaria y niveles posteriores hay que tener en cuenta en primer lugar, los cambios que se producen en el propio alumno al encontrarse en la etapa de la adolescencia. Son cambios que llegan a afectar a todo el alumnado pero pueden ser especialmente complejos de afrontar para los alumnos con TEA, por ello, es

necesario intensificar los apoyos recibidos; no sólo a nivel educativo y curricular, sino a través de habilidades sociales, aspecto que cobra una gran importancia en edades superiores.

Algunas de las dificultades que pueden plantear alumnos en las etapas superiores se encuentran relacionadas con planificar las tareas u organizar actividades. Por lo que puede ayudársele a través del uso de agendas, esquemas, técnicas de estudio y trabajo, apoyos visuales etc.

La integración del alumno con TEA será muy importante a la hora de lograr los aprendizajes necesarios para su desarrollo intelectual. Éste es un aspecto fundamental para educar en base al respeto de las diferencias y, prevenir así, la aparición de problemas de exclusión social.

3. RELACIÓN CENTRO ESCOLAR-FAMILIA

La **educación** es una acción bastante compleja. **Educar implica** (Comellas, 2009), en cualquier contexto o área, que la persona madura que quiere ocupar el papel de enseñante, se proponga una serie de metas, u objetivos, así como una determinada metodología para conseguir ese reto planteado. Educar también requiere **ejercer una influencia** premeditada que, ayude a los niños a conseguir el desarrollo pleno de su madurez, además de guiarles para comprender el contexto y el entorno donde viven. **Educar también es guiar**, acción que recae sobre las personas adultas para las que el niño son referentes (progenitores, profesorado etc.) que deben trabajar de forma conjunta para lograr el beneficio del alumnado.

3.1. BREVE RESEÑA NORMATIVA

Es importante señalar brevemente, cómo es recogida la relación centro escolar-familia por la normativa en España. De igual manera que en apartados anteriores, se detallará lo recogido en ambas leyes: LOE Y LOMCE.

Según la LOE, en su artículo 118.3, “Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos” y, en su artículo 118.4 que recoge lo siguiente: “A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela”.

En la LOMCE, la relación entre el centro escolar y las familias se explicita de la siguiente manera en su artículo 72: “Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las

Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos”.

3.2. FUNCIONES DE LA FAMILIA EN EL ENTORNO ESCOLAR

Aunque en apartados anteriores ya se ha hecho alusión al término de familia, en este apartado se va a centrar su análisis y reflexión en su labor educativa y su relación con el centro escolar.

“**La familia** es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo, es en la familia donde se dan las primeras pautas socializadoras y los primeros aprendizajes orientados a la madurez, el cuidado y la responsabilidad” (Comellas, 2009, p. 45).

Así pues, se entiende que influye en los niños, siendo modelo y dando oportunidades a través del papel socializador que desempeña, que también influye en la educación formal impartida en las escuelas, aportando valores sociales y pautas de comportamiento dadas entre padres e hijos.

Según el planteamiento de Comellas (2009) la familia debe desempeñar estos dos cometidos:

- Acoger el conocimiento escolar, y en la medida de lo posible, incorporarlo al conocimiento familiar y cotidiano.
- Buscar todas las ocasiones posibles para aplicarlas a los diferentes momentos de la vida cotidiana (alimentación, higiene, actividades familiares, cuidado de los niños...).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Martínez González (1996), las familias (desde un punto de vista educativo) tienen las siguientes funciones:

- Función de cuidado, sustento y protección: que ya comienza antes del nacimiento del bebé y que tiene por objeto cubrir las condiciones necesarias para que las personas tengan un crecimiento digno.
- Función de respaldo en el contexto escolar: las familias son responsables de favorecer ciertas actitudes, aptitudes, expectativas y conocimientos.
- Función de apoyo emocional: promoviendo el desarrollo integral de los niños a través del afecto, los conocimientos, las experiencias etc.

Se puede observar de esta manera, que la familia actúa participando activamente en el centro escolar y, actuando en el seno familiar.

3.3. FUNCIONES DEL CENTRO ESCOLAR

Una de las funciones que poseen la escuela y la familia es incidir en la mejora de las prácticas educativas del contexto contrario para que la comunicación entre ambos ámbitos sea efectiva. “La escuela, como institución educativa, tiene que estar al

corriente de las necesidades presentes y futuras para formar a los niños y jóvenes para adaptarse al futuro, no al pasado” (Comellas, 2009, p. 62).

En la sociedad actual se requiere madurez, capacidad de relacionarse, aprender a lo largo de la vida, colaborar y cooperar y saber tomar decisiones que impliquen cambios importantes. De esta manera, se requiere una educación que dé flexibilidad y seguridad para afrontar y participar en los cambios que la sociedad produzca.

La escuela debe proporcionar recursos necesarios para interpretar informaciones y proporcionar conocimientos estructurados sobre la institución, sobre el alumnado y sobre las posibilidades de implicación de las familias en los centros escolares (Martínez Pampliega y Galíndez Nafarrate, 2003):

- La información sobre la propia institución puede recoger los siguientes aspectos: “objetivos curriculares, procedimientos de disciplina, normas de salud, sistema de evaluación, política de deberes escolares, horarios de atención al profesorado, recursos escolares disponibles para padres etc.” (p.55).
- Información sobre el alumnado: los profesores y el centro escolar pueden hacer llegar a las familias información relacionada con la educación de sus hijos, “progresos en los conocimientos y habilidades, expectativas académicas del profesor sobre los alumnos, noticias positivas y negativas, comportamiento y conductas, actitudes, motivaciones etc.” (p. 56).
- Información sobre las posibilidades de implicación: es importante que el centro escolar haga sentir a los padres que sus puertas están abiertas para ellos, y para que colaboren en la educación de sus hijos. Debe darse la bienvenida a los padres y madres y transmitirles que para la escuela, la participación de las familias es fundamental, y que son escuchados e informados sobre todas las posibilidades de participación.

3.4. COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE CENTRO ESCOLAR Y LAS FAMILIAS

Kñallinsky (1999) explica que es importante saber que la familia y la escuela tienen su propia cultura específica y roles diferentes pero, sin embargo, ambos contextos trabajan en la misma dirección: el desarrollo del niño. Aunque la familia y la escuela tengan proyectos pedagógicos diferentes, lo importante es que sean capaces de desarrollar un *proyecto común*. Sin embargo, bien es cierto que aunque la relación escuela familia tenga que cumplir con estos aspectos y ofrezca numerosas ventajas, no está exenta de dificultades y obstáculos.

Tanto la familia como la escuela están destinadas a entenderse y colaborar hacia una meta común, que será el desarrollo integral de los niños. Cuanto más positivas sean las relaciones entre ambos, mejor será la calidad de la educación impartida en las escuelas y en los hogares familiares. Así lo señalan Martínez González et al. (2000), afirmando que

la participación conjunta entre ambos agentes educativos facilita el proceso de aprendizaje del alumnado y, además, mejora la calidad de la función educativa del centro escolar.

Las dos instituciones, familia y escuela, son los pilares más importantes e influyentes en la educación del niño. Las funciones de ambos deben ser complementarias, y la relación recíproca supone un enriquecimiento mutuo de todos los participantes. A continuación, se mostrarán brevemente los beneficios de la relación mutua para los tres agentes implicados (padres, alumnado y profesorado). Para los niños (Martínez y Galíndez, 2003), la participación de sus padres en su educación puede verse reflejado en:

- Su rendimiento: en aquellas tareas cognitivas, como la lectura, la escritura, el cálculo... como en las áreas no cognitivas tales como la motivación hacia las tareas escolares, participación activa en el aula, etc.
- Su motivación y seguridad: mostrando mayor independencia, iniciativa y autoestima.
- Su conducta: disminuyen los problemas de conducta, y se trabaja de una forma preventiva en temas tales como consumo de drogas y violencia social.
- Sus actitudes positivas: hacia la escuela, las tareas académicas y el estudio.
- Sus habilidades (lingüísticas, sociales...) que enriquecen su personalidad.

Por otro lado, la relación recíproca de centro escolar-familia también enriquece a los progenitores. En relación al centro escolar, puede observarse en los mismos, mayor conocimiento sobre las dificultades educativas y, además, desarrollan una actitud más positiva hacia la institución y los profesionales que la componen. Con respecto a sus hijos, se implican más en la ayuda de las tareas escolares, refuerzan sus aprendizajes y consiguen que posean un nivel de aspiraciones más alto con respecto a sus estudios.

La satisfacción personal para ellos mismos puede observarse en actitudes más positivas en las relaciones interpersonales con sus hijos y además, aumentan las iniciativas a la hora de integrarse en otras instituciones y acciones o programas de la comunidad donde está ubicado el centro.

Por último, para el profesorado, la relación mutua hace enriquecer los siguientes aspectos:

- La información disponible sobre las familias y sus necesidades.
- Logran estar más motivados para llevar a cabo su labor profesional y manifiestan mayor competencia en sus actividades profesionales.
- Trabajan de una manera más directa e individual sobre el menor.
- Se comunican de una forma más tutorial y cercana.

En consecuencia, el propio centro escolar mejora su calidad educativa aumentando la motivación de sus profesionales, disminuyendo posibles conflictos ante una asunción compartida de responsabilidades y consiguiendo una mayor satisfacción de sus usuarios a la par que una aceptación plena del centro educativo en sí.

Todos estos efectos son consecuencia de la positiva relación entre centro escolar-familia, y los mismos, solo podrán conseguirse si se aplican los procedimientos y dispositivos adecuados.

Tras exponer las ventajas, también es importante reflejar los inconvenientes y obstáculos (Martínez y Galíndez, 2003) que pueden aparecer en el proceso de cooperación, no siempre fácil de conseguir. La participación de los padres en la escuela puede verse condicionada por factores como: la comprensión que la familia y la escuela poseen sobre el rol que ambos deben ocupar así como por las vivencias previas que los padres tengan sobre la relación con la escuela. Por último, los conocimientos y habilidades que los profesores poseen en relación a las familias y su implicación también puede ser un inconveniente.

En los centros escolares, los niños y las niñas se implican en numerosas actividades propias del contexto formal y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que cubren gran parte de su tiempo y que no siempre son significativas para ellos. En el contexto familiar las cosas son distintas, las experiencias y las acciones que aquí se realizan cobran un gran sentido para el alumnado, haciendo que las mismas se sitúen en la base de su desarrollo. De hecho, es interesante destacar que los aprendizajes adquiridos de estas primeras experiencias es lo que el niño lleva a la escuela.

Para Vila (1998) éste es el contexto donde se configura su personalidad, sus primeras capacidades y donde se establecen las primeras motivaciones e intereses, algo que nos hace entender a la familia como un contexto heterogéneo ya que cada familia es diferente y poseen opiniones e ideales dispares. Por ello, es importante que la escuela asuma y acepte la diversidad en cada familia y en cada uno de los aprendizajes que los niños tienen adoptados desde su hogar, para que así los escolares encuentren sentido a las tareas y materiales utilizados en el contexto formal.

La escuela debe ser un centro de puertas abiertas en el que las familias se sientan integradas, dónde exista una comunicación entre los agentes educativos que facilite las prácticas educativas familiares, para que ambos contextos conozcan las actividades que se realizan en cada uno y se pueda valorar su trabajo en base al conocimiento.

Para que la **educación sea compartida** entre estos dos contextos, son muy importantes una serie de aspectos:

- **Clima de confianza:** sólo se dará en el momento en que exista comprensión de la especificidad de cada colectivo.
- **Diálogo y comunicación:** dónde se produce un conocimiento por parte de las familias de lo que se pretende educar en la escuela y viceversa. Este aspecto cobra una gran importancia. Es la mejor herramienta para que ambos contextos se conozcan.

Dentro de este último aspecto, es importante destacar, que algunos de los temas de comunicación (Comellas, 2009) están vinculados al contexto en el que se encuentra el centro escolar y, hacen referencia a la comunicación que hay que establecer entre la

escuela y la familia. En este espacio de comunicación deben tenerse en cuenta los siguientes temas:

- Conocer la familia y la escuela: sus actuaciones principales.
- Conocimiento de la familia de manera individual.
- Conocimiento de las expectativas de la familia y del tutor en relación al niño.
- Aprendizajes escolares, sociales, personales, habilidades, lo que se hace bien, dónde hay problemas...
- Establecimiento de acuerdos, toma de decisiones conjuntas... del tutor y la familia sobre el alumno, para poder prevenir problemas, o para potenciar habilidades que interesen conservar, para el buen y correcto desarrollo del niño.

Para esta autora, de forma cotidiana y conjunta, las dos instituciones de cara al alumnado, han de ofrecer:



Gráfico 1. Tareas conjuntas entre centro escolar y familia. Fuente: elaboración propia

III. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASOCIACIÓN DE AUTISTAS “NIÑOS DEL SILENCIO”

4. ADANSI

Se incluirá en el siguiente apartado la descripción oportuna en relación al centro donde se ha llevado a cabo este estudio, *Asociación de Autistas “Niños del Silencio” (ADANSI)*, lugar a través del cual se recoge la información pertinente para poder llevar a cabo el Trabajo Fin de Máster y conocer a través de las familias de la asociación la relación centro escolar-familia.

Asimismo, también es importante detallar la institución en este apartado, ya que la relación que se estudia se trabaja de forma transversal en la asociación y el material presente, podría utilizarse una vez elaborado, para incluirlo como herramienta en el centro y favorecer la comunicación entre ambos contextos.

4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL

ADANSI es una asociación de padres y tutores sin ánimo de lucro que se constituyó mediante Acta Fundacional de fecha 19 de enero de 1991 y cuya finalidad es promover el bienestar de las personas afectadas de autismo en el Principado de Asturias, buscando en todos los aspectos una salida optimista y coherente a la problemática de los usuarios, a través de actividades asistenciales, educativas, recreativas, culturales y deportivas, mediante la promoción, creación, organización o patrocinio de centros de diagnóstico y evaluación, unidades de atención especializada e investigación, centros de terapia, centros de pedagogía especial, viviendas-residencia, unidades de capacitación para el trabajo, talleres protegidos, unidades hospitalarias y servicios médicos, de conformidad con los planes de actuación que apruebe la Asamblea General.

4.2. OBJETIVOS DE LA INSTITUCIÓN

Teniendo en cuenta las diferencias individuales de cada usuario, el objetivo general del centro *busca conseguir el máximo desarrollo personal y la integración en sociedad de estas personas, con el fin de que tengan una vida lo más normalizada posible*. Se busca, por lo tanto, proporcionar una respuesta integral y flexible a la problemática de las personas con trastorno del espectro autista. Integral, porque no pretende cubrir tan solo carencias de etapas concretas de la vida, sino que intenta satisfacer las necesidades a lo largo de toda la vida. Y flexible, porque la utilización de cada uno de los servicios girará en torno a las demandas y características particulares de la persona con tea y de su familia.

Estos dos objetivos generales, pueden concluirse con los específicos que se muestran a continuación:

- Mejorar la calidad de las personas con trastorno del desarrollo y sus familias.

- Enseñar a compensar sus desventajas, ya que necesitan que se les indiquen las fases a seguir para enfrentarse al mundo que está a su disposición y cómo desarrollar plenamente las habilidades de modo que no se sienta frustrado por lo que no se puede hacer.
- Educar para que las personas con trastorno del desarrollo puedan encontrar alguna actividad y si fuera posible, algún tipo de empleo y un rol positivo en la vida como adulto.
- Ayudar a acrecentar la comprensión del mundo de la persona con trastorno del desarrollo para establecer un orden en el caos y con ello permitirle algún placer y goce en la vida.

4.3. USUARIOS Y NECESIDADES

Las personas con TEA muestran distintos tipos de síntomas: interacción social limitada, problemas con la comunicación verbal y no verbal y dificultades en la flexibilidad mental y comportamental. Dichas características suelen aparecer durante los primeros tres años de vida (con frecuencia no se nota antes de los 2 o 3 años de edad) y continúan a lo largo de toda la vida. Actualmente, la asociación da cobertura a 360 familias de personas con TEA con edades comprendidas entre los 18 meses y los 45 años y con diversos grados de afectación, desde la persona con autismo gravemente afectada hasta los de alto funcionamiento y/o con síndrome de asperger. Algunas de las necesidades que presentan los usuarios son las siguientes:

- Necesidades de estructuración y anticipación. Las personas con TEA requieren de orden y estructura.
- Necesidad de crear un sistema de comunicación alternativo que ayude a comprender el mundo que le rodea y relacionarse con los demás.
- Necesidad de una ocupación estable y ajustada a las necesidades del colectivo.
- Necesidad de respetar los espacios y tiempos individuales.
- Necesidad de mantener un equilibrio entre rutina y flexibilidad.

4.4. ÁREAS Y PROGRAMAS⁷

Las necesidades que presentan los usuarios se cubren en este centro a través de los siguientes programas que se pueden observar en la tabla. Para conocer en qué consiste cada uno de los programas *ver Anexo I*.

ÁREAS	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

⁷ Información extraída de: <http://www.adansi.es/>

	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela de familias - Talleres de formación a familias - Servicio Individualizado de Apoyo familiar - Servicio “respiro” fin de semana - Canguros y educadores a domicilio
Sociosanitaria	<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 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

Tabla 1. Áreas y programas de ADANSI. Fuente: elaboración propia

IV. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES

5. JUSTIFICACIÓN

La familia siempre ha sido el agente educativo más importante a lo largo de la historia. A la misma, se le suma la escuela, como institución de enseñanza-aprendizaje donde se complementan muchos de los conocimientos aprendidos en el seno familiar. Por ello, la relación entre ambos contextos es tan importante y necesaria para favorecer el buen desarrollo del alumno, más aun si nos encontramos ante alumnos con discapacidad, como es en este caso, estudiantes con TEA, donde las necesidades de los contextos arriba mencionados (y por consecuencia la del alumnado) pueden aumentar.

Gran parte de los estudios que se han llevado a cabo sobre la relación entre el centro escolar y familia sostienen que cuando los padres y madres participan activamente en el centro escolar, se incrementa el rendimiento académico de los hijos y, además, el centro mejora su calidad educativa, haciendo que dichos centros sean más eficaces en su labor formativa (Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010).

Bien es cierto, que existen numerosos estudios sobre la relación centro escolar-familia, pero no tantos que se encuentren directamente relacionados con el TEA, es por ello que, desde la asociación donde se han realizado las prácticas curriculares, se ha insistido en la importancia de la relación centro escolar-familia en casos de Autismo por considerarlo un tema de gran interés sobre el que realizar un estudio, identificar necesidades y poder promover propuestas de intervención.

La importancia de estos temas es la principal de las razones para llevar a cabo una investigación sobre los mismos. Si queremos aumentar la calidad de la relación centro escolar-familia y mejorar el desarrollo del alumno con TEA, es importante conocer cómo se encuentra la situación actualmente y, para ello es necesario realizar un diagnóstico previo.

5.1. OBJETIVOS

Atendiendo a Muñoz y Noriega (1996), un objetivo es “la intención expresa de conseguir un determinado resultado o producto por medio de las actividades correspondientes” (p.11).

Como ya se ha explicado con anterioridad, el presente Trabajo Fin de Máster trata de conocer cómo es la relación centro escolar-familia referida a niños y niñas de la entidad ADANSI, para identificar necesidades al respecto a través de un estudio. Para ello, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer la relación centro escolar-familia con hijos e hijas con TEA en el centro ADANSI desde la perspectiva de las familias y orientadores.

- a. Conocer la comunicación entre Equipo Directivo, docentes, Departamento de Orientación y familias.
 - b. Analizar la participación e implicación de las familias en el centro escolar.
 - c. Analizar la implicación del centro escolar en la relación con las familias.
 - d. Identificar las medidas a las que el centro escolar recurre para favorecer la participación de las familias.
- Elaborar una intervención socioeducativa para trabajar la relación centro escolar-familia en base a las necesidades detectadas en las familias de ADANSI.
- A través del estudio se intentará conocer si existen necesidades en la relación entre los contextos arriba mencionados, de no ser así, se buscará potenciar aún más, los aspectos más relevantes que favorezcan una buena relación entre centro escolar-familia.

5.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se desarrolla siguiendo una metodología *expost-facto* tratando de analizar lo que acontece en el tema de estudio sin manipular variables. El investigador (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005) recoge los datos y los analiza, pero no modificará la situación, pues mantendrá una actitud pasiva. Los métodos no experimentales o *expost-facto*, se limitan a describir una situación que ya viene dada, aunque el investigador pueda seleccionar valores para estimar relaciones entre las variables.

El estudio de necesidades que aquí se presenta se orienta hacia una *investigación orientada a la aplicación* (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005). Con ella, se pretende adquirir conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos, a través de un *estudio de campo*. El marco de la intervención socioeducativa en el que nos encontramos (relación centro escolar-familia), se orienta a la toma de decisiones, cambio o mejora de la práctica educativa.

5.2.1. DIMENSIONES Y VARIABLES DE ESTUDIO

En este apartado se presentarán las variables de estudio que nos interesan analizar. Previamente, se recoge una breve definición sobre el término, entendiéndola como “una característica o atributo que puede tomar diferentes valores o expresarse en categorías” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, p. 72).

Dimensiones	Variables	Indicadores
Familia	Características sociodemográficas de la familia	-Sexo. -Edad -Lugar y tipo de residencia. -Estructura de la familia. -Ocupación. -Estado civil. -Nivel de estudios. -Tipo de centro educativo. -Conocimiento del centro escolar y curso académico del hijo.

