



¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo?

David Saldaña, Rosa Ma Álvarez, Antonio Aguilera, F. Javier Moreno, Macarena Moreno & Isabel de los Reyes Rodríguez

To cite this article: David Saldaña, Rosa Ma Álvarez, Antonio Aguilera, F. Javier Moreno, Macarena Moreno & Isabel de los Reyes Rodríguez (2008) ¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo?, *Infancia y Aprendizaje*, 31:1, 67-78, DOI: [10.1174/021037008783487110](https://doi.org/10.1174/021037008783487110)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037008783487110>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 228



View related articles [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

¿Cómo contribuyen las asociaciones de familiares a la educación del alumnado con autismo?

DAVID SALDAÑA¹, ROSA M^a ÁLVAREZ², ANTONIO AGUILERA¹,
F. JAVIER MORENO¹, MACARENA MORENO^{1,2}
E ISABEL DE LOS REYES RODRÍGUEZ¹

¹Universidad de Sevilla; ²Autismo Andalucía



Resumen

Las asociaciones de familiares de personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) a menudo han contribuido a la mejora de la atención educativa de esta población mediante la creación de centros educativos de carácter especializado. Estudios anteriores apuntan a una mejor valoración de las familias y los profesionales de estos dispositivos que de los de la red ordinaria. El presente trabajo amplía este dato incorporando también, a través de una encuesta a 96 profesores y profesoras que atienden al 80% del alumnado con TEA en la ciudad de Sevilla, la contribución de las asociaciones en aquellos casos en los que actúan en el contexto de los centros ordinarios. Los resultados obtenidos apuntan a una influencia del movimiento social que trasciende el contexto de intervención. A partir del caso que se presenta aquí, es posible sostener que las asociaciones pueden contribuir de forma constructiva a la educación del alumnado con TEA mediante el apoyo a su educación en la red ordinaria, y no sólo mediante la creación de centros específicos.

Palabras clave: Autismo, Trastornos del Espectro Autista, actitudes, profesorado, redes de apoyo, formación de profesorado, inclusión.

How do parental support groups contribute to the education of children with autism?

Abstract

Parental support groups have often contributed to the education of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) by founding specialized schools. Previous studies have shown that parents and practitioners often perceive these schools more positively than those in the regular educational system. This study expands on these findings by analysing the contribution of parental groups that provide support to children in the context of ordinary schools, using a survey of 96 teachers involved in the education of 80 % of the children with ASD of the city of Sevilla (Spain). Results show a positive influence of parental support groups that is independent of the particular context of educational provision. The case studied here shows that it is possible for support groups to positively contribute to the education of children with ASD within the ordinary educational system, and not only by providing segregated and specialized settings.

Keywords: Autism, Autism Spectrum Disorders, attitudes, teachers, support networks, teacher training, inclusion.

Agradecimientos: El presente estudio fue cofinanciado por la Comisión Europea, la Secretaría General de Asuntos Sociales del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la asociación Autismo Sevilla, en el marco del "Año Europeo de las Personas con Discapacidad". Deseamos agradecer la colaboración del profesorado y personal de los centros escolares participantes, de la administración educativa y de las asociaciones Autismo Sevilla y SETA, los padres y madres de Autismo Sevilla, el trabajo de Laura Flores, Silvia Lobatón y Elisa Marcos en la recogida de datos, y las orientaciones metodológicas de Ana M^a López Jiménez en relación con una versión anterior de este manuscrito.

Correspondencia con los autores: David Saldaña, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla, Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla. Correo electrónico: dsaldana@us.es

Introducción

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) constituyen un grupo de alteraciones graves que afectan a la interacción social, la comunicación y las funciones de simbolización e imaginación (American Psychiatric Association, 2002). La propia aparición temprana de los TEA conlleva un impacto directo en el desarrollo a lo largo de toda la edad escolar, constituyendo un reto importante para las escuelas y los educadores. Para dar respuesta a las necesidades educativas de estos niños y niñas han surgido diversos modelos de intervención, que acostumbran a subrayar la necesidad de actuaciones claramente estructuradas, intensivas e individualizadas que tengan en cuenta las contingencias ambientales, los intereses personales, y las dificultades cognitivas propias de la tríada del autismo (Fuentes *et al.*, 2006).

La aplicación de las estrategias educativas identificadas en la literatura como más apropiadas depende de ciertos factores que configuran el contexto educativo y que condicionan su puesta en práctica efectiva. Uno de los más relevantes es la propia actitud del profesorado hacia el trabajo con alumnado con TEA y sus conocimientos sobre el trastorno. Robertson, Chamberlain y Kasari (2003), por ejemplo, señalan que cuando los profesores perciben sus relaciones con el alumnado con TEA como más positivas, los problemas conductuales de los niños son menores y su integración social en el aula más completa, previsiblemente debido a una mayor disposición a aplicar las estrategias necesarias de forma apropiada.