	Implicación de las familias en el centro escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia a reuniones con tutor, orientador y profesorado. -Cuestiones abordadas en las reuniones. -Dificultades para acudir a las reuniones. -Comunicación de la información relevante entre familia y centro escolar. -Efectos de la relación centro escolar-familia en el hijo y los colectivos previos.
Percepción de las familias sobre la actuación del centro escolar	Actuación del Equipo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> -Clima de convivencia entre centro escolar, familias y alumnos. -Buena relación. -Comunicación y cooperación. -Conocimiento, preparación e implicación en la discapacidad del alumno. -Beneficios de la comunicación. -Temas abordados en la comunicación. -Organización de los tiempos. -Problemas en la comunicación y sus efectos.
	Actuación del Departamento de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> -Buena relación. - Trabajo del orientador con respecto al TEA. -Recursos ofrecidos por el Departamento de Orientación. -Relación del Departamento de Orientación con ADANSI. -Coordinación entre Departamento de Orientación y profesorado.
	Actuación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación del profesorado con las familias. -Comunicación de las familias con el profesorado. -Buena relación. -Metodología docente. -Preocupación e implicación. -Mensajes negativos en el proceso de comunicación. -Intención de organizar actividades centro escolar-familia. -Formación adecuada del profesorado.
Centro escolar	Características sociodemográficas del orientador	<ul style="list-style-type: none"> -Sexo. -Edad. -Tiempo trabajado en el colegio. -Formación específica.
	Características del centro escolar respecto al TEA	<ul style="list-style-type: none"> -Tipo de colegio. -Etapas educativas de los alumnos. -Comunicación con el cuerpo docente. -Recursos disponibles.
Percepción del orientador sobre la actuación de las familias	Implicación del centro escolar en la relación con las familias	<ul style="list-style-type: none"> -Asistencia a reuniones con familias y tutores. -Cuestiones abordadas en las reuniones. -Dificultades para acudir a las reuniones. -Clima de convivencia entre centro escolar, familias y alumnos. -Papel de las familias en el proceso de comunicación. -Beneficios de la comunicación. -Cooperación entre centro escolar y familias. -Organización de los tiempos. -Papel del centro escolar en el proceso de comunicación. -Intención de organizar actividades centro escolar-familia. -Aportaciones para mejorar la comunicación centro escolar-familia.

Tabla 2. Dimensiones, variables e indicadores de estudio. Fuente: elaboración propia

5.2.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para llevar a cabo una investigación es fundamental que el investigador determine los sujetos con quien se va a llevar a cabo el estudio, lo que hace necesario delimitar el ámbito de la investigación definiendo una población. Se entiende como población el “conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” (Latorre,

del Rincón y Arnal, 2005, p.78). En el presente caso, la población con la que se cuenta son 250 familias aproximadamente, con hijos e hijas con TEA que se encuentran escolarizados en el sistema educativo reglado y que forman parte de ADANSI, así como un grupo de orientadores pertenecientes a diferentes colegios del Principado de Asturias. Se decide encuestar a los mismos, por ser los profesionales con los que la asociación tiene una relación más directa, es la figura inicial con la que, por protocolo, se comunican directamente.

Una vez seleccionada la población se extraerá una muestra, entendiéndola como el conjunto de casos elegidos de una población; en este caso, serán 21 familias a las que se les pasará un cuestionario y una entrevista para recoger la información pertinente sobre el tema. Éstas serán escogidas a través de un muestreo no probabilístico ya que “estas técnicas no utilizan el criterio de equiprobabilidad, sino que siguen otros criterios, procurando que la muestra sea lo más representativa posible” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, p.82). Las 21 familias han sido seleccionadas a través de un muestreo intencional, donde se eligen a los individuos que se estiman ser representativos de la población. De la misma manera, la muestra de orientadores está formada por 6 profesionales seleccionados de la misma manera. El criterio de selección lo establece el experto o investigador, en este caso, la dirección de ADANSI, que debido a la confidencialidad y discreción en el ámbito familiar, no nos permiten acceder a un número mayor de familias y profesionales de la educación y, por lo tanto, de información.

El escenario en que se va a llevar a cabo la recogida de información será un aula (despacho) de la asociación en el caso de las familias y, a través de correo electrónico en el caso de los orientadores.

5.2.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo el proceso de recogida de información sobre las variables de estudio seleccionadas, se han elaborado dos técnicas que a continuación serán explicadas: *el cuestionario y la entrevista*.

Para esta recogida de información se emplea la técnica de la encuesta, en concreto, un cuestionario *ad-hoc*. “El cuestionario es un documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Rojas, Fernández y Pérez, 1998, p.116).

“La encuesta es un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación” (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, p. 182).

Así pues, el cuestionario es el instrumento de recogida de información de la encuesta que aporta información sobre las preguntas administradas a un número determinado de sujetos, sobre la que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas, ahorrando tiempo y facilitando la confidencialidad.

En el presente estudio de necesidades se llevan a cabo dos cuestionarios: uno dirigido a las familias y otro a los orientadores.

El cuestionario dirigido a las familias, se compone de diferentes bloques de contenidos que incluyen las variables de estudio. El primer apartado recoge los datos sociodemográficos de cada familia (sexo, edad, ocupación, estado civil, nivel de estudios...), un segundo bloque se encarga de analizar la relación entre centro escolar-familia, incluyendo varios subapartados que engloban diversos aspectos: la implicación y participación de las familias en el centro escolar, así como su opinión acerca de la actuación del Equipo Directivo, Departamento de Orientación y profesorado sobre las medidas tomadas para favorecer la participación de las familias en el colegio. (*ver anexo 2*).

Este cuestionario recoge información cuantitativa con preguntas de carácter cerrado y en menor medida, con preguntas abiertas. Para recoger información de algunos aspectos se llevarán a cabo las preguntas a través de una escala de tipo Likert (con varias categorías de respuesta: nunca, a veces, casi siempre y siempre).

El segundo cuestionario, dirigido a orientadores, se estructura de forma similar. En el primer bloque se puede observar la información sociodemográfica (sexo, edad, tiempo trabajado en el colegio, formación específica). Un segundo bloque está compuesto por preguntas relacionadas con las características del centro escolar respecto al TEA (tipo de colegio, etapas educativas a las que asiste el alumnado con TEA, recursos disponibles en el Departamento de Orientación...), por último, se analiza la relación centro escolar-familia mediante la percepción de los orientadores sobre su actuación y la de las familias (*ver anexo 3*).

Por otra parte, para recoger información cualitativa, se lleva a cabo una entrevista, entendida como un proceso de comunicación (Bisquerra, 2010) basado en una relación interpersonal entre dos o más personas, programada y con la finalidad de profundizar en la información que se recoge sobre los aspectos analizados. La comunicación que se establezca con las familias no debe ser un proceso lineal, sino circular, de mutua interacción e influencia, donde el emisor y receptor existen simultáneamente en cada una de las partes comunicativas.

El tipo de entrevista elaborada variará según los procedimientos que se utilicen para llevarla a cabo, por lo que, existen diversas formas de clasificarlas, como por ejemplo, la propuesta de Vargas Jiménez (2012) que diferencia entre *entrevistas estructuradas* donde las cuestiones se encuentran organizadas de antemano, *no estructuradas* en las

que el cuerpo de preguntas puede variar en el momento de realizar la entrevista, y *grupales* a través de los grupos de discusión.

En este caso, la entrevista es estructurada. Las preguntas que en ella aparecen se encuentran directamente relacionadas con las detalladas en el cuestionario tratando los temas de: comunicación, participación e implicación por parte de ambos contextos (centro escolar y familia) en la relación entre ambos, aspectos positivos y negativos de la comunicación, intención de llevar a cabo actividades con las familias etc. También se tienen en cuenta temas relacionados con la formación en habilidades comunicativas y en Autismo (*ver anexo 4*).

La entrevista solo se ha podido llevar a cabo con las familias. La aplicación de la misma a los orientadores no ha sido posible debido a las limitaciones de horarios de los mismos.

Se ha llevado a cabo una tabla donde se pueden observar las dimensiones y variables de análisis con respecto a las preguntas de los cuestionarios y la entrevista (*ver anexo 5*).

5.2.4. APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este punto, y una vez indicadas las técnicas que se utilizarán de recogida de información, se explicará cómo ha sido el proceso de su aplicación, haciendo referencia a las características de la muestra encuestada y a la situación donde se ha desarrollado la aplicación.

La aplicación de las técnicas de recogida de información se llevó a cabo en la segunda quincena de marzo en el centro ADANSI. Para ello se emplearon los despachos de la trabajadora social, pedagoga y directora.

Durante estas dos semanas la trabajadora social y pedagoga utilizaban la entrada y salida de los talleres a los que asistían los niños y niñas con TEA, para comunicar a los padres la investigación que se estaba realizando y solicitar su participación.

Una vez que los padres accedían a participar en la misma, nos destinaban a un despacho de los mencionados con anterioridad. En ese momento, se comentaba brevemente a las familias el objetivo de la investigación así como la estructura del cuestionario, encontrándonos presentes mientras que las mismas lo cubrían. En todos los casos las familias se mostraron abiertas, colaborativas y participativas. Casi ninguna familia tuvo dudas, solo en casos puntuales por no comprender la formulación de una cuestión en concreto. En ese momento, surgió la necesidad de hablar para solventar las dudas pero, en el resto del tiempo nos mantuvimos al margen, dejando a los padres que cubriesen el cuestionario sin interferir en la realización del mismo y agradeciéndoles al final la colaboración.

Por otro lado, también se llevaron a cabo entrevistas. Esta tarea fue algo más compleja debido al límite de tiempo del que disponían las familias, no todas las personas que cubrieron el cuestionario accedieron a participar en la entrevista; solo aquellas que disponían de más tiempo.

De esta manera, una vez que la muestra cubría el cuestionario, se llevaba a cabo la entrevista, cuyos datos fueron recogidos de forma escrita ya que, desde el centro, no se autorizó la grabación de las mismas.

En esta segunda parte de recogida de información, las familias fueron igual de abiertas y colaborativas que en un primer momento, aportando gran información de interés para el estudio y ofreciendo anécdotas y experiencias personales para ejemplificar ciertas preguntas formuladas.

En la primera semana de la segunda quincena (del 16 al 20 de marzo) se llevaron a cabo 10 cuestionarios y 10 entrevistas. En este primer grupo de personas todas accedieron a cubrir ambas técnicas de recogida de información.

En la segunda semana de la quincena (del 23 al 27 de marzo) se cubrieron los últimos cuestionarios, 11 más, haciendo un total de 21 cuestionarios. En esta segunda parte las familias no pudieron responder a las cuestiones de la entrevista debido a la falta de tiempo.

Tras la puesta en práctica de los instrumentos para la recogida de información, se puede afirmar que la información es totalmente válida y fiable al no existir factores ajenos que pudieran haber influido en las respuestas. Cada familia de forma individual rellenaba el cuestionario y la entrevista (en aquellas en las que fue posible) al margen del resto de padres, por lo que no podían escuchar otras respuestas ni puntos de vista que pudieran alterar la validez de la información de las pruebas.

Una vez recogidos todos los datos se procede al análisis de los mismos.

5.2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos de aplicar los cuestionarios se analizan estadísticamente con el programa SPSS⁸, utilizando estadísticos descriptivos basados en frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de variabilidad así como análisis de asociaciones entre variables. La información cualitativa procedente de la entrevista se analiza con la técnica del análisis de contenido, seleccionando y clasificando los argumentos y las vivencias personales más relevantes sobre los aspectos estudiados.

5.3. RESULTADOS

A continuación se presenta la información extraída de la investigación. Aparecerá presentada en dos grupos: por un lado, familias y, por otro lado, orientadores.

5.3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS I: LA FAMILIA

⁸ Programa informático que se encarga de analizar estadísticamente datos cuantitativos.

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 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.

5.3.1.1. INFORMACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DEL PADRE-MADRE

Variables Socio-Demográficas	Encuestado				
	Lugar de residencia	Urbano			Rural
	90,5%			9,6%	
Sexo	Masculino			Femenino	
	19%			81%	
Edad	Menos de 21	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 50
			47,6%	47,6%	4,8%
Papel que ocupa en la familia	Madre		Padre	Abuelo/a	
	85,7%		14,3%	0%	
Estado civil	El 100% de la muestra son familias casadas				

Tabla 3. Datos Socio-Demográficos del padre-madre. Fuente: elaboración propia

El número total de familias participantes en esta muestra es de 21, distribuidas en función del sexo con un 81% de madres y un 19% de padres, todos ellos casados. La mayor parte de la muestra, en concreto, un 90,5% reside en zona urbana (Gijón, Oviedo y Avilés), siendo tan solo un 9,5% las personas que viven en zona rural (Pola de Laviana y Mieres).

En relación a la edad de nuestros encuestados (media= 3,57, $S_x=0,59$) un 47,6% tienen entre 31 y 40 años. El mismo porcentaje agrupa al intervalo de edad de entre 41 y 50 años. Un 4,8% de la muestra tiene más de 50 años. Respecto al papel que ocupan en la familia nuestros encuestados (media=1,14, $S_x=0,35$), se advierte que un 85,7% son madres y un 14,3% padres, por lo que se observa una mayor tendencia del papel maternal en la educación de los hijos. Asimismo, tal y como se puede ver en el gráfico 2, en relación a la variable ocupación (media=2,14, $S_x= 1,68$) el 57% de las personas encuestadas se encuentran activas en estos momentos, frente a un 19% que está parada y un 24% de madres que son amas de casa. En relación al nivel de estudios de nuestra muestra (media= 4,19, $S_x= 1,77$) un 38% de los mismos poseen estudios universitarios y un 24% FP de Grado Medio (ver gráfico 3). Si tenemos en cuenta la desviación típica, podrá observarse que las respuestas entre las familias son muy variadas.

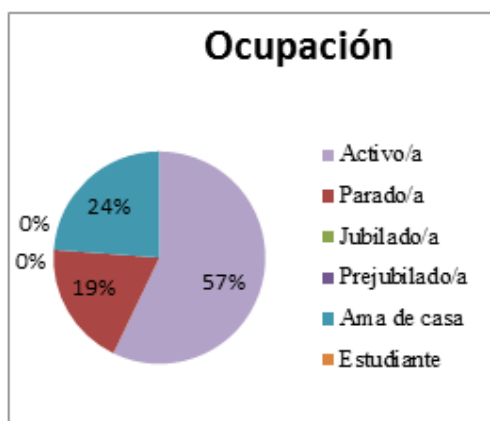


Gráfico 2. Ocupación. Fuente: elaboración propia

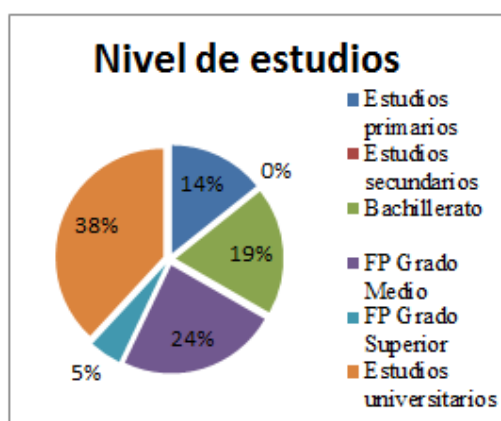


Gráfico 3. Nivel de estudios. Fuente: elaboración propia

5.3.1.2. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE CARÁCTER ESCOLAR DE LOS HIJOS

Nuestros encuestados afirman que sus hijos asisten en un 71,4% a colegios públicos (media=1,57, Sx= 0,92), frente a un 28,6% que dicen asistir a colegios concertados. En relación a la etapa educativa a la que asisten los mismos (media=1,95, Sx= 0,38), un 86% de los hijos de las familias encuestadas se encuentran cursando Educación Primaria, un 10% Educación Infantil y un 5% Educación Secundaria tal y como se puede observar en el gráfico 4.

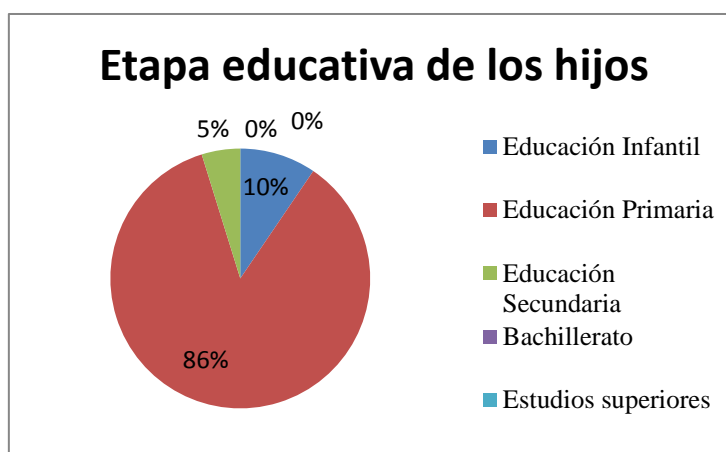


Gráfico 4. Etapa educativa. Fuente: elaboración propia

5.3.1.3. RELACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA

En la tabla 4, pueden observarse algunas de las cuestiones de carácter general que se les pregunta a las familias en relación al centro escolar, su participación en él, así como el conocimiento que poseen sobre el mismo. De esta manera, puede observarse que una sustancial mayoría de las familias (95,2%) conocen al director y tutor de sus hijos. Un

porcentaje alto pero algo más bajo conoce al profesorado del mismo con un 71,4% y, con un 90,5% al orientador.

Items	n	%	
		Sí	No
Las familias conocen al director y tutor	21	95,2%	4,8%
Las familias conocen al profesorado	21	71,4%	28,6%
Las familias conocen al orientador del centro	21	90,5%	9,5%
Las familias conocen el funcionamiento escolar	21	90,5%	9,5%
Dificultades de las familias para acudir a las reuniones	21	19%	81%
El centro proporciona información a las familias	21	76,2%	23,8%
Las familias se ponen en contacto con el centro escolar	21	90,5%	4,8%
La relación centro escolar-familia tiene beneficios	21	90,5%	9,5%

Tabla 4. Relación centro escolar-familia (cuestiones generales). Fuente: elaboración propia

Con porcentajes muy elevados puede verse que las familias conocen el funcionamiento escolar y se ponen siempre en contacto con el centro escolar para mantener activa la comunicación con todo el equipo. Existe un 76,2% de las familias dicen que el centro les proporciona información, tal y como opina la siguiente madre con un hijo en Educación Primaria: *“el colegio siempre está al tanto de las familias, y las familias que quieren comunicarse con el colegio siempre pueden hacerlo”*. Respecto a esta comunicación, otra madre relata lo siguiente: *“Siempre nos envían informes donde nos explican las cosas importantes que acontecen a mi hijo. Trabajamos de forma conjunta, como ya dije antes, los materiales y deberes están adaptados a la discapacidad de mi hijo, y han sido trabajados antes por ADANSI, el colegio y nosotros”*.

Con un porcentaje más bajo, nos encontramos ante un 23,8% que recalca no obtener ningún tipo de información, dato que se respalda en las entrevistas de las siguientes madres con hijos en Educación Primaria:

- *“No me informan de absolutamente nada, suelo enterarme por otras familias o por mi hijo de lo que allí se hace. No me entero de los deberes, ni de los exámenes ni de nada, creo que no me lo dicen para que no proteste”*.
- *“El centro escolar no informa de mucho, son poco flexibles, no dejan interferir a nadie para no tener que cambiar su sistema de trabajo. Eso es un gran inconveniente”*.

De todas las familias encuestadas, solo un 19% tiene dificultades para acudir a las reuniones. El inconveniente común de las mismas es la jornada laboral y sus horarios, que imposibilitan la comunicación constante y asistencia a reuniones. Si recordamos datos anteriores, más de la mitad de las familias (57%) se encontraban activas en estos momentos.

Para llevar a cabo las reuniones, nuestras familias dicen que en un 38% de los casos son ellas las que convocan la reunión y en un 24% el centro escolar. Aunque hay bastantes ocasiones en las que ambos contextos, son los que toman la iniciativa, con un 38% (ver gráfico 5), por lo que se puede observar a priori que existe un equilibrio e implicación

mutua para favorecer la comunicación y la relación entre centro escolar-familia, algo corroborado por el siguiente padre con hijo en Educación Infantil: *“Siempre me informan de todo. Suelen hacerlo a través de reuniones”* y por esta otra madre: *“Solemos acordar las reuniones de forma conjunta, nos llamamos y comentamos si es importante reunirnos o no”*.

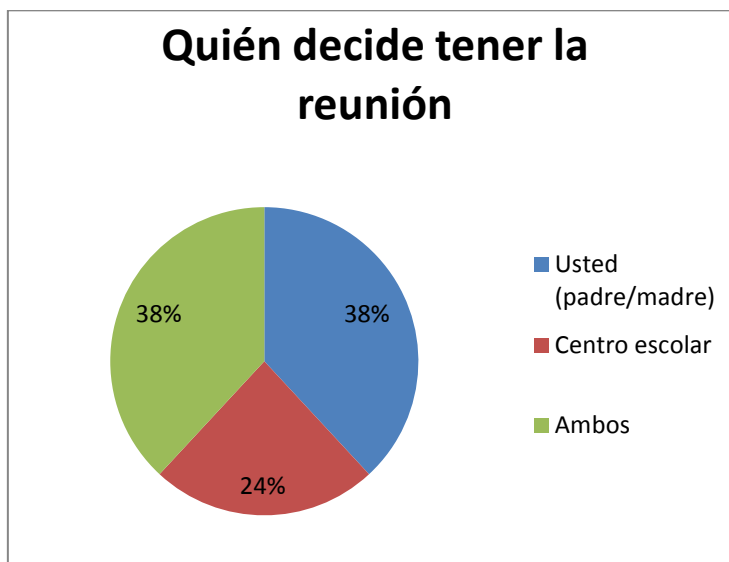


Gráfico 5. Reuniones con profesionales del centro escolar I. Fuente: elaboración propia

Sin embargo, de este 38% de las familias que toman la iniciativa para reunirse con los profesionales y, frente al resto de porcentajes, opinan respecto a las reuniones que:

- *“Las reuniones las tengo que pedir yo, ellos jamás me han citado, ni llamado”*.
- *“Les daría como consejo a los profesores que se hicieran más reuniones, al menos una por trimestre”*.
- *“Deberían hacer más reuniones, que los encuentros fuesen más habituales. Hay muy pocas reuniones, solo una al principio de curso. También hay muy pocas llamadas, lo que sé de la niña y del colegio lo sé a través de la agenda”*.

Profundizando en este tema y, una vez comentado lo anterior, también es importante destacar el número de reuniones que las familias suelen tener en el centro escolar. Para ello, se han diferenciado las mismas en función del profesional con que las tengan: tutor, orientador y profesorado de sus hijos.

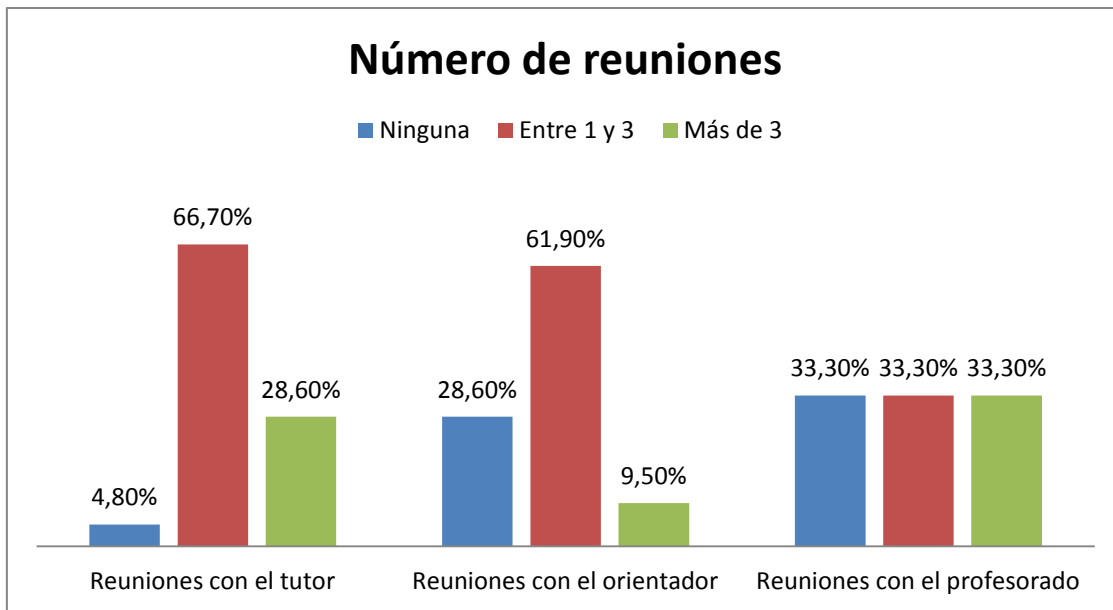


Gráfico 6. Reuniones con profesionales del centro escolar II. Fuente: elaboración propia

Tal y como puede observarse en el gráfico 6, el 28,6% de las familias manifiestan no haber tenido ninguna reunión con el orientador (media= 1,80, $S_x= 0,60$) hasta el momento en este curso y, tan solo un 9,5% ha tenido más de 3 reuniones. En este sentido, se han observado algunos aspectos a potenciar por parte de las familias en las entrevistas, algunas madres con hijos en Educación Primaria opinan lo siguiente:

- *“Pues con decirte que con el orientador tengo una reunión una vez cada mucho...de hecho hasta el momento este año solo he tenido una reunión. Considero que se debería mejorar este aspecto, dar más voz a la familia y tener en cuenta su opinión”.*
- *“El trato que tienen con nosotros es bueno pero en general; por lo que dije antes, debería haber más implicación con el niño y cambiar esa percepción que tienen. Con el orientador también deberían cambiar las cosas, dice que tiene mucho trabajo y yo solo he tenido una reunión con él, cuando debería haber más. Así no puede ser”.*
- *“En primer lugar y esencial que al menos hubiera más reuniones con el centro escolar o el orientador que es quien más puede entender del TEA, más de una por trimestre que a veces ni llega a eso”.*

Con estas declaraciones se respalda ese 30% de la muestra que dice no haber tenido nunca una reunión con el orientador.

Con el fin de profundizar más en la información, se ha llevado a cabo un análisis más complejo a través de la prueba no paramétrica Chi cuadrado y la correlación de Pearson; estadísticos de asociación entre variables⁹.

⁹ Para estudiar la relación entre las variables se trabaja con un nivel de significación del 5%, asumiendo que puede haber un margen de error del 5% en los resultados.

Se ha decidido trabajar las reuniones con los tres profesionales junto a otra variable de posible influencia. Por lo que se ha decidido cruzar en primer lugar, la relación entre *el tipo de colegio y las reuniones con el orientador* (Chi cuadrado= 0,897, p=.638) que, en este caso, *no es significativa*. Por lo que en este estudio, el tipo de colegio no influye en el número de reuniones que los padres mantengan con el Departamento de Orientación y, por lo tanto, las variables son independientes.

Si observamos los resultados porcentuales de la tabla de contingencia asociada a dicho estadístico (*ver anexo 6*), se encuentra que, el 66,7% de nuestras familias, manifiestan no haber tenido nunca una reunión con el orientador durante este curso en los colegios públicos. A diferencia del 33,3% de nuestras familias que sí la han tenido en los colegios concertados.

En el caso del tutor (media= 2,23, Sx= 0,53), primera figura de referencia para los padres, un 66,7% dice haber mantenido entre 1 y 3 reuniones hasta el momento y, un 28,6% ha tenido más de 3, frente a un porcentaje muy bajo de un 4,8% que no ha mantenido ninguna reunión. Se puede ver que es el profesional con el que más reuniones mantienen los padres. Alguna de las familias entrevistadas elogia el trabajo del tutor como en el caso de esta madre con hijo en Educación Secundaria: *“La relación que tenemos con el tutor, es muy buena. Es atento y se involucra mucho con mi hijo”*.

Haciendo referencia al estadístico anterior, la relación entre *el tipo de colegio y las reuniones con el tutor no es significativa* (Chi cuadrado= 2,917, p=.233). En este caso, observando los resultados obtenidos, se puede sostener que se llevan a cabo más reuniones con el tutor en los colegios públicos que en los concertados, tanto en los intervalos de 1 a 3 reuniones como en los de más de 3. Importante destacar que hay una diferencia clara entre ambos colegios cuando se les pregunta a nuestras familias acerca del intervalo de más de 3 reuniones. En los colegios concertados tan solo un 16,7% ha mantenido más de 3 reuniones, al contrario que en el colegio público que han asistido un 33,3%.

No hay ninguna familia que no haya asistido nunca a una reunión con el tutor en los colegios públicos. Sin embargo en los concertados, si hay familias que han manifestado lo contrario (16,7%). Se ha encontrado un alto porcentaje en las familias que nos contestan no haber mantenido ninguna reunión con el profesorado hasta el momento en este curso, tanto en los colegios públicos (26,7%) como en los concertados (50%). No obstante, las diferencias no han resultado significativas (Chi cuadrado= 1,4, p=.497).

En este sentido, puede observarse en el gráfico 6 las reuniones que las familias han mantenido hasta el momento con el profesorado (media= 2,0, Sx= 0,83). Datos que llaman la atención por ser iguales tanto para la implicación como para la no implicación, desigualdad respaldada también por la desviación típica que, al alejarse de 0, nos indica una variedad en las respuestas aportadas por la muestra. En un 33,3% las familias manifiestan no haber tenido ninguna reunión con los profesores de sus hijos y con el mismo porcentaje, dicen haber tenido entre 1 y 3 y, en el caso de otras familias, más de 3, por lo que sería interesante conocer qué criterios siguen los diversos centros

escolares y el profesorado, para llevar a cabo más reuniones con unas familias que con otras. Podría justificarse esta información si, en algunos centros escolares hubiera niños cuyo Trastorno del Espectro Autista fuera más graves que en otros casos y, por lo tanto, precisen de mayor atención del cuerpo docente.

Asimismo, es relevante destacar las diferencias claras entre el tipo de colegio y el número de reuniones con los agentes educativos. En los colegios públicos se mantienen más reuniones con el tutor que en los colegios concertados y, al contrario, con la figura del orientador. Podría suponerse con estos datos por un lado que, los profesionales de cada colegio tienen una gran implicación o, por el contrario, que las familias demanden reuniones para comprobar la calidad del trabajo de los mismos, por creer que no se está realizando correctamente.

Respecto a los temas que se tratan en las reuniones, en un 95,2% de los casos predomina la evolución del niño así como los problemas académicos con un 71,4%. En menor medida, con un 52,4%, los padres tratan conflictos surgidos con otros compañeros. Dos familias en concreto, añaden otros tipos de temas que no aparecían en la pregunta; las adaptaciones curriculares y apoyos, así como el material a trabajar en casa y día a día con los profesores y compañeros.

5.3.1.4. PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA ACTUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR, PROFESORADO Y DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

A continuación aparecerán tres tablas con los resúmenes de las respuestas de nuestras familias. En ellas se podrá observar su percepción acerca de la actuación del Equipo Directivo (centro escolar en general), Departamento de Orientación y profesorado. Se podrá ver, por lo tanto, el análisis dividido en tres bloques. De la información aquí extraída se podrá dar respuesta a algunos de los objetivos planteados al comienzo: *Conocer la comunicación entre Equipo Directivo, docentes, Departamento de Orientación y familias*, así como analizar la implicación del centro escolar en la relación con las familias e identificar las medidas a las que el centro escolar recurre para favorecer la participación de las familias.

Una gran mayoría de nuestras familias opinan que en el centro escolar al que acuden sus hijos existe un clima cordial y buena convivencia entre padres y madres, además de señalar que en el mismo se respeta a todas las familias (ver tabla 5).

Items	n	Media	Desviación Típica	%	
				N-AV ¹⁰	CS-S
Hay un clima cordial y buena convivencia entre padres y madres	21	3,38	0,74	9,5%	90,5%
El centro respeta a todas las familias y alumnos	21	3,47	0,67	9,5%	90,5%
Cuando mi hijo tiene problemas de estudio o	21	3,33	0,96	14,3%	85,7%

¹⁰ Se ha decidido recodificar las variables en dos grupos (N-AV) y (CS-S) para trabajar con los datos de una forma más operativa.

conducta me pongo en contacto con el centro escolar					
La dirección del centro me ayuda a buscar una solución a las dificultades de mi hijo	21	3,04	0,86	23,8%	76,2%
El Equipo Directivo conoce la discapacidad de mi hijo y lo que implica	21	3,57	0,74	4,8%	95,2%
Mantengo una buena relación con la dirección del centro	21	3,38	0,86	14,3%	85,7%
Considero que mis hijos se ven beneficiados si mantengo una buena relación con el centro escolar	21	3,76	0,53	4,8%	95,2%
Cuando el centro escolar se pone en contacto conmigo, normalmente es para comunicarme malas noticias	21	2,04	0,92	76,2%	23,8%
El centro programa los tiempos de manera que favorezcan la participación de la familia	21	2,76	1,04	47,6%	52,4%
Pienso en cambiar a mi hijo de centro escolar de cara al siguiente curso	21	1,47	0,92	90,5%	9,5%
La relación positiva centro escolar-familia favorece el rendimiento de los alumnos	21	3,66	0,57	4,8%	95,2%
Mi hijo/a se encuentra satisfecho con el centro escolar	21	3,23	0,76	9,5%	90,5%
Pienso que el centro escolar está preparado para atender a alumnos/as con TEA	21	2,76	0,94	38,1%	61,9%

Tabla 5. Percepción de las familias sobre la actuación del Equipo Directivo. Fuente: elaboración propia

Un aspecto esencial en la relación de la familia con el centro escolar radica en la existencia de un clima cordial y buena convivencia entre los agentes educativos y, para ello es imprescindible que el respeto esté presente (aspecto muy valorado por nuestras familias). El buen clima entre ambos contextos, conseguirá una relación positiva entre ellos que beneficiará al rendimiento escolar de los hijos (r de Pearson= 0,546, $p=0,010$), una realidad que han afirmado un 95,2% de las familias: *“Me parece importantísimo que exista una buena relación entre colegio y familias. Los niños siempre se ven beneficiados”*, señalaba una madre.

Un ejemplo del clima cordial y la buena convivencia es el relato de la siguiente madre, con un hijo en Educación Infantil: *“No tengo ninguna queja, mi experiencia personal es muy buena: estoy muy en contacto con el centro desde siempre, tengo relación con todos los profesionales”*.

La mayoría de la muestra, un 95,2% declara que el Equipo Directivo conoce la discapacidad de su hijo y lo que implica, por lo que, gran parte de nuestras familias acuden al mismo solicitando ayuda en torno a las dificultades y problemáticas del menor.

A medida que aumenta la buena relación de las familias con la dirección del centro, se conseguirá una mayor confianza por parte de los padres que hará que éstos, comuniquen los aspectos más relevantes de la educación de sus hijos (r de Pearson= 0,619, $p=.003$). De ahí que un 85,7% de las familias declaren ponerse en contacto con el centro escolar cuando ocurre algún problema con sus hijos, dato altamente significativo; una gran mayoría de nuestras familias mantienen presente la comunicación con el centro escolar. Con datos como éste damos respuesta a los objetivos: *analizar la participación e*

implicación de las familias en el centro escolar y analizar la implicación del centro escolar en la relación con las familias.

En relación a los mensajes negativos existentes en la comunicación, un 76,2% recalca que los profesionales no se ponen en contacto con ellos para comunicarles siempre malas noticias. Por lo tanto, es evidente, que una sustancial mayoría descarta la presencia de mensajes negativos en la comunicación. Si tenemos en cuenta la desviación típica del análisis de esta variable puede observarse que las familias no confluyen en un mismo tipo de respuesta, sino que existe variedad en las cuatro respuestas posibles.

Son muchos los ejemplos que justifican el porcentaje arriba mencionado y también el 23,8% que sí recalca la existencia de mensajes negativos, encontrados en las entrevistas de las siguientes familias que exponen:

- *“Siempre me comunican aspectos negativos, siempre. Como te comentaba antes, mis dos hijos tienen TEA. Solo recibo noticias del que tiene malas conductas, siempre me llaman para decirme todo lo que hace mal, sus malos comportamientos o las sillas que tira al suelo. ¿Y qué le hago yo?, ¿Dónde están las noticias de mi otro hijo? ¿Y las buenas?”.*
- *“Me suelen comunicar aspectos positivos también, pero desde luego predominan sobre todo los negativos”.*
- *“Me comunican aspectos de todo tipo, aunque tratan de positivarlo todo”.*
- *“Aspectos de todo tipo. En la agenda de mi hija lo suelen apuntar todo”.*
- *“Me comunican aspectos de todo tipo. Pero desde luego, siempre les hacen más hincapié a los positivos”*

Desde ADANSI se había comentado de manera inicial esta problemática. Las familias se quejan de que, desde el centro escolar solo se recuerden los aspectos negativos que sus hijos realizan. Sin embargo, los datos obtenidos reflejan lo contrario en más de la mitad de la muestra, quizás debido a la pequeña muestra del estudio, que no refleja esa realidad transmitida de forma previa.

Otro de los aspectos trabajados en el cuestionario y que, es de gran importancia comentar en el análisis, es la programación de los tiempos por parte del centro escolar para favorecer la participación de las familias. Tal y como se puede ver en la tabla 5, un 47,6% de las personas encuestadas, dicen que nunca o en muy pocas ocasiones el centro intenta favorecer dicha participación. En concreto una de ellas manifiesta que: *“...para poder organizar alguna reunión tengo que ponerme en contacto con ellos, aunque he de decir que ellos también me llaman para citarme, pero veo poca implicación para favorecer nuestra participación o para que los horarios cuadren”.* Del análisis de esta variable y, observando la desviación típica se ve una gran variedad en las respuestas.

Por lo tanto, para que exista comunicación entre ambos contextos y la implicación de las familias en el centro escolar tenga un mayor peso, será necesario que el centro programe los tiempos para favorecer la participación de éstas. En concreto, una de las

familias muestra su interés por participar en alguna actividad en el centro escolar: “*Si estaría interesado, sobre todo en aquellos temas que tengan que ver con la educación de la niña, como tratarla, como educarla y sobre todo como entender su conducta. También para los profesores sería interesante*”. En las 10 entrevistas realizadas, todas las familias dicen estar interesadas en participar en charlas o actividades. Esto podrá conseguirse a medida que aumente el respeto hacia todas las familias y sus alumnos (r de Pearson= 0,590, $p= .005$), como se comentaba con anterioridad.

Otro de los datos de gran importancia, reside en ese 38,1% de familias que piensan que el Equipo Directivo y centro escolar en general no se encuentra preparado para atender y trabajar con alumnos TEA, “*...lo único que podría mejorar es que cuando los niños tienen un problema, debería haber más profesores de apoyo, hacer un trabajo más individual, es decir, que estuviera con el niño alguien que le conozca, que sepa cómo debe llevarle, trabajar con él y solventar sus dificultades*”, tal y como se puede observar con esta declaración que reclama una figura específica para trabajar con su hijo, o a través de la siguiente madre que pide “*...mucha más implicación y que se formen acerca del TEA, creo que es imprescindible para poder educarlo*”.

En relación a la temática, también es necesario conocer el trabajo que se lleva a cabo desde el centro escolar con respecto al TEA. De esta manera, se puede afirmar que, a medida que el centro escolar tiene un conocimiento más amplio sobre dicha discapacidad, se encuentra más preparado para atenderla con todo lo que implica (r de Pearson= 0,558, $p= .009$).

Esta formación resultará positiva facilitando que el Equipo Directivo pueda asistir en mayor medida a las familias en aquellos momentos en los que éstas demanden ayuda (r de Pearson= 0,575, $p= .006$). Asimismo, dicha preparación logrará que se transmitan menos mensajes negativos en la comunicación con las familias (r de Pearson= -0.734, $p= .0$).

En conclusión, podemos sostener que una relación positiva con el centro escolar estará marcada por un buen clima de convivencia y respeto entre todos los agentes educativos, así como por una correcta preparación y formación del centro en TEA, respetando a las familias y logrando que éstas puedan mantener una relación positiva con el centro escolar. Todo ello favorecerá la comunicación y el trabajo colaborativo entre ambos contextos, así como la confianza que las familias lleguen a depositar en los profesionales para transmitir sus preocupaciones.

En la tabla 6 se resumen los resultados obtenidos al estudiar la percepción de las familias acerca de la actuación del profesorado. Un elevado porcentaje de la muestra opina que el profesorado debe organizar tutorías con las familias además de interesarse por todos sus alumnos. Con el análisis de la correlación de Pearson se manifiesta que, *las reuniones con el tutor y la buena relación familias – tutores*, son variables dependientes (r de Pearson= 0,435, $p= .049$) y su relación es significativa. Cuanto mejor sea la relación entre ambos contextos, mayor será el número de reuniones que mantendrán entre ellos; en este caso, un 95,2% de nuestras familias reflejan la

importancia de que el tutor organice tutorías y, un 76,2% la buena relación que tienen con el mismo.

Asimismo, existe un 71,4% de las familias que indican que los profesores de sus hijos les animan a participar en la educación de los mismos.

Items	n	Media	Desviación Típica	%	
				N-AV	CS-S
El profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos para interesarse por los mismos	21	3,66	0,79	9,5%	90,5%
Es importante que el tutor del alumno organice tutorías con las familias	21	3,90	0,43	4,8%	95,2%
El profesorado de mi hijo se preocupa por él	21	3,33	0,91	28,6%	71,4%
Los profesores actúan correctamente con las normas de conducta que deben cumplir mis hijos	21	3,14	0,96	19%	81%
Los profesores me mantienen informado sobre los progresos de mi hijo	21	3,28	1,00	19%	81%
Los profesores me animan para que participe con ellos en la educación de mi hijo	21	3,04	1,11	28,6%	71,4%
Considero que el profesor de mi hijo/a le discrimina en clase	21	1,33	0,79	90,5%	9,5%
El profesorado sólo me recuerda las cosas malas que hace mi hijo en clase	21	1,52	0,74	95,2%	4,8%
Tengo una buena relación con el tutor de mi hijo	21	3,09	1,17	23,8%	76,2%
El tutor de mi hijo se preocupa por mantenernos siempre informados	21	3,0	1,09	28,6%	71,4%
El tutor de mi hijo está al tanto por nuestra parte de todos los aspectos relevantes para su educación	21	3,42	0,74	14,3%	85,7%
Mi hijo se encuentra satisfecho con su tutor	21	3,33	0,91	19%	81%
El profesorado ha intentado organizar actividades en colaboración con la familia	21	1,80	1,03	76,2%	23,8%
Estoy de acuerdo con la forma de trabajar de los profesores	21	2,71	0,95	42,9%	57,1%
Conozco la metodología docente que se utiliza con mi hijo (forma de trabajo, adaptaciones curriculares...)	21	3,09	0,94	28,6%	71,4%
Mantengo una buena relación con el profesorado	21	3,47	0,74	14,3%	85,7%
Considero que los profesores están preparados para trabajar con alumnos con TEA	21	2,38	1,07	57,1%	42,9%

Tabla 6. Percepción de las familias sobre la actuación del profesorado. Fuente: elaboración propia

Otro de los datos más significativos es la sustancial mayoría (76,2%) que manifiesta que el profesorado no organiza actividades con las familias, dato a complementar con los trabajos arriba que confirman esta cifra. Con variables como está se da respuesta al objetivo de: *identificar las medidas a las que el centro escolar recurre para favorecer la participación de las familias.*

Sin embargo, en la entrevista se les pregunto a las familias si les interesaría participar en algún tipo de charla formativa, todas mostraron su interés, sobre todo en temas que guarden relación directa con mejorar la comunicación entre escuela y familia y, con el TEA, teniendo en cuenta esta idea y la formación del profesorado, las familias comentan lo siguiente:

- *“A nosotros no nos hace falta conocer el colegio, ya lo conocemos. Lo que necesita el profesorado es formarse para saber escucharnos mejor y comunicarse mejor con nosotros, ellos deben formarse para mejorar la comunicación entre los dos”.*
- *“Pediría mucha más implicación y que se formen acerca del TEA”.*
- *“Participaría para poder mejorar la comunicación con el centro escolar”.*
- *“Sobre todo para orientar a los padres sobre temas de discapacidad, cómo debemos actuar”.*
- *“Ay...prácticamente no hacen nada. En ningún momento me informaron de la existencia de ADANSI tuve que buscar yo recursos hasta que di con ella”.*

Esta última opinión puede ser significativa del 85,7% de las familias que dicen comentar a los profesores los aspectos más relevantes para la educación de sus hijos, como en el caso de estas madres: *“...pedí una reunión para comentarles la importancia de los apoyos visuales”* y, *“Durante mucho tiempo he llevado iniciativas y orientaciones del psicólogo particular al que llevo a mi hijo, y también de aquí, de ADANSI”*. Otra familia explica en su caso particular, la importancia del trabajo conjunto entre todos los contextos, haciendo ver que *“...solemos trabajar de forma conjunta siempre. Los materiales que mi hijo necesita como por ejemplo la agenda con pictogramas se trabajan desde ADANSI, desde el colegio y desde casa”*. Con este aspecto se pretendía estudiar con el objetivo: *analizar la participación e implicación de las familias en el centro escolar.*

Anteriormente suponíamos que un elevado número de reuniones por parte de las familias, podrían deberse a una cierta desconfianza acerca de la calidad del trabajo docente, algo que es apoyado por casi la mitad de los encuestados que no están de acuerdo con la forma de trabajar de los profesores (42,9%). Esto también puede tener relación con la sustancial mayoría de familias que afirman comentar aspectos relevantes de la educación de sus hijos al profesorado quizás por las carencias que observan.