La formación del profesorado, a su vez, condiciona la actitud hacia el alumnado con discapacidad en general y sus posibilidades de intervenir de forma eficaz (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000). En el caso concreto del autismo, se ha encontrado que la preparación en estrategias específicas de trabajo influye en los sentimientos de autoeficacia profesional y reduce los niveles de *burn-out* del profesorado (Jennett, Harris y Mesibov, 2003).

Por otro lado, la existencia de recursos disponibles de apoyo al profesorado, tanto de tipo personal como material, influye también en la percepción de la atención educativa al alumnado con discapacidad y en la propia intervención (Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 1996; Werts, Wolery, Snyder y Caldwell, 1996). Así, se ha señalado cómo los niños y niñas con TEA requieren de personal específico de apoyo, especialistas en audición y lenguaje y psicólogos para facilitar al profesorado su actuación profesional (García, 1999; Rivière, 2001; Simpson, Boer-Ott y Smith-Myles, 2003).

Al igual que en el caso de otras discapacidades, en nuestro país las familias de los niños y niñas con TEA han realizado un esfuerzo considerable para promover y crear centros educativos en los que estos requisitos de actitud positiva del profesorado, formación y recursos estuvieran presentes. Así quedó de manifiesto en uno de los trabajos pormenorizados que se han publicado en nuestro país sobre esta realidad, llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de Madrid (Belinchón, 2001). Se constató la existencia de una red de centros concertados promovidos, en muchos casos, desde el contexto asociativo y que contaban con una buena cantidad de recursos específicos, en términos de profesionales de la Psicología y personal auxiliar y para el tratamiento logopédico. Estos profesionales se encontraban, además, inmersos en procesos sistemáticos de formación específica, lo que contrastaba con el profesorado de los centros públicos de educación especial y los centros ordinarios que no parecía contar con una formación tan especializada y sostenida.

Un estudio nacional reciente con 607 familias aporta, desde un punto de vista complementario, datos que apuntan en la misma dirección (Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista IIER/ISCIII, 2004). Mientras que la satis-

facción de los encuestados con el apoyo educativo proporcionado por los organismos públicos se situaba en una media de 4 sobre 10, esta cifra se elevaba a 7,3 cuando se trataba de valorar los centros educativos adscritos a las asociaciones. Aunque modulada por factores tales como la edad del alumnado (menor satisfacción en las familias a mayor edad) y su diagnóstico (menor satisfacción en los diagnósticos de Síndrome de Asperger), aparece de nuevo una cierta fractura entre las redes ordinaria y asociativa (Tourinho, Boada y Ferrari, 2006).

Sin embargo, no es sencillo calibrar la naturaleza exacta de la contribución de las asociaciones a la intervención educativa. Al fin y al cabo, en la atención educativa que se ha analizado en estos trabajos (Belinchón, 2001; Tourinho *et al.*, 2006), se encuentran mezcladas diversas dimensiones, cada una de las cuales está, con toda probabilidad, influyendo en la satisfacción de las familias y el éxito educativo. Los servicios educativos de las asociaciones valorados por las familias o los grupos de discusión se ubican, frecuentemente, en centros de educación especial, con recursos especializados y atendidos por profesorado con titulación en educación especial y formación especializada en TEA. Éstos han sido comparados con los centros de la red general, entre los que se mezclan los centros ordinarios y de educación especial, integrados por profesorado a menudo sin titulación en educación especial ni formación especializada en autismo, y con menores recursos. Es difícil, por tanto, determinar si las asociaciones aportan un valor añadido específico al contexto que es posible encontrar en la red general del sistema educativo, o son el incremento de recursos o el carácter segregado de sus centros lo que genera una mayor satisfacción.

Se trata ésta de una cuestión de cierta relevancia social y aplicada. Si los ingredientes esenciales de su éxito estriban en el carácter segregado y especializado de sus centros, las lecciones a extraer para el sistema educativo y los procesos de normalización en la atención educativa son sustancialmente diferentes a las que cabría deducir de una aportación cuyo elemento sustancial fuera el incremento del apoyo formativo, social y/o de recursos con independencia de que se traten de contextos segregados o no.

El presente trabajo intenta abordar esta cuestión desde el análisis del sistema educativo en la ciudad de Sevilla (España) en su respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado con TEA. La estructura actual de la atención educativa en esta ciudad es tal que permite una profundización en la contribución de las asociaciones en interacción con otras variables, tales como si se realiza en el marco de un centro de educación especial u ordinario o la formación específica del profesorado implicado. Existen en Sevilla, por una parte, centros de educación especial de alumnado con TEA vinculados a asociaciones, que conviven con otras aulas o centros de educación especial en la red general, también especializadas en autismo, que no están relacionadas con el movimiento asociativo (Moreno, Aguilera, Saldaña y Álvarez, 2005; Rodríguez, Moreno y Aguilera, 2007). Además, se pueden encontrar centros ordinarios (no segregados) públicos y concertados, que mediante acuerdos explícitos o informales cuentan con el apoyo de las asociaciones y se encuentran vinculadas a ellas, y otros que no lo reciben. La vinculación a una asociación, en su caso, adopta formas diversas, desde la presencia de un monitor de apoyo en el centro, hasta la formación y el asesoramiento en el diseño curricular. El estudio tiene como objetivo analizar el efecto relativo de estas dos variables, carácter especial o no del centro (segregación) y vinculación asociativa, a través de las valoraciones del profesorado, por una parte, y la disponibilidad de recursos con que unos y otros centros cuentan.