Gran parte de las familias (85,7%) dicen mantener una buena relación con el profesorado, algo que puede verse reflejado en algunas de las madres encuestadas: *“Existe un contacto constante. En el colegio los profesores se forman cada vez más, siempre intentan mejorar. Desde hace tiempo ha aumentado el contacto con ADANSI y eso también beneficia a mi hijo”*.

Existe una correlación positiva con dicha variable *buena relación tutor y familias y, el profesorado de mi hijo muestra preocupación por él* (r de Pearson= 0,619, p = 0,003). De esta manera, se sostiene que, mejor será la relación entre el tutor y las familias cuanto más se preocupe éste por sus alumnos, explicación válida para el caso contrario.

En base a esta última variable, se han analizado con el mismo estadístico las siguientes:

Al analizar la variable *el profesorado de mi hijo muestra preocupación por él* encontramos una relación dependiente con otras dos: por un lado, en relación al *profesorado me mantiene informado sobre los progresos de mi hijo*, se encuentra una

correlación positiva (r de Pearson= 0,489, p = .024) indicando que, a mayor preocupación e implicación por parte del profesorado, mayor información se proporcionará a las familias acerca de los aspectos más relevantes de la educación del menor o, por el contrario, cuanto menor sea la implicación del profesorado, menos información transmitirá a las familias. Si recordamos explicaciones anteriores, un 71,4% de los encuestados afirman que el tutor se preocupa por mantenerlos siempre informados, algo que también refleja preocupación e implicación por parte del profesorado: *“He de decir que en ambos colegios intentan que la información sea bidireccional. Nos consultan a mi mujer y a mí el comportamiento de la niña, qué hacer dependiendo del momento. Tratan de educarla en base a eso”* (opinión de un padre con hija en Educación Infantil que asiste a Educación combinada). Otra madre con una hija en Educación Primaria refleja lo siguiente: *“Existe mucha comunicación entre el colegio y nosotros. Siempre nos envían informes donde nos explican las cosas importantes que acontecen a mi hijo”*.

Las últimas variables comentadas en este apartado, tienen una relación significativa y una correlación positiva. Ambas son parecidas; por un lado, *el profesorado mantiene informadas a las familias sobre los progresos de sus hijos*, con su variable dependiente *buena relación tutor y familias* (r de Pearson= 0,607, p = .003), aclarando así que, existirá una mejor relación entre tutor y familias cuanto mayor sea la comunicación entre ambos (el profesorado comunique aspectos académicos). Por otro lado, entre *el tutor mantiene informadas a las familias* y *buena relación tutor y familias* (r de Pearson= 0,852, p = .0), existe una correlación positiva. Se manifiesta por lo tanto que, mejor será la relación entre los contextos arriba mencionados cuanto más información traslade el tutor a los padres, aspectos respaldados por datos arriba mencionados.

Para finalizar este apartado, un 57,1% de la muestra afirma que el profesorado no está preparado para trabajar con alumnado con TEA, algo que sería importante trabajar para potenciar. Algunas de las opiniones que respaldan estos datos son las siguientes:

- *“No están bien formados, ni en habilidades comunicativas ni en TEA. Creo que es importante que se formen. Recuerdo el antiguo colegio de mi hijo, la orientadora, su tutora y la PT asistieron a cursos que yo les recomendé sobre el tema. Eso sí era implicación. En este colegio solo se forman los que ya están sensibilizados, pero no a los que les hace falta de verdad. Creo que formarse siempre es importante y hay ciertos temas sobre los que los profesores deberían estar obligatoriamente formados, como son las discapacidades o dificultades de aprendizaje. La clave está en las ganas de aprender, en el espíritu e interés de las personas”*.
- *“Sí tuve algún problema grave, en el proceso del diagnóstico. Ellos no veían el problema, pensaban que era un niño rebelde y la única solución era expulsarlo por problemas de conducta. Realmente el problema se solucionó cuando a mi hijo le diagnosticaron su discapacidad, y no fue en el colegio”*.
- *“Desconocían la importancia de los apoyos para los niños TEA, lo que me lleva a sospechar que no tienen ni idea acerca del tema y, creo, que cuando se está*

trabajando con un niño que tenga unas características particulares (sea discapacidad o no) debes conocerlo y adaptarte a él, eso con mi hijo no lo hacen”.

- *“Lo único que podría pedir sería una mayor formación en el trastorno”.*

Este aspecto puede ser uno de los más interesantes a trabajar de cara a futuras intervenciones. Las familias muestran un gran número de quejas al respecto.

Para concluir, será imprescindible que el profesorado/tutor mantenga una buena relación con las familias, preocupándose por sus alumnos y, en concreto, por la discapacidad de los mismos. Además de que exista siempre una comunicación por parte del mismo para informar de los aspectos más relevantes de la educación.

En la tabla 7 se puede observar la relación existente entre las variables referidas únicamente a los tutores y profesorado, comentadas con anterioridad.

Relación de variables	r Pearson	Sig.
Reuniones con el tutor ↔ Buena relación familias y tutores	0,435	0,049
El profesorado de mi hijo muestra preocupación por él ↔ El profesorado me mantiene informado sobre los progresos de mi hijo	0,489	0,024
El profesorado de mi hijo muestra preocupación por él ↔ Buena relación tutor y familias	0,619	0,003
El profesorado me mantiene informado sobre progresos de mi hijo ↔ Buena relación tutor y familias	0,607	0,003
El tutor mantiene informadas a las familias ↔ Buena relación tutor y familias	0,852	0,000

Tabla 7. Correlación de Pearson en las variables profesorado/tutor. Fuente: elaboración propia

En la tabla 8 se registran los datos relacionados con el trabajo del Departamento de Orientación.

Items	n	Media	Desviación T.	%	
				N-AV	CS-S
Si mi hijo tiene un problema, acudo al Departamento de Orientación	21	2,5714	1,12122	52,4%	47,6%
Mantengo una relación constante con el Departamento de Orientación	21	2,6190	1,16087	52,4%	47,6%
La orientación conoce la discapacidad de mi hijo	21	3,5238	0,92839	19%	81%
Desde la orientación del centro se trabaja adecuadamente con mi hijo, teniendo en cuenta su discapacidad	21	3,0	1,04881	42,9%	57,1%
El Departamento de Orientación del centro me ofrece orientaciones para tratar y trabajar con mi hijo	21	2,3810	1,16087	57,1%	42,9%
El Departamento de Orientación se comunica con ADANSI para tener en cuenta el trabajo allí desarrollado	21	1,9524	1,02353	81%	19%
El Departamento de Orientación ha realizado una evaluación psicopedagógica adecuada a mi hijo	21	2,5714	1,36277	47,6%	47,6%
El Departamento de Orientación se coordina	21	3,0	1,09545	28,6%	71,4%

adecuadamente con los profesores/as en lo que atender a mi hijo se refiere					
--	--	--	--	--	--

Tabla 8. Percepción de las familias sobre la actuación del Departamento de Orientación. Fuente: elaboración propia

Si observamos la desviación típica de manera global en todos los ítems de la tabla, se podrá ver que la gran mayoría oscilan entre 0,9 y 1 lo que nos indica que los 21 participantes no confluyen en el mismo tipo de respuesta, sino que suelen marcar los cuatro tipos de respuesta posibles.

Si nos atenemos a los datos extraídos de la correlación de Pearson, podemos ver una relación significativa entre *las reuniones con el orientador* y la variable *si mi hijo tiene un problema acudo al Departamento de Orientación* (r de Pearson=0,540, p=.011). En este caso, se da una correlación negativa, ya que el 52,4% de las familias no acuden al Departamento de Orientación a comentar cualquier percance debido a la falta de comunicación y reuniones con el mismo, según datos anteriores.

Todo ello, desencadena que exista otra relación significativa entre *las reuniones con el orientador y la relación constante con el mismo* (r de Pearson= 0,535, p=.012), entendiendo de esta manera que la relación constante disminuye si no se llevan a cabo reuniones con el Departamento de Orientación. Tal y como se puede ver en la tabla 6, un 52,4% de las familias afirman no tener una relación constante con el Departamento de Orientación, algo que podría verse reflejado en la significación anteriormente mencionada y en algunas de las opiniones citadas arriba que aluden a la falta de reuniones con dicho agente educativo.

Continuando con la variable *relación constante con el Departamento de Orientación*, se ha obtenido una relación significativa con correlaciones positivas en tres ocasiones: *Trabajo adecuado de la orientación* (r de Pearson= 0,493, p= .023), *el Departamento de Orientación ofrece orientaciones a las familias* (r de Pearson= 0,670, p= .001) y *si mi hijo tiene un problema acudo al Departamento de Orientación* (r de Pearson= 0,944, p= .00). Se manifiesta, por lo tanto, que cuando el trabajo del Departamento de Orientación se realiza de manera adecuada, la relación con éste se hace más constante. Sin embargo, atendiendo a los datos, más de la mitad de las familias (57,1%) revelan que desde la orientación no se ofrecen pautas para trabajar con sus hijos, dato totalmente contrario al que nos ofrecen los orientadores encuestados, que citan que en un 80% de los casos existen materiales de orientación para las familias. Además, un 52,4% de las familias sostienen que no se ha realizado una correcta evaluación psicopedagógica por parte del Departamento.

Un 81% de la muestra refleja que el Departamento de Orientación no se comunica con ADANSI, dato altamente significativo teniendo en cuenta la importancia de dicha entidad para la discapacidad de los niños y niñas con TEA y, por lo tanto, del alumnado de dichos colegios. Se muestra la opinión de una de las madres acerca de este tema en una de las entrevistas: “...*tampoco se comunican con ADANSI. Puedo entender que se hayan cansado de escucharme a mí, pero se puede ver su poca implicación con mi hijo, que ni si quiera quieren comunicarse con ADANSI*”.

Sin embargo, un porcentaje elevado (71,4%) sostiene, que el Departamento de Orientación se coordina adecuadamente con el profesorado para atender al alumnado de estas características, lo que refleja una buena comunicación interna en el centro escolar. Es importante tener en cuenta que, en algunos de los casos encuestados, la figura del orientador no existe fija en el centro escolar y, eso puede debilitar la relación entre las familias y el Departamento de Orientación.

El trabajo adecuado que realice la orientación, puede hacer que las familias acudan en mayor medida cuando tienen alguna preocupación (r de Pearson= 0,553, p = .009); algo que no se da en este caso para más de la mitad de las familias. Con todo ello se sostiene que, el trabajo que realiza el Departamento de Orientación (igual que el del resto de agentes educativos) es decisivo para que exista una buena o mala relación con las familias, a medida que aumenta la preocupación de la orientación, se llevará a cabo un trabajo más adecuado y adaptado a las necesidades de estos alumnos y, de esta manera, las familias optarán por establecer un mayor contacto con el Departamento de Orientación al percibir una correcta implicación por su parte.

5.3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS II: ORIENTADORES

Con el fin de completar más la información obtenida acerca de la relación centro escolar-familia, se decidió encuestar a profesionales de la educación, que pudieran representar la opinión por parte del centro escolar.

5.3.2.1. INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DEL ORIENTADOR

Variables Socio-Demográficas	Encuestado				
	Sexo	Masculino			Femenino
	1			5	
Edad	Menos de 21	Entre 21 y 30	Entre 31 y 40	Entre 41 y 50	Más de 50
			3	2	1
Tiempo trabajado en el colegio	Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	Entre 4 y 6 años	Entre 7 y 9 años	Más de 9 años
	1		1	2	2
Formación en habilidades comunicativas	Sí			No	
	5			1	
Formación en TEA	Sí			No	
	5			1	

Tabla 9. Información Socio-Demográfica del orientador. Fuente: elaboración propia

El número total de orientadores participantes es de 6¹¹, distribuidos en función del sexo con un hombre y 5 mujeres. En relación a la edad (media= 3,66, Sx= 0,81), todos nuestros participantes son mayores de 31 años; 3 de los orientadores tienen entre 31 y 40 años, 2 entre 41 y 50 años y solo una persona más de 50 años.

Con respecto al tiempo trabajado en el colegio (media= 3,66, Sx= 1,50), se advierte que solo un orientador ha trabajado menos de un año en el mismo. El resto, se agrupa entre 4 y 6 años con un orientador, 2 profesionales entre 7 y 9 años y más de 9 años.

Uno de los objetivos que se habían planteado pretendía *identificar las medidas a las que el centro escolar recurre para favorecer la participación de las familias*. Una de estas medidas puede ser la formación de los profesionales del centro escolar. Cuando se les pregunta acerca de los cursos formativos en relación al TEA y las habilidades comunicativas, 5 de los 6 orientadores afirma poseer cursos en ambas temáticas y solo en un caso no haber asistido a ninguno. Este dato es importante ya que si recordamos resultados anteriores, las familias le daban una gran relevancia a la formación de los profesionales que trabajan con sus hijos.

5.3.2.2. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO ESCOLAR RESPECTO AL TEA

Respecto al tipo de colegio (media= 1,66, Sx= 0,51) en el que trabajan los orientadores, 2 se encuentran en colegios públicos y 4 en centros concertados. En este apartado puede observarse un porcentaje mayor en los colegios concertados, a diferencia del análisis de los resultados aportados por las familias que, con un porcentaje del 71,4% afirmaban que sus hijos asistían a colegios públicos.

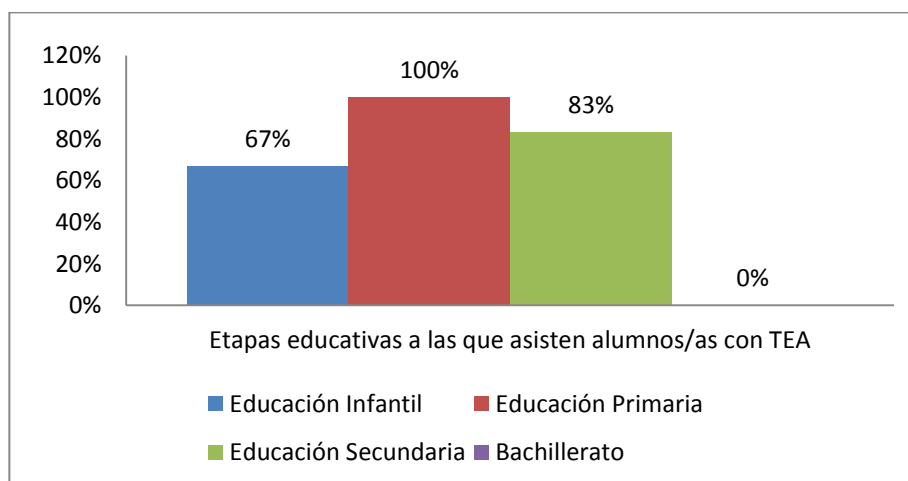


Gráfico 7. Etapas educativas del alumnado TEA. Fuente: elaboración propia

En el gráfico 7 pueden observarse las etapas educativas a las que asisten los alumnos con TEA en los colegios de nuestros orientadores. De todos los orientadores, 4 han manifestado tener alumnos con TEA en Educación Infantil, todos dicen tener alumnado de estas características en Educación Primaria y, finalmente en Educación Secundaria, 5

¹¹ Se ha decidido trabajar sin porcentajes en el análisis de la información obtenida a través del Departamento de Orientación debido al número de la muestra.

de ellos. Del análisis se desprende que, entre la muestra no existe alumnado con TEA en Bachillerato.

5.3.2.3. SISTEMA DE TRABAJO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

En el análisis de las variables de la tabla 10, se advierte que, 5 profesionales poseen recursos en el Departamento de Orientación para trabajar con el TEA.

En el análisis de estas variables se advierte que, 5 profesionales poseen recursos en el Departamento de Orientación para trabajar con el Trastorno anteriormente mencionado. Con respecto al tipo de material que poseen, 5 afirman tener material de intervención con el alumnado en cuestión, así como material de orientación para las familias de dichos alumnos. En menor medida, 2 de los orientadores dicen tener material de diagnóstico (ver tabla 10). Sin embargo, aunque dichos profesionales tengan recursos, las familias opinaban en un 57,1% que los orientadores no les proporcionaban orientaciones para trabajar con sus hijos, algo que podría explicarse de manera hipotética, si los profesionales no supieran emplear correctamente los materiales de los que disponen.

Todos los orientadores afirman tener reuniones individuales con las familias y una comunicación con el profesorado y tutorado de dichos alumnos; algo que se respalda por los datos extraídos de las familias: un 74,1% sostenía que existía una coordinación por parte del Departamento de Orientación y equipo docente.

Del análisis de la tabla 11 se desprende que, 4 de los orientadores mantiene reuniones conjuntas con el tutor y las familias, frente a 2 de ellos que no llevan a cabo las reuniones de manera conjunta, aunque sí individual con las familias en todos los casos.

Ítems	Encuestado	
	Sí	No
Reuniones conjuntas entre Departamento, tutor y familias	4	2
Reuniones con profesorado	5	1
Presencia de dificultades en las familias para acudir a las reuniones	1	5

Tabla 11. Reuniones. Fuente: elaboración propia

Con respecto a las reuniones con el profesorado de estos alumnos, son 5 los

Ítems	Encuestado		
	Sí	No	
Recursos en el Departamento de Orientación	5	1	
Tipo de material para el TEA	Material de diagnóstico	Material de intervención	Material de orientación para las familias
	2	5	5

Tabla 10. Recursos disponibles en el Departamento de Orientación. Fuente: elaboración propia

orientadores que dicen mantenerlas. La gran mayoría de los profesionales (5) sostienen que no suelen existir dificultades por parte de las familias para asistir a las reuniones y, en el caso de que existan, se encuentran directamente relacionadas con la jornada laboral de los padres y madres.

Para profundizar en el tema de las reuniones y, de igual manera que en el cuestionario de las familias, a los orientadores también se les preguntó acerca de quién decide llevar a cabo las reuniones.

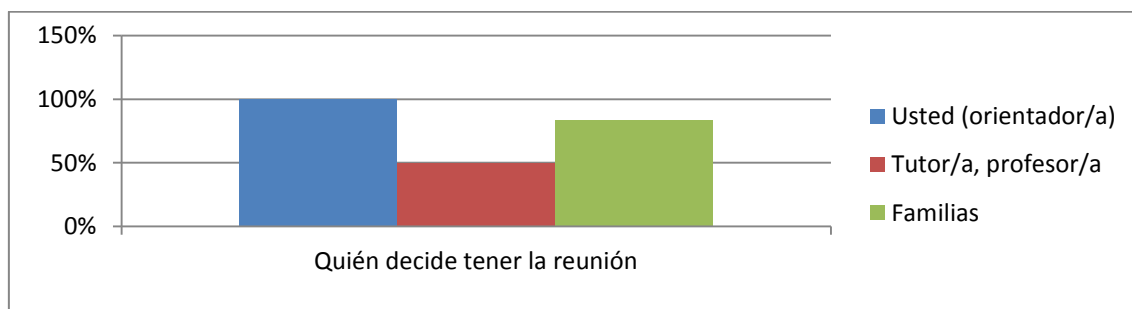


Gráfico 8. Persona que decide tener la reunión. Fuente: elaboración propia

Todos los orientadores manifiestan tomar la iniciativa ante una reunión, 5 de los mismos afirman ser las familias y, en menor medida, 3 orientadores manifiestan que el profesorado y tutor del alumnado (ver gráfico 8). En el análisis de las familias, se confirman datos distintos; según éstas, solo en un 24% de los casos, es el centro escolar quien toma la iniciativa para organizar una reunión.

En relación a los temas que se tratan en las reuniones, se desprende del análisis que, todos los orientadores manifiestan tratar la evolución del niño, 5 de los casos, los conflictos surgidos con otros compañeros y, 4 orientadores los problemas académicos. En esta parte del análisis, los orientadores con un mayor porcentaje dicen tratar con las familias los conflictos surgidos con otros compañeros, sin embargo, las familias decían tratarlo en menor medida, con un 52,4% de los casos.

Para cerrar el análisis con respecto a las reuniones, 2 de los orientadores manifiestan otros temas a tratar en las reuniones: por un lado, la necesidad de que un profesional especializado en el tema (de alguna asociación tipo ADANSI o ASPERGER) acuda al centro escolar para valorar y trabajar con el niño y para formar y trabajar las orientaciones para las familias.

5.3.2.4. PERCEPCIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

A continuación se observará la opinión de los orientadores con respecto a la participación e implicación de las familias en el centro escolar (ver tabla 12).

Items	n	Media	Desviación T.	N°	
				N-AV	CS-S
Hay un clima cordial y buena convivencia entre padres y madres	6	3,0	0,0		6
Las familias respetan el trabajo de los profesionales del centro docente y tratan de colaborar con ellos	6	3,0	0,63	1	5
El centro docente se pone en contacto con las familias cuando ocurre algún problema con el alumno	6	3,5	0,54		6
El centro docente y las familias colaboran conjuntamente para poner solución a las dificultades que se planteen	6	3,0	0,0		6
La relación centro docente-familia influye positivamente en el desarrollo del alumno	6	3,5	0,83	1	5
Las familias se ponen en contacto con el centro docente para informarles acerca de los aspectos más relevantes de sus hijos	6	3,33	0,51		6
El centro programa los tiempos de manera que favorezcan la participación de la familia	6	3,5	0,54		6
El centro percibe una falta de interés por parte de las familias en el proceso de comunicación	6	2,16	0,98	3	3
Las familias tratan de flexibilizar sus horarios personales para favorecer la comunicación con el centro	6	2,5	0,54	3	3
El centro docente ofrece orientaciones a las familias para trabajar con sus hijos	6	3,33	0,81	1	5
Las familias ponen en práctica las orientaciones que el centro docente proporciona	6	2,66	0,51	2	4
Se han organizado actividades en colaboración con la familia	6	2,16	0,75	4	2
Centro docente y familias colaboran conjuntamente para desarrollar las mismas líneas de actuación con el alumno	6	2,83	0,40	1	5
Se mantiene una comunicación constante con las familias	6	3,16	0,40		6
Se utilizan métodos no presenciales para establecer la comunicación con las familias (agenda, teléfono, correo electrónico...)	6	3,33	0,81	1	5
En las reuniones con familias, éstas no muestran la debida atención a lo que el profesional (orientador, tutor...) les comunica	6	1,83	0,40	6	
El centro se pone en contacto con ADANSI para comunicar aspectos del trabajo desarrollado con el alumno	6	2,16	0,98	4	2
Las familias trasladan el conocimiento que poseen sobre el TEA a los profesores para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje	6	3,33	0,51		6
El centro docente lleva a cabo charlas informativas para las familias	6	1,33	0,51	6	
Las familias tienen en cuenta las opiniones del centro docente para trabajar con sus hijos	6	3,0	0,0		6
El centro percibe que las familias son colaborativas y cooperativas	6	3,0	0,63	1	5
El centro docente dispone de un buzón de sugerencias donde las familias pueden incorporar sus opiniones	6	2,0	1,26	4	2

Tabla 12. Percepción del Departamento de Orientación sobre la participación de los padres. Fuente: elaboración propia

Todos los orientadores consideran que existe un clima cordial y buena convivencia entre padres y madres y, que el centro escolar siempre se pone en contacto con las familias cuando ocurre algún problema con el alumnado. Las familias respetan el trabajo de los

profesionales del centro y tratan de colaborar con ellos, según 5 de los orientadores encuestados (ver tabla 12). Se observan datos semejantes en ambos análisis, ya que tanto las familias como los orientadores consideran que existe un buen clima de convivencia y que tiene una gran relevancia el respeto como elemento base para establecer una buena relación.

En base a estos datos, se puede sostener que los orientadores valoran más positivamente la implicación de las familias, que éstas sobre el trabajo del Departamento de Orientación. Esta contraposición de opiniones podría generar dificultades a largo plazo en el proceso comunicativo ya que por parte de las familias existirán ciertos prejuicios sobre la actuación del mismo.

Todos los orientadores sostienen que desde el centro se intenta programar los tiempos para que favorezca la participación de las familias, dato altamente significativo ya que si rescatamos datos analizados con anterioridad, se puede observar que casi la mitad (47,6%) de las familias confirmaban que el centro escolar no programa los tiempos.

Todos opinan que las familias siempre se ponen en contacto con el centro escolar para transmitir información relevante sobre sus hijos, que colaboran con ellos activamente y que en las reuniones nunca muestran una falta de atención.

Respecto a las orientaciones que se ofrece a las familias, los orientadores confirman proporcionarlas en 5 de los casos, un dato elevado contrario al de las familias. Más de la mitad (57,1%) sostienen que el Departamento de Orientación no les ofrece orientaciones para trabajar con sus hijos.

De los profesionales encuestados, 4 consideran que no se llevan a cabo actividades en colaboración con la familia, además de sostener todos ellos, que no se realizan charlas de carácter informativo para las familias, sin embargo, toda la muestra opina que se mantiene una comunicación constante con la misma, entendiéndose así, que se referían únicamente a las reuniones que se programan. Aunque si es importante que mantengan un número considerable de reuniones, consideramos que mantener una relación positiva no se limita únicamente a este aspecto.

En el análisis de la siguiente variable, se advierte una sustancial mayoría que afirma que ambos contextos; centro escolar y familias, colaboran conjuntamente para seguir las mismas líneas de actuación con el alumno-hijo en cuestión, dato que puede sostenerse con la declaración de la siguiente madre:

- *“Los materiales que mi hijo necesita como por ejemplo la agenda con pictogramas se trabaja desde ADANSI, desde el colegio y desde casa. Es un trabajo conjunto”.*

Además, las familias trasladan los conocimientos que poseen sobre el TEA a los profesionales para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los casos; un aspecto más que justifica esa implicación por parte de las mismas.

Sin embargo, las familias declaraban que el colegio no se comunicaba con ADANSI, algo respaldado por los propios orientadores, que confirman 4 de ellos, la no comunicación con dicha entidad. Dato que puede ser interesante de estudio, ya que esta comunicación puede ser parte de las mismas líneas de actuación y de la colaboración conjunta.

5.4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Una vez presentados los resultados obtenidos al analizar las dimensiones de este estudio asociadas a la relación centro escolar-familia, se apuntan algunas conclusiones de carácter general que pueden ser útiles para la práctica socio-educativa, sobre todo desde la perspectiva de las familias, por ser el grupo de la totalidad de la muestra donde se han encontrado necesidades.

- La mayoría de las personas que han participado en el estudio consideran importante que para que haya una buena relación centro escolar-familia, es importante generar un clima cordial, una buena relación de convivencia y respeto en el centro, algo que se da personalmente en todos los casos. Por ello, gran parte de las familias dicen mantener una buena relación con el Equipo Directivo, tutor/profesorado y orientador.
- Las familias dicen ponerse en contacto con el centro escolar para comentar los aspectos más relevantes sobre la educación de sus hijos y para trasladar el conocimiento que poseen sobre el TEA, por lo que en las mismas se puede observar una gran implicación. Son participativas.
- De la misma manera, el centro escolar (profesorado/tutor) también se preocupa por mantener informadas a las familias, según una gran mayoría de la muestra. Con estos aspectos puede observar que, en líneas generales, parecen no existir problemas en la relación derivados de la comunicación.
- A la hora de programar reuniones, según las familias, el centro toma la iniciativa en pocas ocasiones, aunque casi la mitad de la muestra manifiesta que se acuerdan de forma conjunta, por lo que se puede observar un equilibrio en la implicación por parte de ambos contextos.
- El tutor es la persona con la que más reuniones mantienen las familias y sobre la que opinan más positivamente.
- Se encuentra un porcentaje muy bajo en la existencia de mensajes negativos en el proceso de comunicación y, en líneas generales las familias no muestran como necesidad la formación en habilidades comunicativas en ambos contextos, ni entre los profesionales del colegio, ya que la gran mayoría de los padres opinan que desde dentro del centro escolar se coordinan adecuadamente.
- Con respecto al Departamento de Orientación las familias han identificado algunos aspectos que podrían ser objeto de trabajo:
 - Una gran mayoría de las mismas sostienen no haber mantenido nunca una reunión con el orientador del centro escolar hasta el momento en este curso.
 - Más de la mitad de las familias resaltan que los orientadores no les proporcionan orientaciones para trabajar con sus hijos y que no se

comunican con ADANSI. Sin embargo, la mayoría de los orientadores opinan que poseen recursos en el Departamento con los que poder trabajar con las familias.

- Aunque la mayoría de los orientadores resaltan haber adquirido una formación específica sobre el TEA, casi la mitad de las familias sostienen que el Departamento de Orientación no trabaja adecuadamente con sus hijos teniendo en cuenta su discapacidad.
 - Casi la mitad de la muestra encuestada manifiesta que el centro escolar no programa los tiempos para favorecer su participación.
 - Una gran mayoría de las familias sostienen que los profesionales de la educación que acompañan a su hijo no se encuentran formados para trabajar con TEA.
 - La gran mayoría de nuestras familias comentan que el centro escolar no organiza actividades con las familias. Si tenemos en cuenta las entrevistas realizadas, las mismas estarían encantadas de asistir a los encuentros que se organizaran.

Siendo estas tres últimas cuestiones las de mayor importancia y las elegidas de cara a plantear una intervención, por ser las necesidades más destacadas en las familias y, a su vez las que más pueden dificultar la relación entre centro escolar-familia, de entre todos los resultados obtenidos.

Será necesario que el centro programe los tiempos para favorecer la participación de las familias en el mismo, respetando siempre los horarios laborales propios del centro escolar y profesorado. Se trataría por lo tanto, de llegar a acuerdos que faciliten la relación entre centro escolar-familia.

Tras analizar todos los resultados, se puede observar que las familias son participativas y colaborativas con respecto al centro escolar y la relación que mantienen con el mismo. Consideramos que éste es un punto fuerte que se debería aprovechar para fortalecer y enriquecer la relación positiva entre ambos contextos y, sobre todo, para desarrollar actividades conjuntas. Además, los resultados no han sido significativamente negativos, no se han observado grandes problemas en la comunicación, algo que también podría aprovecharse para fomentar la potencialidad de dicha relación.

A través de estas actividades podrá producirse una retroalimentación mutua de experiencias y conocimientos sobre el TEA que favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno.

Asimismo, con la realización de estas actividades podrá favorecerse la formación en TEA de los profesionales, algo manifestado como necesidad por parte de las familias. Llevar a cabo experiencias de este tipo favorecerá no solo la formación teórica de los profesionales, sino que hará que se adentren en una realidad de carácter más práctico.

Será importante que éstos conozcan la importancia de la intervención educativa con el alumnado TEA y sus familias.

Con la puesta en práctica de todas estas actuaciones, lograremos solventar las necesidades demandadas por las familias, sobre todo si éstas se llevan a cabo de forma conjunta entre ambos contextos. Consideramos que el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias entre estos agentes es esencial si queremos fortalecer la relación centro escolar-familia, algo que se trabajará en el siguiente punto y que dará respuesta al objetivo: *elaborar una intervención socioeducativa para trabajar la relación centro escolar-familia en base a las necesidades detectadas en las familias de ADANSI.*

Tras analizar todos los resultados y, observando las conclusiones, se ha obtenido información significativa de los objetivos planteados al comienzo.

V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: CURSO DE FORMACIÓN PARA CENTRO ESCOLAR Y FAMILIAS: “YO TE ENSEÑO, TÚ ME ORIENTAS. TEAyudamos”

6. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

En el estudio elaborado con anterioridad se han observado una serie de necesidades entre el centro escolar-familia: agentes educativos de vital importancia. Para poder solventar las dificultades y, basándonos en las mismas, se ha propuesto elaborar un boceto sobre lo que podría ser un curso de formación para profesionales de la educación y familias.

Los protagonistas principales del curso son los contextos arriba mencionados, sin su presencia y participación éste carecería de sentido, por lo que se intentará que, en la primera fase (para profesionales), los contenidos y las actividades del mismo faciliten el aprendizaje de las competencias que deban desarrollarse profesionalmente. De la misma manera, se intentará que lo tratado en el curso sea de especial interés para cubrir de manera grata y efectiva la asistencia de los participantes al mismo y, que las familias mejoren su relación con los profesionales del centro escolar.

6.1. DESTINATARIOS

Las personas a las que se encuentra dirigida este curso son todos los profesionales de la educación que tengan alumnos con TEA en sus aulas y que deseen asistir (profesorado, orientadores, profesores de apoyo etc.) y familias; (padres y madres preferentemente, aunque pueden asistir otros miembros de la familia) con hijos con TEA que quieran aumentar su formación acerca del tema y, que además, quieran intercambiar experiencias y conocimientos con los profesionales que trabajan directamente con sus hijos.

Aunque el curso se enfoque únicamente a las personas arriba citadas, podría valorarse la asistencia de profesionales de la educación que actualmente no tengan alumnos con TEA, en caso de que las plazas no se hayan cubierto.

Para determinar el número de participantes en el curso, es importante diferenciar entre familias y profesionales. En el caso de las familias, el número máximo de plazas será de 20. Sin embargo, las plazas reservadas para los profesionales es de 30. Con el fin de trabajar de una forma más operativa, se formarán dos grupos con 10 familias y 15 profesionales cada uno para llevar a cabo las sesiones de la segunda fase.

6.1.1. DIFUSIÓN

La captación de los destinatarios se realizará a través de ADANSI y los centros escolares con los que la asociación tenga relación más directa. Se difundirá el curso a través de carteles publicitarios y las redes sociales. Para inscribirse en el mismo,

deberán cumplimentar la hoja de inscripción que puede observarse en el *anexo 7* y entregarla en la secretaría de las instituciones antes mencionadas. El período de inscripción será del 17 de agosto al 31 de agosto.

6.2. UBICACIÓN

La primera parte del curso (formación a profesionales) se llevará a cabo en ADANSI, sede situada en Gijón, en el barrio de La Calzada (C/Los Andes, 8) y, la segunda parte del mismo (intercambio de experiencias entre familias y profesionales) se realizará en el centro escolar que se determine según las posibilidades de acceso a él, favoreciendo así la participación de las familias en los mismos.



Gráfico 9. Ubicación de ADANSI. Fuente: google maps

6.3. OBJETIVOS

Los objetivos del curso tratan de facilitar que las familias y los profesionales de la educación adquieran la formación adecuada y, se consiga una participación y colaboración activa entre ambos contextos; realizando actividades conjuntas e intercambiando experiencias para mejorar la relación entre ambos agentes. No serán trabajados de forma aislada, cada uno de ellos depende de los otros influyendo sobre los demás. Los objetivos están enfocados a trabajar no sólo la prevención secundaria, solventando las necesidades ya existentes en ambos entornos, sino que se intentará trabajar a través de la prevención primaria, preparando a las familias y profesionales de la educación mediante una metodología eficaz (que más adelante se detallará), para poder anticiparse a los problemas que puedan surgir en la relación centro escolar-familia y los aspectos relacionados directamente con el alumnado TEA.

En base a esto, se muestran a continuación cuatro objetivos generales y una serie de objetivos específicos englobados dentro de los mismos. Los tres primeros están enfocados al colectivo de profesionales y el último, a ambos agentes educativos (profesionales y familias).

- Adquirir los conocimientos básicos sobre el TEA y sus características principales.
 - Profundizar en el concepto, historia y evolución del TEA.

- Explicar las principales causas del Trastorno.
- Conocer la sintomatología del Trastorno.
- Conocer el proceso del diagnóstico en los TEA.
 - Mostrar los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-V.
 - Profundizar en las principales herramientas de detección del TEA.
- Conocer las características fundamentales de la intervención en alumnos TEA.
 - Concretar la intervención en el aula.
 - Concretar la intervención en el hogar familiar.
- Llevar a cabo un intercambio de experiencias entre profesionales de la educación y familias.

6.4. CONTENIDOS

A continuación se observará la tabla que agrupa los contenidos tratados en cada sesión:

BLOQUES	CONTENIDOS
FASE 1: Sesión 1 (“Conozcamos el TEA”)	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del curso y bienvenida (ficha informativa). - Concepto del TEA, causas y sintomatología. - Criterios diagnósticos establecidos por el DSM-V. - Herramientas y criterios establecidos para la detección del TEA en el colegio (M-chat).
FASE 1: Sesión 2 (“Profundizando aún más”)	<ul style="list-style-type: none"> - Inteligencia emocional. - Trabajo con familias.
FASE 1: Sesión 3 (“De la teoría a la práctica”)	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención en el aula.
FASE 2: Sesión 4 (“Experiencias de vida I”)	<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida y brainstorming entre familias y profesionales: Educando en casa y en el hogar. - Opiniones sobre lo debatido (realidades).
FASE 2: Sesión 5 (“Experiencias de vida II”)	<ul style="list-style-type: none"> - Caso práctico sobre alumno con TEA: planificar la intervención. - Exposición de la actividad. - Conclusiones. - Cuestionario de evaluación.

Tabla 13. Contenidos del curso. Fuente: elaboración propia

La primera fase está dividida en tres sesiones y engloba una serie de contenidos teóricos sobre el TEA. En la primera sesión se conceptualizará el término, se detallarán las causas del Trastorno (entendidas desde las teorías psicogenéticas y biológicas), así como la sintomatología (en función de los trastornos relacionales, sensoriales, del lenguaje y comunicación).

Asimismo, se expondrán los criterios diagnósticos establecidos por el DSM-V tal y como se exponen en la fundamentación teórica del presente documento, así como las herramientas de detección que pueden utilizarse desde el centro escolar, en concreto se estudiará el M-Chat: instrumento de detección precoz del Autismo en contextos de “screening” (Rivière y Martos, 2000). En la segunda sesión, se trabajarán los contenidos de la inteligencia emocional y el trabajo con familias. Para lo último, será importante recordar las estrategias básicas de intervención con familias mencionadas arriba en el marco teórico. Se recomienda la lectura de: “La familia de la persona con Autismo” (capítulo 12 del libro: “El niño pequeño con Autismo” de Ángel Rivière y Juan Martos).

La última sesión de esta fase se dirige únicamente a la intervención en el aula. Para detallar la intervención en el aula se recomienda la lectura del capítulo 7 “El trabajo en el aula con niños pequeños con Autismo” del mismo libro citado con anterioridad. En este capítulo se podrán encontrar algunos de los aspectos más importantes de la actuación en el aula:

- Organización espacial (rincones y zonas específicas de información).
- Organización temporal (día en el aula, hacer la agenda, habilidades de autonomía, juegos, trabajo de mesa, relaciones sociales, contacto ocular, funciones comunicativas, anticipación...).

Además, será importante hacer referencia a la “Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo” de la Federación de Autismo de Castilla y León.

La segunda y última fase, consiste en intercambiar experiencias entre profesionales y padres. En la cuarta sesión (primera de esta fase), se formará un debate acerca de cómo educar en casa y en el aula. Tanto los profesionales como los padres deberán ofrecer sus opiniones, consejos y valoraciones. En la quinta sesión, se presenta un caso práctico para que, de forma conjunta, lleven a cabo una intervención de un niño con TEA (tanto en el aula como en el hogar familiar).

Para terminar, profesionales y padres deberán formar una mesa redonda y formular las principales conclusiones del curso, además de explicar qué les ha aportado y si han ganado o no conocimientos nuevos.

6.5. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

En cualquier intervención de carácter socioeducativo es importante plantear una buena metodología de trabajo, guía que definirá en términos prácticos, los procedimientos y las actividades a desarrollar, al mismo tiempo que delimitará cómo hacer todo ello. Estará desarrollada en base a los objetivos que se han detallado previamente y, observando las áreas temáticas que se van a abordar, se ha determinado que el curso cuente con 2 fases y 5 sesiones de tres horas de duración cada una aproximadamente.

Para el desarrollo del curso, hay que tener en cuenta la división de los participantes. En *la primera fase, de explicación teórico-práctica*, podrán asistir los 30 profesionales. Para *la segunda fase, de intercambio de experiencias*, asistirán la mitad de los

profesionales (15) y la mitad de las familias (10), por lo que se establecerán dos grupos de trabajo. Se necesitarán dos formadores para la segunda fase.

La primera de las fases contará con 3 sesiones y la segunda fase con 2 sesiones.

En la primera fase se llevará a cabo una metodología más expositiva que práctica, ya que está conformada por una explicación teórica llevada a cabo por el equipo técnico de ADANSI. Se expondrán los contenidos detallados previamente en cada sesión y se intentará que en las dos últimas sesiones de esta fase, se complemente la teoría con una parte práctica. De esta manera, en la última parte de estas sesiones, se podrá contar con una metodología más dinámica y participativa.

La segunda fase tendrá una metodología más práctica, colaborativa y sobre todo activa entre ambos grupos de participantes. Deberán tomar una actitud activa y cooperativa en todo momento ya que en base a sus comentarios, opiniones y experiencias vividas, se irá abordando la temática de una manera entrelazada e interdisciplinar. Será importante que tengan predisposición para iniciar un proceso de cambio y mejora.

Cada sesión contará con la explicación de los objetivos, contenidos y desarrollo de cada una. Asimismo, se aportan instrucciones precisas y el material necesario para llevar a la práctica las actividades, además del tiempo estimado de duración de las mismas. En éstas se abordarán varias áreas temáticas, recogidas con anterioridad en el apartado de contenidos.

Se considera que el uso de una metodología cerrada limitaría las opciones y posibilidades de mejora que se pretenden con la puesta en práctica del curso, por ello, podrá amoldarse a cualquier cambio o adaptación si en algún momento surge la necesidad, aunque previamente se haya delimitado en el mismo una organización a seguir.

PRIMERA FASE

SESIÓN 1: “CONOZCAMOS EL TEA”

Objetivos:

- Generar un clima de confianza entre los profesionales que componen el grupo.
- Conocer los objetivos y contenidos de las futuras sesiones.
- Exponer de forma teórica los principales aspectos acerca del TEA.

Contenidos:

- Concepto del TEA, causas y sintomatología.
- Criterios diagnósticos establecidos por el DSM-V.
- Herramientas y criterios establecidos para la detección del TEA en el colegio.

Desarrollo de la sesión:

- 1- Agradecimiento por la presencia y participación en el curso (5 minutos).
- 2- El formador deberá presentar los objetivos, contenidos y actividades que se van a tratar, entregando una ficha informativa (*ver anexo 8*) que especifique estos datos de cada sesión. Se explicará que los contenidos intentarán exponerse de

- forma dinámica para que los aspectos teóricos no hagan las sesiones pesadas (15 minutos).
- 3- Explicación teórica de los contenidos arriba expuestos (120 minutos con 10 minutos de descanso a la hora de empezar).
 - 4- Breve explicación y presentación de la prueba M-chat (20 minutos).
 - 5- Evaluación de la sesión: ¿Qué se ha aprendido? Se realizará una breve síntesis (10 minutos).
 - 6- Cierre de la sesión y despedida.

Recursos materiales:

- Ficha informativa (*ver anexo 7*), prueba diagnóstica M-chat, proyector y ordenador.

SESIÓN 2: “PROFUNDIZAMOS AÚN MÁS”

Objetivos:

- Recordar los contenidos tratados en la sesión 1.
- Profundizar en otros contenidos de importancia acerca del TEA.

Contenidos:

- Inteligencia emocional.
- Orientación y trabajo con familias.

Desarrollo de la sesión:

- 1- Bienvenida a los profesionales.
- 2- Revisión de los contenidos tratados en la sesión anterior (20 minutos).
- 3- Realización de un *brainstorming*. Lluvia de ideas sobre las experiencias vividas por los profesionales ante el proceso de diagnóstico. Planteamiento y resolución de posibles dudas ante esta fase del Autismo. Las dudas se apuntarán en un papelógrafo (30 minutos).
- 4- Realización de una actividad práctica. El formador deberá presentar un caso real sobre un alumno con TEA en el que se explique sus principales características. El formador deberá hacer grupos de 5 personas. Los profesionales deberán leer el caso y, mediante el trabajo en equipo deberán poner en práctica los conocimientos previos sobre el proceso de diagnóstico (criterios del DSM-V). (40 minutos).
- 5- Breve explicación teórica sobre la inteligencia emocional y el trabajo con familias (50 minutos).
- 6- Se recomienda la lectura de: “La familia de la persona con Autismo” (capítulo 12 del libro: “El niño pequeño con Autismo” de Ángel Rivière y Juan Martos). Manteniéndose los mismos grupos conformados con anterioridad, los profesionales deberán leer este capítulo breve y, posteriormente poner en común los aspectos más relevantes (30 minutos).
- 7- Evaluación de la sesión. ¿Qué hemos aprendido? Se realizará una breve síntesis (10 minutos).