El primer objetivo de la investigación, en el marco de este planteamiento general, es analizar la influencia de la vinculación a una asociación en la percep-

ción del profesorado que atiende al alumnado con TEA. Esta finalidad se concreta en la medida, por una parte, de la actitud del profesorado hacia la educación de este tipo de alumnado y, por otra, de su percepción de las necesidades de apoyo que como profesionales podrían tener.

Un segundo objetivo del estudio se centra en analizar el apoyo efectivo de las asociaciones en términos de formación y recursos educativos y personales. Se trata aquí de valorar si existe realmente una contribución efectiva de las asociaciones más allá de los centros de educación especial que han promovido, o si dicha aportación es indistinguible de otros centros segregados de educación especial u otro profesorado de educación especial. Se analizan en primer lugar la formación con que cuentan los profesionales que se encuentran vinculados a las asociaciones y, posteriormente, los recursos personales de que disponen. En todos los casos se intenta separar los potenciales efectos de la actuación de las asociaciones de otras variables relevantes, como pudieran ser la titulación del profesorado o el hecho de que se trate de centros de educación especial u ordinario.

Método

Participantes

Fueron entrevistados 96 profesores (22%) y profesoras (78%). El 25% del profesorado recibía algún tipo de apoyo de una asociación de familiares de personas con TEA, bien porque se encontraba contratado por él o porque su alumnado recibía apoyo de profesionales de una asociación. El profesorado encuestado atendía a 133 alumnos y alumnas, de los que el 52% se encontraba en centros ordinarios. El alumnado atendido por profesorado o centros vinculados a asociaciones era del 21% en los centros ordinarios y del 22% en los de educación especial.

El alumnado en centros ordinarios se repartía en un total de 25 centros, de los que dos incluían aulas cerradas de atención al alumnado con TEA. Éstas eran aulas del sistema público que escolarizaban únicamente a alumnado con autismo en centros ordinarios. Otros niños se encontraban escolarizados en centros ordinarios que reciben el apoyo, profesorado y/o asesoramiento de las asociaciones. Los mecanismos por los que ello ocurría eran diversos, desde acuerdos específicos con centros públicos o concertados que permitían la presencia de profesionales ajenos en los colegios, hasta acuerdos informales de asesoramiento al profesorado que atiende al alumnado.

Por otra parte, el alumnado en centros de educación especial se distribuía en 9 centros, de los cuales dos se encontraban vinculados a las asociaciones. El resto de los niños y niñas escolarizados en centros de segregados lo estaban en colegios que combinan la atención a distintas necesidades educativas especiales y no están vinculados a asociaciones.

Sesenta y nueve de los profesores tenían una formación inicial en Educación Especial, mientras que 27 la tenían en otras especialidades (denominados en adelante "profesorado ordinario"). Por otra parte, la experiencia docente media de la muestra era de 13,3 años ($DT = 11,9, 1 - 41$).

Procedimiento

El estudio se inició a partir de las bases de datos existentes de la Sección General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y de las dos principales asociaciones de familiares y terapeutas de autismo de la ciudad en el momento de realización del estudio. En el caso de los Institutos de Educación Secundaria, se

contactó con la totalidad de los Departamentos de Orientación de la ciudad. Participó el profesorado del 80% del alumnado con TEA detectado a través de las mencionadas bases de datos (para una descripción del alumnado con TEA y el estudio más amplio del que éste forma parte, véase Moreno *et al.*, 2005 y Rodríguez *et al.*, 2007). No existían diferencias significativas entre el alumnado cuyo profesorado participó en la encuesta y el que no, en términos de edad, modalidad de escolarización o sexo.

El profesorado fue entrevistado individualmente mediante un paquete de cuestionarios que le fueron presentados en sus propios centros por tres encuestadoras formadas al efecto.

Instrumentos

El profesorado fue entrevistado de acuerdo con tres instrumentos diferentes: un cuestionario de percepción docente, un cuestionario de necesidades percibidas, y un cuestionario sobre formación inicial y continuada y sobre las características curriculares y respuesta educativa al alumnado con TEA.

La escala de percepción docente era un cuestionario de 21 ítem tipo likert, en el que el entrevistado debía responder su grado de acuerdo (1 –mínimo–, a 6 –máximo–), con afirmaciones relativas a sus expectativas hacia el alumno (“probablemente podremos mejorar el nivel de lenguaje de este alumno”, o “probablemente lograremos que este niño sea capaz de adaptarse a los cambios en su entorno”), su autoconcepto profesional y reacciones emocionales ante el alumno (“aunque recibieron más formación, creo que me costaría trabajar con este niño/a”) y a la percepción de la familia del alumno atendido (por ejemplo, “las actividades familiares contribuyen a su desarrollo”).