8- Cierre de la sesión y despedida.

Recursos materiales:

- Papelógrafo, bolígrafos, proyector, ordenador, caso práctico, libro: “El niño pequeño con autismo”.

SESIÓN 3: “DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA”

Objetivos:

- Recordar brevemente los contenidos tratados en la sesión 2.
- Conocer y aprender cómo debería llevarse a cabo la intervención con el alumnado TEA en el aula.

Contenidos:

- Intervención en el aula.

Desarrollo de la sesión:

- 1- Bienvenida a los profesionales.
- 2- Revisión de los contenidos tratados en la sesión 2 (20 minutos).
- 3- El formador deberá pedir a los profesionales que, de manera individual, escriban en una hoja los principales pasos que siguen en el aula cuando tienen un alumno con TEA (15 minutos).
- 4- Realización de una actividad práctica. Sobre el diagnóstico elaborado con el caso práctico de la sesión 2, deberá llevarse a cabo una intervención. Los profesionales deberán conformar los mismos grupos de trabajo y elaborar conjuntamente las líneas de actuación más importantes en el proceso de intervención en el aula. Deberán apuntarse las principales actuaciones en el papelógrafo (30 minutos).
- 5- El formador deberá explicar cómo se debe intervenir en el aula. Se recomienda la lectura y seguimiento de: “El trabajo en el aula con niños pequeños con Autismo” (capítulo 7 del libro “El niño pequeño con Autismo” de Ángel Rivière y Juan Martos). En él se aportan una serie de pasos para el profesor ante un caso de autismo en el aula. Además, se podrá trabajar la “Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo” de la Federación de Autismo de Castilla y León. Una vez terminadas estas lecturas deberán contrastar las líneas de actuación que han escrito en la actividad anterior con las prácticas educativas que se muestran en estas lecturas (90 minutos).
- 6- Evaluación de la sesión. ¿Qué hemos aprendido? Se realizará una breve síntesis (10 minutos).
- 7- Cierre de la sesión y despedida.

Recursos materiales:

- Libro “El niño pequeño con Autismo”, proyector, ordenador, página web, bolígrafos, hojas y papelógrafo.

SEGUNDA FASE

SESIÓN 4: “EXPERIENCIAS DE VIDA I”

Objetivos:

- Conocer cómo se lleva a cabo la educación del niño con TEA en casa y en el aula, desde un punto de vista práctico.
- Debatir acerca de las experiencias personales vividas en el proceso de intervención.

Contenidos:

- Intervención en el aula.
- Intervención en el hogar familiar.

Desarrollo de la sesión:

- 1- Bienvenida a profesionales y familias.
- 2- Se llevará a cabo un brainstorming entre ambos grupos de participantes. El tema será: educando en casa y en el aula. A través de él, se pretenderá conocer las teorías implícitas que tienen los profesionales sobre las prácticas educativas en el hogar y, las familias sobre las líneas de actuación en el aula. Una vez realizada esta tarea, los participantes deberán mostrar sus experiencias personales vividas. Se intentará que se forme un debate en el que se muestren las opiniones de todos los participantes acerca del tema, para que puedan contrastarse las opiniones y ser escuchados (60 minutos).
- 3- Explicación sobre la intervención en ambos contextos. Los profesionales deberán reflexionar sobre los temas anteriormente trabajados, pero en este caso, desde el punto de vista de la tutoría con las familias. Para ello se llevará a cabo la *dinámica de puntos clave*. Esta dinámica consistirá en que por parejas, propongan cinco consejos de intervención en el hogar para ofrecer a las familias. Una vez finalizada esta primera parte, se ampliarán los grupos (5 personas), de todas las ideas surgidas en las diferentes parejas, deberán seleccionar únicamente cinco consejos, por último, cada uno de los grupos seleccionará un portavoz que anote en el papelógrafo las orientaciones escogidas. Entre todo el grupo, teniendo en cuenta las aportaciones de los diferentes equipos, se deben seleccionar únicamente cinco recomendaciones justificando su elección, que serán ofrecidas a las familias. La misma explicación es válida para el grupo contrario (de familias a profesionales) (60 minutos).
- 4- Deberán recoger de forma escrita las recomendaciones finales e incluirlas en un documento que pueda utilizarse de forma práctica para futuras ocasiones (30 minutos).
- 5- Evaluación de la sesión. ¿Qué hemos aprendido? Se realizará una breve síntesis (10 minutos).
- 6- Cierre de la sesión y despedida.

Recursos materiales:

- Hojas, papelógrafo, documento de recomendaciones y bolígrafos.

SESIÓN 5: “EXPERIENCIAS DE VIDA II”

Objetivos:

- Lograr que los participantes realicen de forma conjunta una intervención de un alumno con TEA contextualizada en el hogar y en el aula.
- Cerrar los contenidos tratados y aclarar posibles dudas.
- Determinar el nivel de satisfacción y aprendizaje de nuestros usuarios tras participar en el curso.

Contenidos:

- Líneas de actuación en el proceso de intervención en TEA.

Desarrollo de la sesión:

- 1- Bienvenida a profesionales y familias.
- 2- Se realizará la dinámica grupal: “*La coctelera*”. Para ello, el formador deberá formar grupos de 5 personas. Cada grupo deberá estar conformado por 3 profesionales y 2 miembros de las familias. Con esta actividad se pretende que, de forma conjunta, los participantes sepan organizar y programar una intervención con un niño TEA, tanto en casa como en el aula, por eso es importante que en los grupos haya personas de ambas partes. El primer grupo deberá anotar en un papel los principales pasos (no más de 5) a seguir para intervenir en el aula y en el hogar, y deberán meter el papel en la coctelera. Este instrumento deberá ir pasando por el resto de grupos que deberán hacer exactamente lo mismo (60 minutos).
- 3- Cuando todos hayan escrito sus ideas, el formador deberá abrir la coctelera y leer en voz alta todas las líneas de actuación descritas. En base a esto, el formador deberá mostrarles como programar una intervención, siempre teniendo en cuenta las previas recomendaciones y opiniones de los participantes. De forma conjunta, deberán hacer un boceto final que explique el proceso de intervención, sobre el que se guíen para futuras ocasiones (40 minutos).
- 4- Mantener el contacto a través de un blog. Los formadores deberán presentar un blog elaborado por ellos mismos, a través del cual permitir a las familias y profesionales que mantengan un contacto más constante, un espacio en el que seguir compartiendo experiencias, opiniones, noticias y consejos prácticos. No será obligatoria la participación pero si se recomienda que se presente como un instrumento de gran interés para mejorar y mantener la relación centro escolar-familias (20 minutos). En él podrán incluir todas las recomendaciones y propuestas de intervención que han recogido en las últimas sesiones.
- 5- Conclusiones y dudas. En esta parte los participantes deberán exponer dudas si las tienen y finalizar el curso extrayendo las principales conclusiones sobre el mismo. Podrán dar consejos finales (30 minutos). De igual manera que en el

apartado anterior, todos los consejos podrán ser incluidos en un apartado del blog.

6- Realización del cuestionario (evaluación final del curso) (10 minutos).

7- Cierre de la sesión, despedida y agradecimientos.

Recursos materiales:

- Coctelera, hojas, bolígrafos.

6.6. RECURSOS

Para la implantación y la puesta en práctica del curso será imprescindible disponer de adecuados recursos **materiales**, **humanos** y **financieros** para la comodidad de los destinatarios y del personal, así como para la correcta realización de las actividades y la propia puesta en marcha del proyecto.

Los **recursos materiales** hacen referencia a los recursos físicos de los que deberemos disponer como por ejemplo:

- Un aula amplia en la Asociación de Autistas “Niños del Silencio” y en el colegio en cuestión.
- Mesas y sillas cómodas.
- Material didáctico específico para cada actividad.
- Recursos tecnológicos y audiovisuales: un ordenador y un proyector a través del cual exponer las aportaciones teóricas por parte de los profesionales.

En segundo lugar, los **recursos humanos** se refieren a la disposición de las personas que estén capacitadas para realizar las actividades y tareas previstas. Los recursos humanos de los que deberemos disponer serán:

- Profesionales especializados que lleven a cabo el diseño y puesta en práctica del curso, en concreto dos formadores pertenecientes al equipo técnico de ADANSI.
- Familias y profesionales de la educación destinatarias del curso.

Por último, será necesario disponer de **recursos financieros**, los cuales hacen referencia al presupuesto necesario para la operación y puesta en marcha del curso. Dicho presupuesto puede proceder de entidades financieras o de la propia comunidad participante.

6.7. TEMPORALIZACIÓN

Está previsto que el curso se lleve a cabo en el mes de septiembre del 2015 todos los **martes** del mes, para hacer un total de 5 sesiones. El horario de las mismas será de: **17:00 a 20:00.**

SEPTIEMBRE 2015

L	M	X	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				

Gráfico 10. Temporalización del curso. Fuente: elaboración propia

6.8. APLICACIÓN

De implementarse el curso, sería el mes de septiembre del 2015.

6.9. EVALUACIÓN

En palabras de Latorre, del Rincón y Arnal (2005): “La evaluación puede considerarse como un proceso, o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar juicios de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento” (p. 241).

En este caso, se llevarán a cabo tres tipos de evaluación: una evaluación inicial, otra evaluación del proceso, y por último una evaluación final.

6.9.1. EVALUACIÓN DEL DIAGNÓSTICO O INICIAL

La *evaluación del diagnóstico* o evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proyecto y que tiene como finalidad detectar la situación de partida de los sujetos que posteriormente se formarán en el mismo. Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo necesario para adaptar las condiciones de enseñanza, y en este caso la metodología del presente curso a las necesidades de los destinatarios (Casanova, 1995). Con la evaluación diagnóstica pretendemos evaluar las principales necesidades en la relación centro escolar-familia en casos de Autismo.

Para evaluar las mismas, se han elaborado dos técnicas de recogida de información detalladas en el cuerpo del trabajo. Un cuestionario dirigido a las familias (*ver anexo 2*) y un cuestionario dirigido a los orientadores (*ver anexo 3*). También se ha elaborado una entrevista para las familias (*ver anexo 4*).

Dicha evaluación ya ha sido elaborada a través del análisis de los resultados de la investigación realizada.

6.9.2. EVALUACIÓN DEL PROCESO

La *evaluación del proceso* se encarga de valorar el desarrollo del proyecto, mediante la recogida y análisis de datos.

“Llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar, cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente, para subsanarlos o reforzarlos”. (Casanova, 1995, p.77)

Con esta evaluación se pretende comprobar si el trabajo desarrollado en cada sesión produce los efectos esperados, determinando posibles desajustes entre los objetivos a alcanzar y las actividades a desarrollar. Para ello se analiza en qué medida cada sesión

procede a la mejora del aprendizaje por parte de los profesionales (en el caso de la primera fase) y, da lugar a un ambiente de retroalimentación en el intercambio de experiencias entre ambos grupos (en la segunda fase).

Para la realización de dicho seguimiento, será necesario el empleo de una serie de herramientas que facilitarán llevar a cabo este proceso adecuadamente, de manera que a través de las mismas se contemplen las necesidades o carencias existentes para poder corregirlas de cara a las futuras sesiones.

En primer lugar, se cuenta con la *observación*, herramienta que debe estar presente en cada sesión con el objetivo de comprobar que el desarrollo de las actividades se realiza según lo planeado, el trabajo de los formadores se lleva a cabo correctamente y el efecto en los destinatarios es el esperado. Para reflejar los datos obtenidos a través de la misma, se contará con *informes periódicos* a cumplimentar por los formadores (*ver anexo 9*), en los que aparecen aspectos sobre el trabajo en las sesiones, interacción de los participantes etc. Además, deberá especificarse en el apartado de observaciones los puntos fuertes y débiles de cada sesión, qué aspectos han resultado adecuados y cuales requieren de una modificación así como los factores que afectan negativamente al alcance de los objetivos de cada taller.

Por otro lado, el formador deberá cumplimentar *una hoja de registro de asistencia y participación* (*ver anexo 10*) por cada sesión. Se deberá especificar si los participantes han asistido y realizado las actividades y si se han cumplido los objetivos por cada participante y sesión.

6.9.3. EVALUACIÓN FINAL

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso, en este caso, el desarrollo del curso. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado, donde se comprueban los resultados obtenidos (Casanova, 1995).

La evaluación final del curso deberá tener en cuenta los siguientes criterios de evaluación que serán importantes para medir diferentes aspectos estructurales del mismo:

- **Calidad:** Alude al grado de satisfacción de los usuarios. Diremos que la calidad del curso es alta, si el 80% de los encuestados se muestran satisfechos con el mismo. Para conocer si se encuentran satisfechos se llevarán a cabo cuestionarios de satisfacción (*ver anexos 11 y 12*).
- **Impacto:** con el que se estudian los efectos positivos y negativos del proyecto en los destinatarios. A continuación se presenta una tabla con los indicadores de impacto y los instrumentos que se emplearán para recoger la información necesaria. La totalidad de indicadores planteados se pueden extrapolar a cada uno de los objetivos planteados para el curso.

Indicadores de impacto	Instrumentos
a) 80% de asistencia y participación. b) El 70% de los profesionales conocen las características generales del TEA.	a) Hoja de registro de asistencia y participación.

<p>c) El 70% de los profesionales conocen los aspectos más relevantes del proceso de diagnóstico en TEA (criterios del DSM-V e instrumentos).</p> <p>d) El 70% de los profesionales saben cómo llevar a cabo una intervención con alumnado TEA.</p> <p>e) El 70 % de las familias han mejorado su relación con el centro escolar.</p> <p>f) El 70 % de las familias afirman que el profesorado se encuentra más formado tras asistir al curso.</p> <p>g) 80% de satisfacción de los profesionales con el curso.</p> <p>h) 80 % de satisfacción de las familias con el curso.</p>	<p>b) c) d) e) f)</p> <p>Actividades, hoja de registro, informes periódicos y cuestionario de satisfacción.</p> <p>g) Cuestionario de satisfacción para los profesionales.</p> <p>h) Cuestionario de satisfacción para las familias.</p>
--	--

Tabla 14. Indicadores de impacto e instrumentos. Fuente: elaboración propia

- **Eficacia:** Este criterio alude al grado en el que se han conseguido los objetivos. Diremos que el proyecto es eficaz si a través de los resultados del criterio anterior podemos afirmar que se han conseguido el 80% de los objetivos del proyecto.

Para poder medir estos criterios se tiene en cuenta la información extraída de las siguientes herramientas:

- **Cuestionario de satisfacción** de los profesionales (*ver Anexo 11*) y familias (*ver anexo 12*): a través del que se podrán conocer los efectos positivos y negativos del curso sobre los destinatarios, es decir el impacto, además del grado de satisfacción que poseen tras haber acudido a las sesiones, lo que también servirá para conocer la calidad del proyecto y una relación con los objetivos conseguidos. En el cuestionario se integran una serie de proposiciones para conocer esta información relacionadas con los siguientes aspectos: *utilidad de las actividades y documentos de trabajo, resolución de dudas tras asistir al curso...*
- **Informes periódicos y hoja de registro de asistencia y participación** (*ver anexos 9 y 10*): necesarios para conocer el progreso y desarrollo de la propuesta, midiendo así, la calidad e impacto del mismo; conociendo el grado de satisfacción de los usuarios a medida que transcurre el proyecto.

Una vez que se han recogido todos los datos necesarios, deberá hacerse un análisis de la información recogida. El análisis de datos se realizará de dos modos, por un lado mediante análisis cuantitativo y, por otro, cualitativo de la información obtenida.

7. CONCLUSIONES FINALES

Para finalizar este trabajo, he de decir que ha sido interesante y muy gratificante llevar a cabo una investigación de estas características porque, al igual que autores mencionados en la fundamentación teórica, creo en la importancia de la relación centro escolar-familia y, en todas las ventajas y beneficios que tiene sobre el alumnado, y también sobre el resto de agentes educativos implicados. Es interesante fomentar la participación entre ambos contextos, algo que se ha intentado con la propuesta de intervención arriba detallada.

Como punto fuerte, a través de la misma, se intenta formar a los profesionales de la educación para que se especialicen aún más en TEA, y se da la oportunidad al intercambio de experiencias, a ser escuchados y a crear un espacio donde las opiniones de ambos agentes educativos se transformen en consejos y prácticas educativas que puedan emplearse en la realidad y, sobre todo, que sean tenidas en cuenta por parte de ambos contextos.

El centro escolar puede parecer a las familias territorio del profesorado, algo desconocido, que crea inseguridades. Es por ello, que este curso pretende unir en el mismo espacio y situaciones al centro escolar y las familias, para que se mitigue esa idea.

También resaltar, que me hubiera gustado haber elaborado un análisis más completo y exhaustivo de los cuestionarios para poder mejorar el estudio de necesidades, pero no ha podido ser así debido a la falta de tiempo y espacio. Asimismo, llevar a cabo grupos de discusión o mesas redondas donde las familias expresasen de forma conjunta sus opiniones, dudas o inquietudes hubiera terminado por completar de una forma más rica el análisis de los resultados.

De otra manera, también hubiera sido interesante ampliar la muestra de la investigación para recoger aún más información, tanto por parte de las familias, como de los profesionales de la educación.

Por último, el boceto de la propuesta de intervención que se ha planteado, ha estado enfocado a los profesionales de la educación en general y a familias, debido a las necesidades que se habían planteado y a las líneas temáticas abordadas en el presente documento. Sin embargo, de plantearse en un futuro acciones concretas en base a otros resultados de la investigación, un área interesante de intervención sería la relación entre el Departamento de Orientación y las familias. Esto es importante, ya que son el grupo de profesionales sobre el que las familias reflejan más aspectos a potenciar y, también, por la gran importancia que recae sobre su trabajo. Se intentaría generar una retroalimentación de información, plantear unas líneas de actuación entre ambos contextos que mejorasen su relación y comunicación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberdi Alonso, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid, Taurus.
- Álvarez Pérez, L. (1996). El autismo: evaluación e intervención. *Aula Abierta*, (67), 31-50. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45378>
- 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/>
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona, España: PAIDÓS.
- Bayonas, M^a. I. (2000). La familia de la persona con autismo. En A. Riviére y J. Martos. (comp). *El niño pequeño con autismo*. (pp. 193-198). Madrid, España: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- 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>
- Bisquerra, R. (2010). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, España: Walters Kluwer.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, España: La Marulla.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, España: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Desafiando al Autismo. Una llave para comprender y ayudar. *Estrategias Efectivas para enseñar a los niños con autismo*. [Consultado el 15 de Marzo de 2015]. Enlace: <http://desafiandoalautismo.org/estrategias-efectivas-para-ensenar-a-los-ninos-con-autismo/>
- Federación de Autismo de Castilla y León. (2014). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*. Cuarta edición revisada y mejorada.
- Garanto Alós, J. (1984). *El autismo. Aproximación nosográfica – descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- García de la Torre, M. P. (2002). Trastornos de la comunicación en el autismo. *Revista galego – portuguesa de psicoloxiae educación*, (8), 409-417. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/6911>
- García Villamizar, D. y Polaino Lorente, A. (2000). *El autismo y las emociones*. Nuevos hallazgos experimentales. Valencia, España: PROMOLIBRO.

- 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.
- 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.
- Iglesias de Ussel, J. (1998). La familia española en el contexto europeo. En M.J. Rodrigo y J. Palacios. (coords). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 91 – 114). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria: Cometa.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 4 de mayo de 2006. España. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 10 de diciembre de 2013. España. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martínez González, R.A. (1996). *Familia y Educación: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Servicio de publicaciones.
- Martínez González, R.A. (2009). *Proyecto-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., García, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I., y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 107-120.
- Martínez González, R.A., Rodríguez Ruiz, B. y Gimeno Esteo, J. L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 127-156.
- Martínez Pampliega, A., y Galíndez Nafarrate, E. (2003). Familia y entorno. Implicación de la familia en la organización escolar. En Villa, A., y Álvarez, M. (Coords.), *Proyecto de calidad integrado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Monsalve Clemente, C. (2000). Capítulo 4: comunicación y lenguaje en el autismo: claves para el buen trabajo de un logopeda. En J. Martos Pérez y M. Pérez Juliá (coords). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en Logopedia*. (pp. 67-86). Valencia, España: NauLlibres.
- Muñoz, A y Noriega, J (1996). *Técnicas básicas de programación*. Madrid: Escuela Española.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios. (coords). *Familia y desarrollo humano*. (pp. 23 - 44). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Polaino - Lorente, A. (1997). Capítulo 3. ¿Patología de los padres o patología de los hijos? En A. Polaino – Lorente, E. DoménechLlabería y F. Cuxart. (coords). *El Impacto del Niño Autista en la Familia*. (pp. 45-60). Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad de Navarra, España: Rialp.
- Psicomed.net. *DSM IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Disponible en: <http://www.psicomed.net/principal/dsmiv.html>
- Rivière, A. (2000). ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En A. Rivière y J. Martos. (comp). *El niño pequeño con autismo*. (pp. 13-33). Madrid, España: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Rivière, A. y Nuñez, M. (2003). Una ventana abierta hacia el autismo. En J.M. Ruiz – Vargas y M. Belinchón. (Ed), *Ángel Rivière. Obras escogidas. Volumen III Metarrepresentación y Semiosis*. (pp. 45-72). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Rodriguez 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.
- Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C. (Eds.). (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- 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: 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

- Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (2006). *Psicopatología. Psicología anormal: el problema de la conducta inadaptada*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- 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, S., Peña, J.V., Rodríguez, M.C, Fernández, C.M., Molina, S., Hernández, J. e Inda, M.M. (2013). *Construir lo cotidiano: un proyecto de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Torío, S., Peña, J.V. y Rodríguez, M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación*, (20), 151-178.
- 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>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona- Horsori.

9. ANEXOS

Anexo 1



Área educativa

✚ Apoyo dentro de guarderías y escuelas infantiles “Proyecto sombra”:

En ocasiones los niños con trastornos del desarrollo pueden requerir de un apoyo para su inclusión escolar por eso es necesario la labor de una terapeuta que facilite el ingreso del niño en la escuela. Esta persona apoya al niño con intervenciones muy cuidadosas que impulsan el desarrollo del niño. El programa consiste en que un educador facilite la comprensión de las rutinas escolares mediante el modelado y moldeado de su conducta dentro de escuelas infantiles y guarderías.

✚ Intervención en comunicación y logopedia:

En el trastorno del espectro autista, la alteración en la comunicación va mucho más allá de una mayor o menor competencia en el lenguaje oral, y se centra, principalmente, en el componente pragmático. La pragmática es el conjunto de reglas que gobiernan el lenguaje en un contexto social, y ese conjunto de reglas tiene mucho que ver, para poder usarlas, con la capacidad de tener en cuenta el estado de conocimiento de los otros, de tener en cuenta sus deseos, creencias, intenciones, etc, claramente deficitario en las alteraciones de las personas que padecen trastorno del desarrollo. El papel de la intervención logopédica es el de:

- Afrontar dicha intervención transformando al terapeuta del lenguaje en terapeuta de la comunicación, en terapeuta de esos procesos de interacción social.
- Dirigir los esfuerzos a la creación de conductas comunicativas expresivas, y no tanto al desarrollo de habilidades de comprensión, entendida ésta como comportamiento de respuesta ante las acciones de los demás.
- Dar sentido a las conductas del niño. El niño ha de actuar y el medio ha de responder de modo estable a dichas acciones, produciendo en el niño una asociación causal entre su comportamiento y la respuesta del entorno.
- Trasladar el trabajo a los distintos entornos con el fin de obtener una generalización de aprendizajes.

✚ Asesoramiento pedagógico:

Desde ADANSI se atienden a todas las posibles demandas por parte de los profesionales de educación que estén trabajando con alumnos con TEA. Las personas con trastorno autista tienen una discapacidad con unas características muy específicas, difíciles de entender y esto hace que en ocasiones los profesionales que trabajan con ellos busquen un apoyo experto que aumente la labor terapéutica y ayude a controlar una angustia excesiva o sentimientos de impotencia en los educadores, cuidadores, profesores, etc.

✚ Aulas de verano:

Los meses de verano que separan durante mucho tiempo a los niños con necesidades especiales del proceso educativo suponen, en no pocos casos, retrocesos en sus

adquisiciones pero además en los casos de Trastornos de Espectro Autista (TEA) se les impide comprender, entender el entorno social, es como volver a colocarles esas "barreras mentales" que les imposibilita construir su desarrollo personal. **Por ello se oferta un servicio de continuidad educativa específica para escolares con TEA durante los periodos vacacionales del calendario escolar.** A este servicio han acudido alumnos escolarizados en diferentes centros específicos y ordinarios de la comunidad y de fuera de ella. El objetivo prioritario es lograr una continuidad del curso e impedir retrocesos en el desarrollo y en las adquisiciones, trabajando en estrecha coordinación con el centro escolar de referencia, manteniendo las oportunas entrevistas con orientadores, tutores, etc. Teniendo en cuenta las necesidades de los escolares con TEA las actividades realizadas se centran principalmente en la consolidación de las habilidades comunicativas, interactivas y también en las habilidades de autonomía.

Talleres de habilidades sociales:

El funcionamiento de los mecanismos responsables del aprendizaje social en las personas con trastorno del desarrollo se manifiesta perturbado desde una etapa muy temprana en el desarrollo del niño ya que el interés del niño por la participación activa en situaciones de interacción social con sus iguales tiende a estar disminuido y su capacidad de imitación social se manifiesta generalmente alterada y en ocasiones frecuentes, ausente. Estas dificultades impiden al niño con trastorno del desarrollo a adquirir su repertorio de habilidades sociales de forma natural e intuitiva a través de las situaciones de juego.

Por ello las personas con trastorno autista se ven obligadas a recurrir a sus habilidades cognitivas y aprender mediante programas formales de enseñanza explícita y estructurada lo que otros niños aprenden intuitivamente en el curso de sus interacciones cotidianas.

Estos talleres se crean, por tanto, con el objeto de incrementar la conciencia social del niño y a fomentar la adquisición de estrategias adecuadas de solución de conflictos, las competencias del niño a la hora de resolver adecuadamente conflictos sociales, a menudo conlleva una mejoría en su capacidad de autorregulación conductual, lo que con frecuencia aumenta la probabilidad de que el niño sea invitado y bienvenido a participar en un rango más amplio de actividades sociales.

Apoyo psicopedagógico:

Las claves del apoyo psicopedagógico se organizan en torno a las áreas en las que residen principalmente los problemas de las personas con trastorno del desarrollo como son comunicación, simbolización, socialización e inflexibilidad y también en las áreas de autonomía y autocuidado. Además algunas familias demandan apoyo para el desarrollo de programas concretos como: lectura, cálculo, escritura y razonamiento matemático, intervención ante conductas problemáticas, etc., a las que se intentan dar respuesta desde este servicio.

Área de familias:

✚ Programa de asesoramiento y apoyo psicosocial:

Desde este servicio se proporciona asesoramiento a todas las familias u otras personas que tengan a su cargo o cuidado una persona con esta discapacidad, información sobre el trastorno y sobre los servicios y recursos existentes para cubrir las necesidades de sus hijos/as.

✚ Escuela de familias:

Debido al amplio número de preguntas, inquietudes y necesidades de las familias, la asociación ha creado un espacio formal con el fin de compartir experiencias cuyos objetivos fundamentales son posibilitar un lugar de encuentro, de apoyo mutuo, conversación y escucha, así como crear un grupo de formación en el que tratar distintos temas que tienen que ver con las necesidades de las personas con trastornos del desarrollo y sus familias y dar respuestas a las inquietudes planteadas. A través de este servicio se organizan encuentros con diferentes temáticas: la ley de dependencia, talleres dirigidos a familiares de niños con trastorno autista de reciente diagnóstico, ley de protección patrimonial, etc.

✚ Talleres de formación a familias:

Con el objetivo de dotar a las familias de herramientas adecuadas para saber relacionarse de forma adecuada y aprender a crear entornos potenciadores de la comunicación se imparten los siguientes talleres:

- Taller “primeros pasos” dirigido a padres de niños/as que han recibido recientemente sospecha o confirmación diagnóstica de trastorno del desarrollo. Se trata de que los padres aprendan cómo se comunica su hijo/a, cómo han de utilizar las actividades del día a día para fomentar su comunicación, cómo crear entornos potenciadores de aprendizaje y cuáles son las mejores estrategias para prevenir la aparición de los problemas de conducta.
- Taller “Subimos escalones, aprendemos estrategias para manejar los problemas de conducta”, se encuentra dirigido a padres de niños y niñas con TEA que ya han iniciado la intervención comunicativa con claves visuales en el medio familiar. Se trata de que los padres se entrenen en la elaboración y utilización de material visual para transmitir la información útil y relevante que ayudara a su hijo a entender las situaciones y los entornos, reconduciendo los problemas de conducta que pueden surgir por la confusión y la inseguridad, no dejando hueco al no saber qué hacer.

En este taller, también se ofrece un apoyo conductual positivo, dónde se entrena a los padres para que comprendan por qué aparecen los problemas de conducta y cuál es su función y que aprendan las estrategias adecuadas para prevenirlos y afrontarlos.

✚ Servicio Individualizado de Apoyo familiar:

Con el objetivo de proporcionar a las familias orientaciones para potenciar al máximo el desarrollo de su hijo/a, se proporciona un servicio de ayuda para poner en práctica el

programa de intervención comunicativa en el medio familiar y de apoyo conductual positivo.

✚ Servicio “respiro” fin de semana:

Funciona en fines de semana alternativos mediante un sistema de estancias de viernes a domingo por turnos establecidos, teniendo en cuenta la edad, la problemática y las necesidades familiares. Se fomenta ante todo un clima familiar, limitando el número de usuarios a cuatro o cinco. El horario es desde el viernes a las cinco y media de la tarde hasta el domingo a las siete de la tarde. El servicio se realiza una o dos veces al mes según las demandas y necesidades de padres y usuarios.

✚ Canguros y educadores a domicilio:

Desde el centro de ADANSI se coordinan servicios de atención que proporcionan tratamientos individuales a personas con espectro autista que puedan requerir una atención terapéutica complementaria con apoyo específico en áreas concretas en el domicilio, tales como programas de alimentación, comunicación...

Área sociosanitaria:

✚ Servicio de evaluación y diagnóstico:

En los casos de trastorno de desarrollo se asocian con frecuencia características aparentemente contradictorias y que hacen especialmente necesaria una valoración cuidadosa de las capacidades y necesidades educativas de la persona. El autismo es un trastorno muy confuso y esa ambigüedad es especialmente difícil para padres y profesionales. Puede encontrarse autismo en todos los niveles de inteligencia y puede encontrarse el trastorno en muchos grados y variaciones, de ahí la necesidad de un servicio como éste con profesionales especialistas que ponen sus conocimientos al servicio de todos aquellos sujetos susceptibles de presentar algún trastorno dentro del espectro autista.

Este servicio se ofrece no sólo para adjudicar una determinada categoría diagnóstica sino también para realizar una completa evaluación de las necesidades de los sujetos beneficiarios.

✚ Servicio de orientación laboral/ocupacional:

La búsqueda de la mejor opción vocacional y/o ocupacional constituye un paso fundamental en el desarrollo individual y social de todas las personas, convirtiéndose en uno de los ejes que guiarán el bienestar emocional, la calidad de vida y el grado de integración de la persona en la comunidad. Esta decisión, difícil y delicada para cualquier persona, resulta especialmente complicada para las personas con autismo de alto funcionamiento y/o con Síndrome de Asperger que tienen alterada la capacidad para dar sentido a las acciones que realizan y que por tanto presentan importantes dificultades para proyectar su conducta hacia metas razonables de futuro. Desde este servicio se ofrece información, orientación y apoyo individualizado y especializado.

✚ Centro de Apoyo a la Integración:

Al llegar la edad adulta, las personas autistas deben continuar con una atención específica en circunstancias adecuadas para evitar una de las características importantes de las personas afectadas de autismo: la gran capacidad de regresión. La mayor parte de los adultos con autismo están gravemente afectados y necesitan estar ocupados realizando tareas adaptadas a sus capacidades en un medio altamente predecible, estructurado que ayude a mejorar sus habilidades comunicativas e interactivas. Sin esto, sus necesidades no estarían satisfechas y proliferaría el uso de conductas problemáticas que funcionalmente obtengan el resultado deseado.

✚ Programa de desventaja social:

En los últimos años se ha reforzado la orientación que asume que los desajustes en la conducta de las personas con trastorno del espectro autista son consecuencia de las limitaciones que estas personas tienen en comprender y regular su entorno físico y social. Así las conductas desafiantes se asientan en las dificultades propias del síndrome: no comprender las normas sociales de interacción, no poder captar el sentido de la conducta social del otro, poca comprensión del lenguaje verbal y no verbal, dificultades de autocontrol, limitación en el control y predicción del entorno, no generalización del aprendizaje, el apego y la rutina proporcionan predicción y seguridad.

De ahí la importancia de un servicio como este que ofrezca a las familias un apoyo en la intervención ante la aparición de conductas problemáticas, así como un apoyo emocional para hacer frente al desajuste personal y familiar que puede desencadenar las conductas disruptivas y agresivas en el contexto familiar.

✚ Servicio alojamiento:

Este proyecto pretende ofrecer una atención integral que abarque todos los ambientes y momentos de la vida y, persigue como fin último la mejora de la calidad de vida de las personas con trastorno autismo y sus familias, a través de una ocupación estable y adaptada a sus capacidades y ofreciendo un alojamiento de carácter temporal o permanente que ayude a las familias en la convivencia con las personas autistas. Desde ADANSI se promueve, por tanto dos tipos de alojamiento: temporal con el que se pretende dar cobertura a las necesidades de alojamiento provisional cuando las circunstancias que así lo hacen aconsejable y alojamiento definitivo pensado para aquellas personas con TGD que han perdido su familia o que ésta no está en condiciones de prestarle ayuda y atención. En estas circunstancias, la residencia constituye la vivienda definitiva de la persona, además de proporcionar una actividad continua y apropiada a los residentes, intentando en todo momento mantener y/o mejorar sus habilidades de comunicación, socialización y autonomía.

Área de ocio:

Esta área parte de la necesidad de incluir el tiempo libre de una forma socialmente aceptable que les ayude a alcanzar un mayor grado de autonomía personal e integración social.

✚ Programa deportivo. Cursos de natación:

El programa deportivo se asienta en el bienestar físico y emocional que proporciona el deporte a todos los que lo practican. Dicho mejoramiento conlleva una mejora en la calidad de vida de los participantes. En la actualidad hay cinco cursos en marcha con monitores especializados que abarcan distintos grupos de edad.

✚ Programas vacacionales:

El programa vacacional tiene por objeto facilitar la vida independiente y lograr la máxima integración personal y social de las personas con trastorno autismo, facilitando su acceso a los bienes del ocio, de la cultura o de la naturaleza. Dentro de este programa, nos encontramos con el campamento de verano que permite a las personas con autismo disfrutar de unos días de ocio y tiempo libre dentro de un ambiente favorecedor para la integración y la comunicación. Se intenta además contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas con autismo y también la de sus familias, dándoles un servicio de respiro. También se encuentran el programa lúdico y el de turismo y naturaleza.

Área de formación:

El equipo técnico de ADANSI imparte en representación de ADANSI cursos de formación, comunicaciones a jornadas y charlas informativas a diferentes profesionales y centros educativos. Además de participar en cursos de formación en trastornos del desarrollo en Centros de Recursos del Profesorado de la Viceconsejería de Educación e imparte dos cursos de especialización en autismo desde el centro de ADANSI.

Anexo 2

CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

Con este cuestionario, trataremos de conocer cómo es la relación entre el centro escolar-familia con la finalidad de poder identificar algunas de las necesidades que pueden existir en la relación entre ambos contextos.

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

La forma de rellenarlo es muy sencilla: marque con una (X) la respuesta que considere oportuna.

Muchas gracias por su colaboración

(Cuestiones sobre la persona que rellena el cuestionario)

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DEL ENCUESTADO/A

1- Lugar de residencia (municipio): _____

2- Indique el tipo de zona: Rural Urbana

3- SEXO: Masculino Femenino

4- EDAD:

Menos de 21 años

Entre 21 – 30 años

Entre 31 – 40 años

Entre 41 – 50 años

Más de 50 años

5- ¿QUÉ PAPEL OCUPA EN LA FAMILIA?:

Madre Padre Abuelo/a

Otros: _____

6- OCUPACIÓN:

Activo/a	
Parado/a	
Jubilado/a	
Prejubilado/a	
Ama de casa	
Estudiante	

7- ESTADO CIVIL

Soltero/a	
Casado/a	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viudo/a	
Pareja de hecho	

8- NIVEL DE ESTUDIOS:

Estudios Primarios	
Estudios Secundarios	
Bachillerato	
Formación Profesional de grado medio	
Formación Profesional de grado superior	
Estudios universitarios	
Otros (especificar):	

9- Colegio al que asiste su hijo/a: público privado concertado

10- Etapa educativa a la que asiste su hijo/a:

Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria
Bachillerato Estudios Superiores

11- ¿Está usted al tanto del funcionamiento escolar? Sí No

12- ¿Conoce al director/a del centro y tutor/a de sus hijos/as? Sí No

13- ¿Conoce a todo el profesorado? Sí No

14- ¿Conoce al orientador/a del centro y sus funciones? Sí No

IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA EN EL CENTRO ESCOLAR

15- ¿El centro le informa de cualquier mejora o avance en la evolución de su hijo/a (tanto personal como académica)? *(Por ejemplo: mejores notas, mayor integración con los compañeros/as, ausencia de conflictos, mejor comunicación...)*

Sí No

16- Al contrario, cuando ocurre algo con su hijo/a que es importante que conozca el centro, ¿se ponen siempre en contacto con el mismo para transmitir la información?

Sí No No siempre lo considero importante

17- ¿Cuántas reuniones ha mantenido usted con el tutor/a hasta el momento en este curso?:

Ninguna	
De 1 a 3	
Más de 3	

18- ¿Cuántas reuniones ha mantenido usted con el profesorado hasta el momento en este curso?:

Ninguna	
De 1 a 3	
Más de 3	

19- ¿Cuántas reuniones ha mantenido usted con el orientador/a del centro hasta el momento en este curso?:

Ninguna	
De 1 a 3	
Más de 3	

20- En cualquier caso, ¿Quién suele ser el que decide tener una reunión?

Usted (padre/madre)	
Tutor/a, profesor/a, orientador/a	
Ambos	

21- Cuando acude a las reuniones en el centro escolar, específicamente con el tutor/a, orientador/a o algún/a profesor/a en particular, ¿Qué cuestiones se suelen abordar? (*puede marcar más de una opción*)

Evolución del niño/a	
Problemas académicos	
Conflictos surgidos con otros compañeros/as	
Otros (especificar):	

22- ¿Tiene dificultades para acudir a las reuniones acordadas por el centro/profesorado/Departamento de Orientación)?

Sí No

23- En caso afirmativo, ¿cuáles son los impedimentos o aspectos que le dificultan la asistencia?

24- ¿Cree que esta relación bidireccional favorece a todos los agentes implicados? (Familias, centro escolar e hijos/as)

Sí No

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS SOBRE LA ACTUACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR

A continuación se expondrán una serie de cuestiones en relación a la actuación del Equipo Directivo, profesorado y Departamento de Orientación para que usted las valore.

ACTUACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO

Indique el grado en el que está de acuerdo con las siguientes cuestiones generales del centro en su conjunto y, cuando considere oportuno añada cualquier sugerencia.

N=Nunca (Es como decir NO), AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre (Es como decir SI)

Cuestiones	N	AV	CS	S	SUGERENCIAS
25- Hay un clima cordial y buena convivencia entre padres y madres					
26- El centro respeta a todas las familias y alumnos/as					
27- Cuando mi hijo/a tiene problemas de estudio o conducta me pongo en contacto con el centro escolar					
28- La dirección del centro me ayuda a buscar una solución a las dificultades de mi hijo/a					
29- El Equipo Directivo conoce la discapacidad de mi hijo/a y lo que implica					
30- Mantengo una buena relación con la dirección del centro					
31- Considero que mis hijos/as se ven beneficiados si mantengo una buena relación con el centro escolar					
32- Cuando el centro escolar se pone en contacto conmigo, normalmente es para comunicarme malas noticias					
33- El centro programa los tiempos de manera que favorezcan la participación de la familia					
34- Pienso en cambiar a mi hijo/a de centro escolar de cara al siguiente curso					
35- La relación positiva centro escolar-familia favorece el rendimiento de los alumnos/as					
36- Mi hijo/a se encuentra satisfecho con el centro escolar					
37- Pienso que el centro escolar está preparado para atender a alumnos/as con TEA					

ACTUACIÓN DEL PROFESORADO/TUTOR¹²

Indique el grado en el que está de acuerdo con las siguientes cuestiones relacionadas con la actuación del profesorado y el tutor/a de su hijo/a y, cuando lo considere oportuno añada cualquier sugerencia.

N=Nunca, AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre

Cuestiones	N	AV	CS	S	SUGERENCIAS
38- El profesorado debe contactar con las familias de sus alumnos/as para interesarse por los mismos					
39- Es importante que el tutor/a del alumno/a organice tutorías con las familias					
40- El profesorado de mi hijo/a se preocupa por él/ella					
41- Los profesores/as actúan correctamente con las normas de conducta que deben cumplir mis hijos/as					
42- Los profesores/as me mantienen informado sobre los progresos de mi hijo/a					
43- Los profesores/as me animan para que participe con ellos en la educación de mi hijo/a					
44- Considero que el profesor/a de mi hijo/a le discrimina en clase					
45- El profesorado sólo me recuerda las cosas malas que hace mi hijo/a en clase					
46- Tengo una buena relación con el tutor de mi hijo/a					
47- El tutor/a de mi hijo/a se preocupa por mantenernos siempre informados					
48- El tutor/a de mi hijo/a está al tanto por nuestra parte de todos los aspectos relevantes para su educación					
49- Mi hijo/a se encuentra satisfecho con su tutor/a					
50- El profesorado ha intentado organizar actividades en colaboración con la familia					
51- Estoy de acuerdo con la forma de trabajar					

¹² 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 para MADRES*. 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.

de los profesores/as					
52- Conozco la metodología docente que se utiliza con mi hijo/a (forma de trabajo, adaptaciones curriculares...)					
53- Mantengo una buena relación con el profesorado					
54- Considero que los profesores/as están preparados para trabajar con alumnos/as con TEA					

ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Indique el grado en el que está de acuerdo con las siguientes cuestiones relacionadas con la actuación del Departamento de Orientación del centro y, cuando considere oportuno añada cualquier sugerencia.

N=Nunca, AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre

Cuestiones	N	AV	CS	S	SUGERENCIAS
55- Si mi hijo/a tiene un problema, acudo al Departamento de Orientación					
56- Mantengo una relación constante con el Departamento de Orientación					
57- La orientación conoce la discapacidad de mi hijo/a					
58- Desde la orientación del centro se trabaja adecuadamente con mi hijo/a, teniendo en cuenta su discapacidad					
59- El Departamento de Orientación del centro me ofrece orientaciones para tratar y trabajar con mi hijo/a					
60- El Departamento de Orientación se comunica con ADANSI para tener en cuenta el trabajo allí desarrollado					
61- El Departamento de Orientación ha realizado una evaluación psicopedagógica adecuada a mi hijo/a					
62- El Departamento de Orientación se coordina adecuadamente con los profesores/as en lo que atender a mi hijo/a se refiere					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3

CUESTIONARIO PARA EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Con este cuestionario, trataremos de conocer cómo es la relación entre el centro escolar-familia con la finalidad de poder identificar algunas de las necesidades que pueden existir en la relación entre ambos contextos.

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

La forma de rellenarlo es muy sencilla: marque con una (X) la respuesta que considere oportuna.