Para la determinación de necesidades percibidas, fue empleada una adaptación propia de la “Family Needs Survey” (Dunst, Cooper, Weeldreyer, Snyder y Chase, 1988), centrada en los contenidos de necesidades de Información, Apoyo social, Ayuda para dar explicaciones a otros y Apoyo personal y material. La sección de necesidades de Información incluía ítem relativos al conocimiento de estrategias educativas para diferentes ámbitos de intervención (“necesito más información acerca de cómo enseñar a mi alumno/a a relacionarse con los demás” o “necesito más información acerca de cómo trabajar los aspectos de lenguaje de mi alumno/a”). La de necesidades de Apoyo social incluía tanto las demandas de redes personales (“me gustaría hablar con más profesores/as, que tengan alumnos/as parecidos al mío”), como otras más directamente instrumentales (“me gustaría entrevistarme más regularmente con expertos que puedan asesorarme –psicólogo, trabajador social, psiquiatra...– para hablar sobre mi alumno/a”). Las necesidades de Ayuda para dar explicaciones reflejaban las demandas específicas de apoyo para dar a conocer las necesidades educativas de los niños (“necesito más ayuda sobre cómo explicar el estado de mi alumno/a a los demás niños y niñas” o “necesito ayuda para explicar adecuadamente la situación de mi alumno/a a otros compañeros o profesionales”). Finalmente, en la sección de necesidades relativas al Apoyo personal y material se incluían cuestiones de tipo material (“necesito más materiales curriculares para trabajar con mi alumno/a”), personal (“necesito alguien que preste ayuda individualizada a mi alumno/a dentro del aula”) u organizativo (“necesito más flexibilidad en el horario para atender mejor a este alumno/a”). Cada ítem era respondido con una puntuación de 1 –menor urgencia de atención a la necesidad– a 6.

Pese a la variabilidad aparente de los aspectos considerados en cada uno de los instrumentos, la consistencia interna de los cuestionarios de percepción docente y de necesidades percibidas fue de 0,85 y 0,94, respectivamente.

Resultados

Actitud del profesorado y vinculación a las asociaciones

El cuestionario de percepción docente permitió obtener una valoración de la actitud del profesorado ante la educación del alumnado con TEA a partir de la media de las puntuaciones de todos los ítem. En términos generales, ésta se puede considerar positiva ($X = 4,5$, $DT = 0,6$, rango 2,3 a 5,7).

Se realizó un análisis de varianza de la puntuación global de percepción del profesorado, considerando como variables independientes la formación inicial del profesorado (educación especial y ordinario), el tipo de centro (ordinario o de educación especial), y la vinculación a una asociación (profesorado vinculado o no). En un modelo con efectos principales e interacciones de segundo orden, únicamente resultó significativo el efecto principal de la variable vinculación a asociación, $F(1, 89) = 6,01$, $p = 0,016$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,063$. La percepción docente del profesorado con alguna relación con asociaciones resultó ser de 4,9 ($DT = 0,5$), frente a 4,4 ($DT = 0,6$) del que no la tenía.

Necesidades percibidas y vinculación con asociaciones

El cuestionario de necesidades recogía los aspectos en los que el profesorado estimaba que requería más asistencia y, de forma indirecta, donde estaría recibiendo menor apoyo. Con objeto de explorar si había diferencias entre el apoyo que estarían prestando las asociaciones, se comparó el efecto de las mismas en los distintos tipos de necesidades mediante un análisis de varianza mixto, tomando la vinculación con asociación como variable intersujeto y el tipo de necesidad (Información, Apoyo social, Explicaciones y Apoyo material y personal) como variable intrasujeto. Resultó estadísticamente significativo el efecto principal del tipo de necesidad, $F(2,762, 259,581) = 5,83$, $p = 0,001$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,058$, lo que indicaría que en el conjunto del profesorado no todas las necesidades se perciben como igualmente urgentes. Las comparaciones múltiples para el tipo de necesidad pusieron de manifiesto que la necesidad de Apoyo en aspectos materiales y personales ($X = 2,8$, $DT = 1,4$), era menor que la de Apoyo informativo ($X = 3,3$, $DT = 1,3$, $p = 0,003$) y la de Apoyo social ($X = 3,1$, $DT = 1,2$, $p = 0,010$). Además, la interacción del tipo de necesidad con la vinculación a las asociaciones también alcanzó la significación, lo que señala que el efecto de la vinculación a las asociaciones no es el mismo en todas las necesidades, $F(2,762, 259,581) = 3,16$, $p = 0,029$, $\eta^2_{\text{parcial}} = 0,032$. En concreto, se produjo una tendencia a la significación en la diferencia entre las puntuaciones de necesidad de Información entre el profesorado vinculado ($X = 2,9$, $DT = 1,2$) y no vinculado ($X = 3,5$, $DT = 1,3$) a las asociaciones, $t(94) = -1,78$, $p = 0,078$, $d = 0,48$. En los demás tipos de necesidades no se producían diferencias significativas en las demandas del profesorado en función del hecho de que se encontraran o no vinculados a una asociación.

Formación continua del profesorado y vinculación a asociaciones

El segundo objetivo del estudio requería analizar el papel de las asociaciones en la formación del profesorado que atiende al alumnado con TEA. Ahora bien, existen diversas variables que podrían estar condicionando esta relación entre vinculación a una asociación y formación. De hecho, la muestra de profesorado incluía a profesionales con y sin titulación de educación especial que, por otro lado, realizaban su tarea docente tanto en centros ordinarios como de educación especial. Ambas variables podrían interac-

tuar con la vinculación a una asociación para determinar la implicación formativa del profesorado: el profesorado con un título de educación especial o que se encuentra en un centro de educación especial podría tener más motivación u oportunidad para participar en procesos formativos específicos de autismo. Para analizar conjuntamente el papel de las tres variables (vinculación a asociación – sí o no–, formación inicial del profesorado –especial u ordinario– y tipo de centro –educación especial u ordinario–) se procedió a realizar un análisis log-lineal de las mismas junto con la variable participación en formación reglada sobre autismo (sí o no). La constatación de que las frecuencias esperadas en todas las tablas de 2×2 eran superiores a 5, y la inexistencia de celdillas “outlier” en la solución final, indicaban que se trataba de un análisis apropiado para la naturaleza y distribución de los datos.

Se realizó un análisis log-lineal jerárquico mediante eliminación hacia atrás empleando el procedimiento HILOGLINEAR del paquete SPSS (v. 11.5.1). El modelo más ajustado y parsimonioso incluía todos los efectos principales y tres de los efectos interactivos de dos variables. En concreto, se incorporaron al modelo final las interacciones entre la variable de participación en formación reglada y las de formación inicial del profesorado, tipo de centro y vinculación a asociación. Este modelo demostró una bondad de ajuste apropiada, con un razón de máxima verosimilitud $\chi^2(8) = 10,87$, $p = 0,21$, y un rango de 0 a 18,67 para un margen de confianza del 95%. La tabla I recoge la significación e índices de confianza de los efectos incluidos en el modelo, y la tabla II los parámetros estimados del modelo log-lineal.

TABLA I
Significación e índices de confianza de los efectos incluidos en el modelo

| Efecto | Chi-cuadrado Parcial ($gl = 1$) | | Intervalo de confianza del 95% para Chi-Cuadrado | |
|---|--------------------------------------|---------|---|--------------------|
| | | | Límite inferior | Límite superior |
| Primer orden | | | | |
| Participación en formación reglada | 13,84*** | 0,0002 | 3,09 | 32,26 |
| Vinculación con asociación | 25,12*** | <0,0001 | 9,31 | 48,60 |
| Formación Inicial del Profesorado | 19,01*** | <0,0001 | 5,77 | 39,94 |
| Tipo de Centro | 12,31*** | 0,0005 | 2,40 | 29,90 |
| Segundo Orden | | | | |
| Formación reglada x formación inicial | 22,05*** | <0,0001 | 7,49 | 44,30 |
| Formación reglada x vinculación a asociación | 6,61** | 0,0101 | 0,36 | 20,53 |
| Formación reglada x tipo de centro | 4,14* | 0,0418 | 0,00 | 15,96 |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

TABLA II
Parámetros estimados del modelo log-lineal

| Efecto | Λ | Z |
|--|-----------|--------|
| Primer orden | | |
| Participación en formación reglada (Sí) | 0,73 | 0,25 |
| Vinculación con asociación (Sí) | - 0,84 | - 4,29 |
| Formación Inicial del Profesorado (Especial) | 0,36 | 2,49 |
| Tipo de Centro (Ordinario) | 0,66 | 3,81 |
| Segundo Orden | | |
| Formación reglada (Sí) x formación inicial (Especial) | 0,79 | 5,39 |
| Formación reglada (Sí) x vinculación a asociación (Sí) | 0,49 | 2,50 |
| Formación reglada (Sí) x tipo de centro (Ordinario) | - 0,47 | - 2,88 |

Se observa, en consonancia con la incorporación al modelo final de una interacción entre formación inicial y continuada, que el porcentaje de profesorado con formación inicial en educación especial que ha recibido formación reglada relacionada con los TEA es mayor que el que presenta otro tipo de formación inicial. Así, el 87% del profesorado con formación inicial en educación especial la ha recibido, lo que sólo sucede en el caso del 22% de los que posee otra formación inicial. Del mismo modo, se producen diferencias en la formación continua entre el profesorado de centros ordinarios, entre los que la formación reglada en TEA es del 59%, y el de centros de educación especial, con formación en el 90% de los sujetos. Ahora bien, lo que resulta más relevante desde el punto de vista de los objetivos del presente estudio es que la asociación entre las variables de formación en TEA y vinculación a una asociación es significativa e independiente de estos otros factores: el 92% del profesorado vinculado a asociaciones había participado en algún tipo de formación organizada (cursos, master, jornadas, etcétera), mientras que esta cifra era sólo del 62% en el caso de los que no lo estaban.

Recursos y vinculación a asociaciones

Se analizó el número de alumnos que recibían diferentes servicios en función de su escolarización en centros con y sin apoyo asociativo, controlando el análisis por separado para centros ordinarios y de educación especial. Se analizaron las tablas de contingencia resultantes de cruzar la presencia o no de cada tipo de apoyo (atención psicológica, apoyo logopédico, psicomotricidad, monitor, y otros profesionales) y la vinculación o no a una asociación. Lo mismo se hizo para valorar la intensidad de la intervención.

Aparecieron únicamente diferencias significativas en el análisis de las tablas de contingencia de la presencia de un monitor, por una parte, y de “otros profesionales”, por otra. En relación con la presencia de una figura de monitor, se tuvieron en cuenta exclusivamente los centros ordinarios, dada la cobertura prácticamente universal en los centros de educación especial, mediante un análisis basado en la prueba de Chi-cuadrado de Pearson. En el caso de los centros ordi-

narios vinculados a asociaciones, el 76% de los niños y niñas recibían apoyo de un monitor, lo que sucedía en sólo el 50% de los casos de los no vinculados, $\chi^2(1) = 4,44, p = 0,035$.

Para los otros profesionales (personal auxiliar o animadores, usualmente) el análisis fue algo más complejo, dado que incorporó la posible diferenciación entre centros ordinarios y de educación especial. Mediante la prueba de Cochran de independencia condicional se constató la relación entre la vinculación a una asociación y la presencia de otras figuras de apoyo, $\chi^2(1) = 12,82, p < 0,001$. Sin embargo, la falta de homogeneidad de la razón de ventajas, valorada con la prueba de Breslow-Day, $\chi^2(1) = 7,40, p = 0,007$, apuntaba a que los efectos de la vinculación podrían ser diferentes en función del tipo de centro. En concreto, la relación entre la vinculación a una asociación y el apoyo de otros profesionales, sólo resultó significativa en los centros ordinarios, $\chi^2(1) = 17,38, p < 0,001$. De hecho, ninguno de los niños en centros ordinarios sin vinculación a asociaciones estaba recibiendo este apoyo, lo que contrasta con el 41% de los centros ordinarios vinculados a asociaciones que sí lo recibía.

En lo que se refiere a la intensidad de la intervención, se registró la existencia o no de atención en un horario ampliado. Consiste éste en la presencia del niño en el centro, recibiendo terapia adicional o simplemente actividades extraescolares, más allá de las 25 horas habituales de la mayoría de los centros de la ciudad. Aquí también había diferencias entre centros vinculados o no a las asociaciones, $\chi^2(1) = 48,83, p < 0,001$, con independencia de su carácter de educación especial u ordinario como indicaba la prueba de Cochran, $\chi^2(1) = 59,14, p < 0,001$. La homogeneidad de la razón de ventajas, $\chi^2(1) = 228, p = 0,633$, nos indicaba que era una diferencia significativa tanto en los centros de educación especial como en los ordinarios. En conjunto, el 93% de los niños en centros especiales u ordinarios vinculados a asociaciones tenía una atención en horario ampliado, lo que se reducía al 34% en el caso de los que no estaban vinculados a asociaciones.

Discusión

En relación con el primer objetivo del estudio, a saber, analizar la influencia de las asociaciones a través de la actitud del profesorado, los resultados apuntan a diferencias interesantes entre aquellos profesionales apoyados por las asociaciones y los que no lo están. Aún teniendo en cuenta factores que podrían influir en la actitud hacia el trabajo con niños y niñas con autismo, tales como la formación inicial en educación especial o el encontrarse en un centro de educación especial, aparece una diferencia clara entre el profesorado que mantiene una relación con el entorno asociativo de la ciudad y el que no, a favor del primero. El análisis de las demandas del profesorado, en términos de necesidades percibidas, aporta algunos datos adicionales. Únicamente en términos de la demanda de Información existen diferencias entre los profesores y profesoras con vinculación a asociaciones y los que no la tienen, siendo menores las necesidades de este tipo en los primeros.

El segundo de los objetivos de la investigación se centraba en el estudio de la provisión de recursos por parte de las asociaciones, tanto formativos como de apoyo personal. En el caso de la formación, se analizó el papel de las asociaciones y las posibles influencias o interacciones con variables potencialmente extrañas como la formación inicial en educación especial del profesorado y la pertenencia a un centro de educación especial mediante un análisis log-lineal. Tanto la formación inicial en educación especial como la pertenencia a un centro de educación especial están relacionadas con una mayor participación en actividades de formación reglada sobre la educación del alumnado con TEA, como cabría espe-

rar. Ahora bien, al margen de estos factores, y sin interactuar con ellos, se ha encontrado que la vinculación a una asociación conlleva también mayor implicación formativa. Este dato tiene una gran relevancia. Trabajos recientes han mostrado cómo la participación en procesos formativos con filosofías claras y coherentes de fondo, con un carácter que va más allá de lo meramente instrumental, contribuyen a reducir el *burn-out* del profesorado y a mejorar su percepción del trabajo docente (Jennett *et al.*, 2003). Por otro lado, es un resultado totalmente coherente con el hecho de que este profesorado demande en menor medida mayor información sobre los TEA que el que no se encuentra vinculado a las asociaciones.

Otra aportación de las asociaciones que aparece como resultado de la investigación es la provisión de ciertos recursos adicionales. En nuestro trabajo, las conclusiones sobre una mayor dotación de recursos personales es clara en algunos aspectos, que aunque puntuales probablemente sean decisivos. Así, en los centros ordinarios la adscripción a una asociación conlleva una mayor presencia de personal auxiliar, tanto monitores como de otro tipo. Estarían las asociaciones actuando en este caso como mecanismo supletorio de una carencia del sistema educativo ordinario. Ahora bien, no existen diferencias en el hecho de recibir atención psicológica, logopédica o psicomotora en alumnado de profesorado vinculado o no a asociaciones. En algunos casos, probablemente se podrían haber detectado diferencias más sutiles, no recogidas por nuestro trabajo, entre la intensidad o naturaleza del tratamiento en un contexto u otro. En otros, podrían tratarse de recursos que, al menos en los centros de educación especial de la red pública, están disponibles. La labor de las asociaciones aquí no quedaría tan clara.

Complementariamente a la existencia de recursos de apoyo se analizó la duración, en términos de horario semanal, de la intervención educativa con los niños y niñas con TEA. Los datos apuntan a que es más frecuente la existencia de un horario ampliado más allá de las 25 horas semanales en el alumnado de los profesores vinculados a una asociación, con independencia, curiosamente, de que se encuentre en un centro de educación especial u ordinario. No conviene subestimar la importancia de este dato, puesto que todos los análisis recientes sobre intervención psicoeducativa en TEA mencionan la intensidad de la misma como una dimensión crucial para el éxito (Fuentes *et al.*, 2006).

Conviene resaltar, por otro lado, que las diferencias observadas entre centros vinculados o no a asociaciones, tanto en términos de la actitud del profesorado como de la formación o presencia de recursos de apoyo, no interactúan en su mayoría con las variables de tipo de centro. Es decir, que las asociaciones están suponiendo una diferencia tanto en los centros de educación especial como en los ordinarios. Téngase en cuenta que los centros de educación especial vinculados a las asociaciones son centros especializados integrados en las propias asociaciones. Una influencia positiva sobre la formación y actitud del profesorado y una mayor dotación serían esperables. Pero, de haberse encontrado sólo en este contexto, implicaría que, o bien las asociaciones no están actuando con la misma intensidad en su apoyo en los contextos ordinarios, o las características de éstos hacen inviable su influencia. No parece ser éste el caso.

Los resultados del estudio sugieren posibles estrategias de intervención que podrían generalizarse más allá de los centros actualmente vinculados a las asociaciones. El trabajo pone de manifiesto la coexistencia de dos redes educativas, paralelas en cierto modo, cuyas diferencias no estriban sólo en la especificidad de la intervención y/o la segregación del alumnado con TEA. De hecho, algunos de los niños educados en la red pública sin vinculación asociativa de su profesorado lo están siendo en un aula específica cerrada de autismo. Ya en el estudio realiza-

do en la Comunidad de Madrid (Belinchón, 2001) se ponía de manifiesto el contraste entre un sistema con personal más especializado y de formación más reciente, vinculado a asociaciones profesionales de intervención en autismo, y otro con menos recursos para enfrentarse a la inclusión del alumnado con TEA, habitualmente ubicado en aulas ordinarias de centros públicos. Quizá habría que explorar la necesidad de poner en contacto estos dos “sistemas” que a menudo funcionan de forma desvinculada y sólo informalmente relacionados. Un mecanismo posible sería la extensión, mediante la formalización de acuerdos explícitos, del apoyo que las asociaciones prestan al profesorado de los centros ordinarios y la implicación de sus profesionales en estos contextos. No se trataría tanto de sustituir los sistemas de atención a la diversidad ya existentes, sino de complementar su actuación en relación con un colectivo concreto (Glashan, MacKay y Grieve, 2004; Helps, Newson-Davis y Callias, 1999). Estas conclusiones no excluyen la necesidad de contar con recursos específicos adicionales. Es evidente que el reforzamiento del trabajo del profesorado no vinculado a asociaciones pasa por incrementar la dotación de personal de apoyo y su grado de especialización. Particularmente relevantes parecen ser el apoyo de auxiliares y personal voluntario, para favorecer la atención individualizada al alumnado y su apoyo en el contexto ordinario, así como ampliar la intensidad de la intervención educativa.

Evidentemente, son muchos los interrogantes que se abren a partir del actual trabajo. El modo en que la provisión de recursos adicionales y la formación del profesorado interactúan y el papel de cada uno de estos factores aún no está claro. Por otra parte, convendría profundizar en la especificidad de algunas de las presentes conclusiones. En qué medida la necesidad de un contexto de apoyo como el que se defiende aquí es necesario para cualquier intervención en necesidades educativas especiales o, como sostienen algunos autores (Jennett *et al.*, 2003), es particularmente urgente para la atención al alumnado con TEA, es una cuestión abierta. Además, se trata éste de un trabajo basado en las percepciones del profesorado. El hecho de que la actitud del profesorado vinculado a asociaciones sea más positivo no conlleva, de forma automática, una actuación educativa más eficaz. Convendría ampliar las conclusiones de esta investigación, por tanto, con análisis específicos de la práctica educativa en el aula, así como con mediciones concretas del aprendizaje y desarrollo del alumnado implicado. Finalmente, el panorama presentado podría reflejar únicamente la situación de Sevilla y de las asociaciones que allí apoyan al profesorado. De hecho, la desagregación de los datos sobre percepción de familias asociadas sobre la atención educativa muestra que en esta ciudad el diferencial entre la valoración de la red pública (media de 2,8) y los centros de educación especial vinculados a asociaciones (7,1) es mayor que en el resto del país (E. Touriño, comunicación personal, 22 de septiembre de 2006). Este dato, en sí mismo, no limita las conclusiones del presente trabajo, dado que las diferencias encontradas en nuestro caso trascienden a los centros de educación especial. Sin embargo, apunta a una posible especificidad en el funcionamiento asociativo.

En cualquier caso, incluso si los datos que se presentan pudieran verse influidos por variables locales y la extrapolación al resto del Estado fuera limitada, los resultados son prometedores en relación con los posibles efectos de una colaboración fructífera de las redes de apoyo surgidas desde la iniciativa social y el sistema escolar público. No es posible concluir, a partir de esta investigación, que ésta sea la realidad del conjunto del Estado Español. Ahora bien, se puede afirmar que, en condiciones apropiadas, las organizaciones sociales pueden contribuir a la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales más allá de los límites físicos de sus propias instalaciones.

Referencias

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson. (Original de 2000).
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in One Local Education Authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- BELINCHÓN, M. (2001). *Situación y necesidades de las personas con trastornos del espectro autista en la Comunidad de Madrid*. Madrid: M&M.
- DUNST, C. J., COOPER, C. S., WEELDREYER, J. C., SNYDER, K. D. & CHASE, J. H. (1988). Family Needs Scale. En C. J. Dunst, C. M. Trivette & A. G. Deal (Eds.), *Enabling and Empowering Families: Guidelines & Principles for Practice* (pp. 149-151). Cambridge, MA: Brookline Books.
- FUENTES, J., FERRARI, M. J., BOADA, L., TOURIÑO, E., ARTIGAS, J., BELINCHÓN, M., ET AL. (2006). Guía de la buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43 (7), 425-438.
- GARCÍA, J. N. (1999). Normalización y alternativas de intervención psicopedagógica en personas con trastornos del desarrollo. En J. N. García (Ed.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 46-64). Madrid: Pirámide.
- GLASHAN, L., MACKEY, G. & GRIEVE, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7 (1), 49-60.
- GRUPO DE ESTUDIO DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA IIER/ISCIII. (2004). *Encuestas realizadas a familiares de personas con Trastornos del Espectro Autista en España: Informe sobre el Proceso Diagnóstico*. Madrid: Autor.
- HELPS, S., NEWSON-DAVIS, I. C. & CALLIAS, M. (1999). Autism: The Teacher's View. *Autism*, 3, 287-298.
- JENNETT, H. J., HARRIS, S. L. & MESIBOV, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burntout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.
- MORENO, F. J., AGUILERA, A., SALDAÑA, D. & ÁLVAREZ, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23 (3), 257-374.
- RIVIÈRE, Á. (2001). *Autismo. Orientaciones para la Intervención*. Madrid: Trotta.
- ROBERTSON, K., CHAMBERLAIN, B. & KASARI, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 123-130.
- RODRÍGUEZ, I. R., MORENO, F. J. Y AGUILERA, A. (2007). La atención educativa en el caso del alumnado con Trastornos del Espectro Autista. *Revista de Educación*, 3 (44), 425-445.
- SIMPSON, R. L., BOER-OTT, S. R. & SMITH-MYLES, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-113.
- TOURIÑO, E., BOADA, L. & FERRARI, M. J. (2006). *Apoyos y servicios para las personas con Trastornos del Espectro Autista en España*. Comunicación presentada en el VI Jornadas de Investigación sobre Personas con Discapacidad, Salamanca.
- VILLA, R. A., THOUSAND, J. S., MEYERS, H. & NEVIN, A. (1996). Teachers and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional children*, 63, 29-45.
- WERTS, M. G., WOLERY, M., SNYDER, E. D. & CALDWELL, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21 (1), 9-21.