Muchas gracias por su colaboración

INFORMACIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DEL ENCUESTADO

(Cuestiones sobre la persona que rellena el cuestionario)

1- SEXO:

Masculino		Femenino	
-----------	--	----------	--

2- EDAD:

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

3- TIEMPO TRABAJADO EN EL COLEGIO:

Menos de 1 año	
Entre 1 – 3 años	
Entre 4 – 6 años	
Entre 7 – 9 años	
Más de 9 años	

4- ¿Ha realizado algún curso para recibir formación específica en habilidades comunicativas?

Sí		No	
----	--	----	--

5- ¿Ha realizado algún curso para formarse en el “Trastorno del Espectro del Autismo” (TEA)?

Sí		No	
----	--	----	--

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO ESCOLAR RESPECTO AL TEA

LAS CUESTIONES QUE ABAJO APARECEN TRATAN DE CONOCER ÚNICAMENTE INFORMACIÓN SOBRE LOS ALUMNOS/AS CON TEA EN EL COLEGIO ASÍ COMO EL TRABAJO CON SUS FAMILIAS

6- El colegio es:

Público	
Concertado	
Privado	

7- Etapas educativas a las que asisten los alumnos/as (*puede marcar más de una opción*):

Educación Infantil	
Educación Primaria	
Educación Secundaria	
Bachillerato	

8- ¿Se comunica con el profesorado de estos alumnos/as?

Sí		No	
----	--	----	--

9- ¿Se comunica con el tutor/a de estos alumnos/as?

Sí		No	
----	--	----	--

10- ¿Dispone el centro de recursos específicos para trabajar con estos alumnos/as?

Sí		No	
----	--	----	--

11- En caso afirmativo, indique el tipo de recursos disponibles:

Material de diagnóstico	
Material de intervención	
Orientación para las familias	
Otros (especificar):	

12- ¿Dispone el Departamento de Orientación de Profesoras de Apoyo?

Sí		No	
----	--	----	--

**IMPLICACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR EN LA RELACIÓN
CON LAS FAMILIAS**

13- ¿Ha mantenido usted reuniones con las familias hasta el momento en este curso?

Sí		No	
----	--	----	--

14- ¿Se han llevado a cabo reuniones conjuntas entre Departamento de Orientación, tutor/a y familias?

Sí		No	
----	--	----	--

15- ¿Se han llevado a cabo reuniones con el profesorado de estos alumnos para conocer su evolución?

Sí		No	
----	--	----	--

16- En cualquier caso, ¿Quién suele ser el que decide tener una reunión?

Usted (orientador/a)	
Tutor/a, profesor/a	
Familias	

17- Si se llevan a cabo reuniones con las familias, ¿Qué cuestiones se suelen abordar en las en las mismas? (*puede marcar más de una opción*):

Evolución del niño/a	
Problemas académicos	
Conflictos surgidos con otros compañeros/as	
La necesidad de tomar medidas para solucionar un problema	
El comportamiento del niño/a	
Las notas en controles o exámenes	
Otros (especificar):	

18- ¿Existen dificultades para que las familias asistan a las reuniones acordadas?

Sí		No	
----	--	----	--

19- En caso afirmativo, ¿cuáles son los impedimentos o aspectos que suelen dificultar la asistencia?

Jornada laboral	
Problemas familiares	
Falta de compromiso	
Otros (especificar):	

PERCEPCIÓN DEL ORIENTADOR SOBRE LA ACTUACIÓN DE LAS FAMILIAS (A continuación se expondrán una serie de cuestiones en relación a la actuación de los colectivos arriba mencionados, para valorar la relación centro escolar-familia):

Indique el grado en el que está de acuerdo con las siguientes cuestiones y, cuando considere oportuno añada cualquier sugerencia.

N=Nunca (Es como decir NO), AV= A veces, CS= Casi siempre, S= Siempre (Es como decir SI)

Cuestiones	N	AV	CS	S	SUGERENCIAS
20- Hay un clima cordial y buena convivencia entre padres, madres y centro escolar					
21- Las familias respetan el trabajo de los profesionales del centro escolar y tratan de colaborar con ellos/as					
22- El centro escolar se pone en contacto con las familias cuando ocurre algún problema con el alumno/a					
23- El centro escolar y las familias colaboran conjuntamente para poner solución a las dificultades que se planteen					
24- La relación centro escolar-familia influye positivamente en el desarrollo del alumno/a					
25- Las familias se ponen en contacto con el centro escolar para informarles acerca de los aspectos más relevantes de sus hijos/as					
26- El centro programa los tiempos de manera que favorezcan la participación de la familia					
27- El centro percibe una falta de interés por parte de las familias en el proceso de comunicación					
28- Las familias tratan de flexibilizar sus horarios personales para favorecer la comunicación con el centro					
29- El centro escolar ofrece orientaciones a las familias para trabajar con sus hijos/as					
30- Las familias ponen en práctica las orientaciones que el centro escolar proporciona					
31- Se han organizado actividades en					

colaboración con la familia					
32- Centro escolar y familias colaboran conjuntamente para desarrollar las mismas líneas de actuación con el alumno/a					
33- Se mantiene una comunicación constante con las familias					
34- Se utilizan métodos no presenciales para establecer la comunicación con las familias (agenda, teléfono, correo electrónico...)					
35- En las reuniones con familias, éstas no muestran la debida atención a lo que el profesional (orientador, tutor...) les comunica					
36- El centro se pone en contacto con ADANSI para comunicar aspectos del trabajo desarrollado con el alumno/a					
37- Las familias trasladan el conocimiento que poseen sobre el TEA a los profesores/as para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje					
38- El centro escolar lleva a cabo charlas informativas para las familias					
39- Las familias tienen en cuenta las opiniones del centro escolar para trabajar con sus hijos/as					
40- El centro percibe que las familias son colaborativas y cooperativas					
41- El centro escolar dispone de un buzón de sugerencias donde las familias pueden incorporar sus opiniones					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Anexo 4

ENTREVISTA PARA LAS FAMILIAS

- **Familia entrevistada:**
- **Entrevistador/a:**
- **Fecha:**

- 1- En líneas generales, ¿Cuáles son los aspectos en los que la escuela/profesorado está haciendo un buen trabajo con su hijo/a y con ustedes (en temas de comunicación, participación...)?
- 2- ¿Cuáles son los aspectos en los que cree usted que la escuela/profesorado debe mejorar?
- 3- ¿Qué consejo tendría para la plantilla del colegio de cara a implicar más a las familias?
- 4- ¿Qué medidas tomaría para mejorar la comunicación familia y centro? (días de puertas abiertas, más reuniones padres-profesores, sesiones de orientación de curso...)
- 5- ¿Estarías interesado en participar en pequeñas tertulias de una hora en el colegio? ¿sobre qué temas? Y, ¿en qué momentos? (mañana, después de comer, final de tarde...).
- 6- ¿El centro escolar fue el que le percató de las dificultades de su hijo/a?, en caso afirmativo, ¿Le informaron correctamente?
- 7- ¿Cómo le ayuda el centro con su hijo/a? ¿qué medidas toman u orientaciones le da?
- 8- ¿Cree que lo hace correctamente? ¿Pediría mayor implicación?
- 9- Cuando el centro escolar propone alguna medida de intervención nueva con su hijo/a, ¿Se pone en contacto previamente con usted para informarle? En caso afirmativo, ¿de qué manera? ¿Demandaría otra forma?
- 10- Si la pregunta anterior es afirmativa, ¿tiene en cuenta su opinión o sólo le transmiten la información?
- 11- ¿El centro escolar suele ponerse en contacto con usted para comunicarle aspectos positivos o negativos? ¿Cuáles predominan más?
- 12- ¿Se pone en contacto con usted el centro escolar para llevar a cabo las mismas líneas de actuación en el colegio que en casa?
- 13- ¿Existe buena comunicación centro escolar-familia?
- 14- ¿Cree usted que los profesores/as están bien formados en habilidades comunicativas (como la escucha activa etc) para comunicarse con ustedes, la familia?

- 15- ¿Qué métodos no presenciales utiliza el centro para ponerse en contacto con usted? (agenda, correo, teléfono...). ¿Deberían emplear otras formas? ¿Valora más la presencialidad en la comunicación?
- 16- ¿Suele acudir a las reuniones que se hacen de manera general en el centro educativo a comienzos de ciclo? ¿O por el contrario, sólo a las reuniones de carácter individual? O, ¿Acude a ambas?
- En caso de acudir solo a reuniones de carácter individual o general, ¿podría explicar el motivo?
- 17- Si el centro lleva a cabo actividades, charlas o conferencias de carácter informativo, ¿Asiste? En caso negativo, ¿Por qué no lo hace? (imposibilidad de horarios, no le interesa el tema a tratar...)
- 18- ¿Le gustaría que existiese un espacio en el colegio para que ustedes pudiesen formular las quejas pertinentes o sugerencias? (buzón, espacio web...)
- 19- ¿En alguna ocasión ha existido algún grave problema en la comunicación entre ustedes y el centro escolar? ¿cómo lo han solucionado?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	C	E
Familia	Características sociodemográficas de la familia	Sexo	3	
		Edad	4	
		Lugar y tipo de residencia	1,2	
		Estructura de la familia	5	
		Ocupación	6	
		Estado civil	7	
		Nivel de estudios	8	
		Tipo de centro educativo	9	
	Conocimiento del centro escolar y curso académico del hijo	10,11,12,13,14		
	Implicación de las familias en el centro escolar	Asistencia a reuniones con tutor, orientador y profesorado	17,18,19,20	16
Cuestiones abordadas en las reuniones		21		
Dificultades para acudir a las reuniones		22	16	
Comunicación de la información relevante entre familia y centro escolar		15,16	13	
Efectos de la relación centro escolar-familia en el hijo y los colectivos previos		24		
Percepción de las familias sobre la actuación del centro escolar	Actuación del Equipo Directivo	Clima de convivencia entre centro escolar, familias y alumnos	25,26	
		Buena relación	30,36	13
		Comunicación y cooperación	27	1,3,9,10,12,15
		Conocimiento, preparación e implicación en la discapacidad del alumno	28,29,37	6,7,8,12
		Beneficios de la comunicación	31,35	12
		Temas abordados en la comunicación	32	
		Organización de los tiempos	33	17
		Problemas en la comunicación y sus efectos	34	2,10,19
	Actuación del Departamento de Orientación	Buena relación	55,56	13
		Trabajo del orientador con respecto al TEA	57,58,61	1,2,6
		Recursos ofrecidos por el Departamento de Orientación	59,	3,7
		Relación del Departamento de	60	98

		Orientación con ADANSI		
		Coordinación entre Departamento de Orientación y profesorado	62	
	Actuación del profesorado	Comunicación del profesorado con las familias	38,39,42	1,2,9,10,12,13,15
		Comunicación de las familias con el profesorado	48	4,13,16
		Buena relación	46,49,53	13
		Metodología docente	41,51,52	7,8,12
		Preocupación e implicación	40,43,44,47	1,3,7,8,12
		Mensajes negativos en el proceso de comunicación	45	11
		Intención de organizar actividades centro escolar-familia	50	3,4,5,17
		Formación adecuada del profesorado	54	6,14
Centro escolar		Características sociodemográficas del orientador	Sexo	1
	Edad		2	
	Tiempo trabajado en el colegio		4	
	Formación específica		5,6	
Percepción del orientador sobre la actuación de las familias	Características del centro escolar respecto al TEA	Tipo de colegio	3	
		Etapas educativas de los alumnos	7	
		Comunicación con el cuerpo docente	12,13,14	
		Recursos disponibles	9,10,11	
	Implicación del centro escolar en la relación con las familias	Asistencia a reuniones con familias y tutores	8,15,16	
		Cuestiones abordadas en las reuniones	17	
		Dificultades para acudir a las reuniones	18,19	
		Clima de convivencia entre centro escolar, familias y alumno	20,21	
		Papel de las familias en el proceso de comunicación	25,27,35,39,40	
		Beneficios de la comunicación	24	
		Cooperación entre centro escolar y familias	23,29,30,32,37	
		Organización de los tiempos	26,28	
		Papel del centro escolar en el proceso de comunicación	22,33,36	
		Intención de organizar actividades centro escolar-familia	31,38	

		Aportaciones para mejorar la comunicación centro escolar-familia	34,41	
--	--	--	-------	--

Tabla 15. Dimensiones, variables, indicadores y preguntas.

- “C”: preguntas el Cuestionario
- “E”: preguntas de la Entrevista

Anexo 6. Tablas porcentuales de Chi Cuadrado



		Reuniones con tutores						
		Ninguna		Entre 1 y 3		Más de 3		
Tipo de centro escolar	Público		0%		66,7%		33,3%	100%
		0%		71,4%		83,3%		
	Concertado		16,7%		66,7%		16,7%	100%
		100%		28,6%		16,7%		
100%		100%		100%		100%		

Tabla 16. Porcentajes Chi cuadrado-tutores. Fuente: elaboración propia

		Reuniones con profesorado						
		Ninguna		Entre 1 y 3		Más de 3		
Tipo de centro escolar	Público		26,7%		33,3%		40%	100%
		57,1%		71,4%		85,7%		
	Concertado		50%		33,3%		16,7%	100%
		42,9%		28,6%		14,3%		
100%		100%		100%		100%		

Tabla 17. Porcentajes Chi cuadrado-profesorado. Fuente: elaboración propia

		Reuniones con orientadores						
		Ninguna		Entre 1 y 3		Más de 3		
Tipo de centro escolar	Público		26,7%		60%		13,3%	100%
		66,7%		69,2%		100%		
	Concertado		33,3%		66,7%		0%	100%
		33,3%		30,8%		0%		
100%		100%		100%		100%		

Tabla 18. Porcentajes Chi cuadrado-orientadores. Fuente: elaboración propia



Anexo 7

HOJA DE INSCRIPCIÓN

(A cumplimentar por las familias y profesionales)

El siguiente documento es necesario para la inscripción de los participantes en el curso: “Yo te enseño tú me orientas. TEAyudamos”

El plazo para presentar el documento es del 17 al 31 de Agosto.
La selección de los participantes se realizará por riguroso orden de inscripción.

- **DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA FAMILIA:**

Nombre y apellidos familiar 1:

Nombre y apellidos familiar 2:

E-mail:

Teléfono:

- **DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS PROFESIONALES:**

Nombre y apellidos:

Puesto que ocupa en el colegio:

E-mail:

Teléfono:

- **MOTIVOS POR LOS QUE ASISTIR AL CURSO:**

Empty rounded rectangular box for providing reasons for attending the course.

- **OBSERVACIONES:**

Empty rounded rectangular box for providing observations.



Anexo 8

FICHA INFORMATIVA

(Para los destinatarios)

El siguiente documento presenta la información con la que se trabajará a lo largo del curso. Los datos se presentan de forma breve y esquematizada, aunque el formador se encargará de detallar la información necesaria en su explicación.

SESIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES
1	<p>Generar un clima de confianza entre los profesionales que componen el grupo.</p> <p>Conocer los objetivos y contenidos de las futuras sesiones.</p> <p>Exponer de forma teórica los principales aspectos acerca del TEA.</p>	<p>Concepto del TEA, causas y sintomatología.</p> <p>Criterios diagnósticos establecidos por el DSM-V.</p> <p>Herramientas y criterios establecidos para la detección del TEA en el colegio.</p>	Exposición teórica.
2	<p>Recordar los contenidos tratados en la sesión 1.</p> <p>Profundizar en otros contenidos de importancia acerca del TEA.</p>	<p>Inteligencia emocional.</p> <p>Orientación y trabajo con familias.</p>	<p>Revisión de los contenidos.</p> <p>Realización de un <i>brainstorming</i>.</p> <p>Caso práctico.</p> <p>Exposición teórica.</p> <p>Lectura.</p>
3	<p>Recordar brevemente los contenidos tratados en la sesión 2.</p> <p>Conocer y aprender cómo debería llevarse a cabo la intervención con TEA en el aula.</p>	<p>Intervención en el aula (buenas prácticas).</p>	<p>Revisión de los contenidos.</p> <p>Lectura y actividad (caso práctico).</p>
4	<p>Conocer cómo se lleva a cabo la educación del niño con TEA en casa y en el aula, desde un punto de vista práctico.</p> <p>Debatir acerca de las experiencias personales vividas en el proceso de intervención.</p>	<p>Intervención en el aula.</p> <p>Intervención en el hogar familiar.</p>	<p>Revisión de los contenidos.</p> <p>Realización de un <i>brainstorming</i>.</p> <p>Dinámica puntos clave.</p>
5	<p>Lograr que los participantes realicen de forma conjunta una intervención de un alumno con TEA contextualizada en el hogar y en el aula.</p> <p>Cerrar los contenidos tratados y aclarar posibles dudas.</p> <p>Determinar el nivel de satisfacción y aprendizaje de nuestros usuarios tras participar en el curso.</p>	<p>Líneas de actuación en el proceso de intervención en TEA.</p>	<p>Revisión de los contenidos.</p> <p>Dinámica la coctelera.</p> <p>Boceto final.</p> <p>Blog.</p>

Tabla 19. Ficha informativa

Anexo 9

INFORME PERIÓDICO

(A cumplimentar por el formador)



SESIÓN:

FECHA:

1: NUNCA; 2: A VECES; 3: CASI SIEMPRE; 4: SIEMPRE

- ✓ Existen buenas relaciones entre los participantes:
 1 2 3 4
- ✓ Interés y motivación por las actividades:
 1 2 3 4
- ✓ Interés y motivación ante los contenidos:
 1 2 3 4
- ✓ Los contenidos de la sesión estaban adaptados a las capacidades y demandas de los destinatarios:
 1 2 3 4
- ✓ Ha existido dificultad en la realización de las actividades para los participantes:
 1 2 3 4
- ✓ Las familias se han sentido cómodas en el intercambio de experiencias:
 1 2 3 4
- ✓ Los destinatarios se han mostrado seguros en la realización de las actividades de la sesión:
 1 2 3 4
- ✓ Los participantes se han mostrado activos y colaborativos:
 1 2 3 4
- ✓ Los profesionales van adquiriendo las competencias necesarias para el ejercicio profesional con respecto al TEA:
 1 2 3 4
- ✓ Incidentes de cualquier tipo:
- ✓ Observaciones:



Anexo 10

HOJA DE REGRISTO DE ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN (A cumplimentar por el formador)

Nombre	Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5	
	A	O	A	O	A	O	A	O	A	O

A → Asistencia y actividad realizada

O → Objetivo cumplido



Anexo 11

CUESTIONARIO SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESIONALES

FECHA:

Con el presente cuestionario se pretende conocer su grado de satisfacción tras haber asistido al curso.

Es totalmente anónimo y confidencial, por lo que la información obtenida será utilizada exclusivamente con fines de mejora y evaluación del curso.

La forma de rellenarlo es muy sencilla: marquen con una (X) la respuesta que considere oportuna.

1: MUY EN DESACUERDO; 2: EN DESACUERDO; 3: DE ACUERDO; 4: MUY DE ACUERDO

	1	2	3	4
Me ha parecido un proyecto interesante.				
Me ha aportado nuevos conocimientos con respecto al Trastorno del Espectro del Autismo.				
He podido adquirir las competencias necesarias para el ejercicio profesional con alumnos TEA.				
He conocido las principales herramientas a utilizar en el diagnóstico para el TEA.				
He aprendido los aspectos más relevantes en el proceso de diagnóstico.				
Conozco las líneas de actuación más importantes a seguir en el proceso de intervención con el alumnado TEA.				
He aprendido cómo se debe organizar y planificar la intervención en el aula con un alumno TEA.				
Ha sido satisfactorio haber asistido a un curso de estas características.				
Pondré en práctica de cara al futuro todo lo que he aprendido en esta propuesta.				
Aconsejaría a otros profesionales que participasen en este curso.				
Tendré en cuenta los documentos de trabajo ante cualquier tipo de dificultad en el proceso de diagnóstico e intervención.				
Volvería a participar en el curso si se llevase a cabo de nuevo.				
Asistir al curso me ha servido para resolver dudas acerca de cómo intervenir con el TEA.				
Tras haber asistido al curso, podré intervenir en el aula de una forma más especializada.				

- ✓ Escriba tres razones por las que recomendaría el curso a otros profesionales:
- ✓ Escriba tres razones por las que no recomendaría el curso a otros profesionales:

Finalmente, evalúe el curso del 1 al 10:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Anexo 12

CUESTIONARIO SOBRE LA SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS

FECHA:

Con el presente cuestionario nos gustaría conocer su grado de satisfacción tras haber asistido al curso.

Es totalmente anónimo y confidencial, por lo que la información obtenida será utilizada exclusivamente con fines de mejora y evaluación del proyecto.

La forma de rellenarlo es muy sencilla: marquen con una (X) la respuesta que considere oportuna.

1: MUY EN DESACUERDO; 2: EN DESACUERDO; 3: DE ACUERDO; 4: MUY DE ACUERDO

	1	2	3	4
Me ha parecido un proyecto interesante.				
Me ha aportado nuevos conocimientos con respecto al Trastorno del Espectro del Autismo.				
He podido adquirir nuevos conocimientos para el ejercicio de las competencias parentales.				
Me he sentido cómodo participando conjuntamente con los profesionales.				
Considero que he sido escuchado y que mis opiniones se tendrán en cuenta por parte de los profesionales.				
Conozco las líneas de actuación más importantes a seguir en el proceso de intervención con mis hijos.				
He aprendido cómo se debe organizar y planificar la intervención en el aula con un alumno TEA.				
Ha sido satisfactorio haber asistido a un curso de estas características.				
Pondré en práctica todo lo que he aprendido en esta propuesta.				
Aconsejaría a otras familias con hijos con TEA que participasen en este curso.				
Tendré en cuenta los documentos de trabajo ante cualquier tipo de dificultad con mi hijo.				
Volvería a participar en el curso si se llevase a cabo de nuevo.				
Tras haber asistido al curso, considero que los profesionales que trabajan con mi hijo están más formados.				
Asistir al curso me ha servido para acercarme más al profesorado y lograr entendernos.				
Tras haber asistido al curso, considero que podré trabajar conjuntamente con el profesorado de mi hijo siguiendo las mismas líneas de actuación con respecto a su educación y discapacidad.				

✓ Escriba tres razones por las que recomendaría el curso a otras familias:

✓ Escriba tres razones por las que no recomendaría el curso a otras familias:

Finalmente, evalúe el curso del 1 al 10:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN