

A INCLUSIÓN DE PERSOAS CON SÍNDROME DE TEA: DESAÍOS PARA OS/AS PROFESIONAIS DENTRO E FÓRA DOS CENTROS EDUCATIVOS.

Antía Cid Rodríguez

a.cid@udc.es

Universidade da Coruña

Daniela Gonçalves

daniela@esepf.pt

ESE de Paula Frassinetti, CEDH da Universidade Católica Portuguesa

RESUMO: O estudo que se presenta ten como obxectivo principal analizar o coñecemento, as competencias e o interese pola formación continua que teñen os orientadores e os docentes de secundaria preguntados con respecto ao Trastorno do Espectro Autista (TEA). Ademais disto, analizaranse os coñecementos e as necesidades formativas do profesorado e dos orientadores/as, para unha axeitada integración deste colectivo nas aulas. Aspecto no que podería actuarse con máis acerto, contando con Educadores/as Sociais nos centros de secundaria formando parte de equipas multidisciplinares e en colaboración co propio profesorado. Con este fin, fánse dous estudos, por unha parte, unha serie de entrevistas a orientadores en activo e por outra, pásase un cuestionario ad-hoc para docentes de secundaria, sen segregar en especialidades. Con estes dous instrumentos, explóranse os obxectivos do estudo con dúas mostras: por unha parte, 4 orientadores e por outra, 40 docentes de secundaria de diversos centros das cidades de Ourense e da Coruña. A análise dos datos realizouse co programa SPSS e usando metodoloxía de análise cualitativa. Os resultados obtidos amosan que os orientadores e a maioría dos docentes teñen certo descoñecemento, pero tamén interese en seguir formándose en xeral e sobre TEA en particular, e que precisan axuda, así mesmo como contar cun número maior de profesionais especializados no ámbito cando teñen un neno ou unha nena con TEA na súa aula ou no seu centro.

PALABRAS CHAVE: TEA, formación continua, necesidades, orientación, docentes, secundaria.

INTRODUCCIÓN

Esta contribución parte dun estudo realizado en Ourense e Coruña sobre as concepcións dos orientadores/as e dos/as docentes de secundaria con respecto ao Trastorno do Espectro Autista (TEA, en diante), considerando tanto a súa percepción de competencia para atender a alumnos e alumnas con este trastorno, como a necesidade de formación continua de profesionais de diversos centros en Ourense e A Coruña.

Enmárcase no principio de igualdade de oportunidades para todos/as e na atención á diversidade. Un labor que debe realizarse na escola e no conxunto da sociedade, sendo necesaria a colaboración de profesionais da educación escolar e da educación social, podendo estes participar mediante a súa presenza nos departamentos de orientación dos centros educativos ou

ben desde institucións socioeducativas, ou dende asociacións de familiares de persoas con síndrome de TEA. A diversidade constitúe un dos principais retos actuais da sociedade, que pretende garantir os dereitos de todas as persoas en igualdade de condicións. Ben é certo que a presenza de alumnos/as con TEA nos centros de secundaria, cada vez maior (Tortosa, 2011), precisa facer unha busca exhaustiva daquelas teorías e modelos de apoio ao alumnado, tanto no desenvolvemento das súas competencias académicas como naquelas de carácter integrador na sociedade e, para iso, búscase investigar cómo de capaces se senten os/as orientadores/as e os/as docentes. En primaria a formación psicopedagóxica dos docentes dálles certas ferramentas de traballo nesta dirección, pero na secundaria só os departamentos de orientación proporcionan certo apoio aos escolares con TEA, polo que o papel de Educadores/as sociais estaría máis xustificado nestes centros. Esta pode ser unha das conclusións do estudo que realizamos para detectar a insuficiente formación do profesorado nestas cuestións, así como as dificultades dos Departamentos de Orientación para chegar a todos os colectivos e persoas con necesidades específicas.

Cómpre ter en conta o papel dos educadores/as sociais en colaboración cos orientadores dos centros como mediadores entre a escola e as familias.

O Trastorno do Espectro Autista (TEA) constitúe un grupo de discapacidades relacionadas co desenvolvemento que poden causar problemas significativos de socialización, comunicación e conduta (Lord et al, 2006). As persoas con TEA procesan a información de maneira distinta aos demais. Os TEA son “trastornos dun espectro”, o que significa que afectan de maneira diferente a cada persoa e poden ser dende moi leves a moi graves. As persoas con TEA presentan algunhas características ou síntomas similares, como problemas de interacción social. Pero as diferenzas comezan no momento en que aparecen síntomas específicos, o seu nivel de gravidade e a natureza exacta de onde proveñen (Johnson, 2004).

Por estas razóns parece interesante investigar de qué maneira afrontan os orientadores/as dos centros de secundaria e os seus/súas docentes o feito de ter un alumno/a con estas características. Para iso, analizaranse entre outros aspectos: qué tipos de apoios se lles proporcionan tanto aos alumnos/as como ás súas familias, se se elaboran materiais adaptados, qué pautas de actuación utilizan cando detectan un caso, se se ven capacitados coa formación que teñen para traballar con este colectivo etc...

Esta investigación encadraríase baixo a liña de atención á diversidade dos centros educativos, xa que a inclusión de nenos/as e adolescentes con

TEA nas aulas é algo cada vez máis usual (Lozano, Alcaraz y Colás, 2010) e é moi importante analizar se os orientadores e os docentes que hai nos centros teñen as competencias e a formación suficiente ou necesaria para poder afrontar esta situación. Tamén se considera moi importante que o centro educativo se involucre de forma xeral e colabore coas familias para o mellor desenvolvemento destes alumnos/as dentro e fóra da aula.

OBXECTIVOS

Os obxectivos deste traballo son:

- Coñecer a percepción que teñen os orientadores dos centros con relación á formación dos docentes de secundaria do seu centro con respecto a TEA, así como as súas actuacións.
- Analizar os coñecementos e as necesidades informativas e formativas dos orientadores e do profesorado de secundaria en relación co Síndrome de TEA.
- Explorar as estratexias educativas empregadas cos alumnos e as familias para responder ás necesidades educativas dos alumnos con TEA.
- Analizar as competencias docentes e o interese pola formación continua dos docentes de secundaria participantes.
- Analizar se existen diferenzas nas crenzas, nas competencias e a formación continua segundo o sexo, o tipo de centro, a idade e os anos de experiencia docente dos participantes.

Para responder a estas cuestións, realizáronse dous estudos. Un estudo no que se usou metodoloxía cualitativa e no que se exploraron as percepcións de orientadores/as en diversos centros de secundaria. Un segundo estudo máis cuantitativo no que se aplicaron cuestionarios a docentes e orientadores/as de diversos centros de secundaria.

METODOLOXÍA

Participantes

Os participantes do primeiro estudo foron 4 orientadores (100% homes) de centros de Educación Secundaria actualmente en exercicio de distintos centros de Ourense e A Coruña. Destes orientadores, tres pertencen a un centro público de Secundaria e un deles corresponde a un colexio concertado que conta con Infantil, Primaria e Secundaria.

Todos eles son licenciados, dous deles teñen estudos de mestrado e un deles é doutor. As súas idades encóntranse entre os 37 e os 60 anos. Os anos de experiencia como orientadores de secundaria son: nun dos casos de 6

anos, en dous casos de 15 anos e noutro de 33 anos. A súa categoría administrativa é en tres casos de funcionario (centros públicos) e nun caso de contratado (centro concertado).

Cando se lles pregunta sobre se tiveron algunha vez algún alumno/a con TEA no centro onde traballaron, todos contestan que si, pero un deles, actualmente, non conta con ningún caso.

En canto a se teñen actualmente un alumno con TEA no seu centro, tres dos orientadores entrevistados contestan que si, que teñen máis de un.

Por outra banda, os do segundo estudo, foron 40 docentes de secundaria dos cales 24 eran mulleres (60%) e 16 homes (40%). As súas idades oscilaban entre os 32 e os 66 anos. A media de idade é de 47,92 anos ($DT=10,07$).

Destes, 13 traballaban nun centro concertado (o orientador foi entrevistado) e 27 nun centro público, ambos na cidade de Ourense. Os centros encóntranse moi próximos, polo que a procedencia xeográfica dos alumnos aos que atenden é similar.

Os anos de experiencia dos profesores están situados entre 1-39. A media é de 19,88 anos de experiencia ($DT= 11, 51$).

Todos os docentes participantes dan clase no primeiro ciclo (1º e 2º ESO), no segundo ciclo (3º e 4º de ESO) ou en bacharelato. Algúns deles dan clase en dous ou tres ciclos, como pode ser o caso dos docentes especialistas en idiomas ou deporte.

No relativo ao seu nivel de estudos, o 95,1% dos docentes afirman ser licenciados, un 2,4% ten ademais un Máster e un 2,4% fixo a tese doutoral.

No referente á especialidade que estudaron, predominan, cun 27% dos casos, os especialistas en Ciencias (Física, Química, Matemáticas...), seguidos dos especialistas en letras (Filoloxía, Grego, Latín) cun 21,6%, especialistas en Lingua Inglesa (18,9%), Historia (13,5%), Filosofía e Orientación cun 5,4% cada unha e, finalmente, Música, Tecnoloxía e Educación Física cun 2,7% en cada unha.

Segundo a categoría administrativa, a maioría son funcionarios (53,7%), seguidos dos contratados (26,8%) e, en último lugar, dos interinos, que supoñen un 19,5% da mostra.

Unha minoría dos docentes (6) afirma ter un alumno con TEA na súa aula.

Instrumentos

Para o estudo 1, deseñouse unha entrevista. Consta de 22 preguntas, abertas e pechadas. Tamén conta cunha serie de preguntas de escala. Por exemplo:

- Preguntas abertas:

Exemplo pregunta 8: Que cre ou que sabe sobre TEA?

- **Preguntas pechadas:**

Exemplo pregunta 5: Categoría administrativa: funcionaria, interino, contratado, de prácticas?

- **Preguntas de escala:** Nas que tiveron que puntuar de 0 a 4. Onde 0 é nada e 4 moito.

Exemplo pregunta 19: Que papel xogarí a formación continua? 0, 1, 2, 3, 4.

Para o estudo 2, deseñouse un cuestionario (CTEA) que inclúe preguntas abertas e pechadas, o que permite unha análise de datos cuantitativa e cualitativa. Unha primeira parte do cuestionario recolle os datos sociodemográficos (sexo, idade, anos de experiencia, nivel de formación, tipo de cargo, curso etc...).

A segunda parte do cuestionario pretende recoller os datos que permitan responder aos obxectivos desta investigación. Buscouse que as preguntas fosen relevantes, sinxelas e claras (sen tecnicismos), obxectivas (tratando de non influenciar), concisas (sen repetirse) e progresivas (do máis concreto ao máis xeral).

Entre as preguntas pechadas desta parte do cuestionario, encóntanse:

- Preguntas Dicotómicas, que, por tanto, só permiten elixir unha entre dúas respostas.

Exemplo: “Ten ou tería algún contacto ou reunión cos profesores de Primaria que deron clase antes aos alumnos con TEA?”

Si No

- Preguntas de escala, nas que se debe indicar o seu grao de acordo ou desacordo con diversas afirmacións, utilizando unha escala Likert de cinco puntos que oscila entre “moi en desacordo” a “moi de acordo”.

Por exemplo, a pregunta 17: “Posúo a capacidade para adaptar e elaborar materiais para a ensinanza”.

- Preguntas Múltiples ou Categorizadas, son aquelas que permiten elixir entre diversas respostas dadas.

Por exemplo, a pregunta 13: “en caso afirmativo, que tipos de datos recolle ou recollería?”

Familiares

Académicos

Relacións Sociais

Outro Por favor, especifique cales: _____.

Ademais de todas estas preguntas, incluíronse unhas preguntas abertas co fin de profundizar máis nos casos particulares dos profesores e obter unha información máis rica, que permite aos participantes sentir que son escoitados e desenvolver as súas ideas máis alá das opcións de resposta. Entre as preguntas abertas podemos destacar a seguinte:

Exemplo Pregunta 11: “Que faría se estivese ou que fai se ten un alumno con Síndrome de TEA na súa clase?”

Procedemento

No primeiro estudo, seleccionáronse catro centros de secundaria. Entrevistáronse catro orientadores, un deles pertencente a un dos centros participantes do estudo 2. E os demais referentes a dous centros de Ourense e outro da Coruña.

En primeiro lugar, solicitouse permiso para falar cos orientadores e explicóuselles a meta do estudo, incidindo na confidencialidade dos datos. Dos catro orientadores escollidos, todos accederon a participar. As entrevistas fixéronse na maioría dos casos (3) de forma telefónica e unha en persoa. Todas elas foron gravadas e, máis tarde, transcritas.

No caso do segundo estudo, para a recollida de datos utilizouse un procedemento de mostra incidental e escolléronse dous centros da cidade de Ourense bastante próximos, un público e outro concertado. Nos dous centros, contactouse primeiramente cun membro da directiva para solicitar o permiso correspondente. Estes informaron ós seus compañeiros e foron os encargados de distribuír os cuestionarios unha vez os docentes consentiron participar. Estas dúas persoas, unha en cada centro, foron as responsables da recollida e entrega posterior dos cuestionarios á responsable deste traballo.

No caso do centro público, practicamente contestaron todos os que se entregaron. En cambio, no centro concertado repartíronse 26 e soamente foron devoltos 13, xustificando que o número de docentes en secundaria é moi baixo, comparado coas outras dúas liñas que teñen: Educación Infantil ou Primaria.

O procedemento de recollida foi o mesmo nos dous centros. Entregáronse os cuestionarios sen cubrir á persoa encargada de cada centro e, máis tarde, devolvéronos cubertos no prazo que se lles indicara. Os cuestionarios que se devolveron foron todos válidos menos nun caso do centro público, que foi eliminado xa que estaba practicamente en branco.

RESULTADOS

Con respecto ao primeiro obxectivo deste estudo, “coñecer a percepción que os orientadores dos centros teñen con relación á formación dos

docentes de secundaria do seu centro con respecto a TEA, así como as súas actuacións concretas para atender ás necesidades dos alumnos con este trastorno”, pódese afirmar que, cando se lles pregunta aos orientadores entrevistados sobre qué pensan que saben os docentes de secundaria sobre o Síndrome de TEA, todos eles coinciden en que teñen nocións xerais de carácter global seguramente proporcionada polos anos de experiencia que levan traballando con este tipo de alumnos/as. Cren que os docentes de secundaria coñecen, baseándose seguramente nos do seu centro educativo, as características básicas do trastorno e o comportamento que teñen estes alumnos en xeral (sobre todo dos Asperger, que un deles afirma é o máis abundante nesta etapa escolar). O orientador número 2 afirma que no seu centro contan con información moi básica que provén de cursos puntuais que se levan a cabo dentro do centro e que, de vez en cando, reciben folletos informativos por parte da Consellería. En cambio, o orientador número 3 opina que se os docentes non teñen experiencia profesional con algún neno/a con TEA, carecen de información.

Por outra banda, cando se pregunta pola formación que cren que teñen os orientadores dos centros de secundaria con respecto a TEA, todos eles coinciden en que teñen un coñecemento máis específico do síndrome (sobre as NEE de carácter xeral por exemplo). A metade dos orientadores entrevistados opinan que como é tan doado, a día de hoxe, ter un alumno con estas características nas aulas, é normal que os orientadores busquen información pola súa conta se non dispoñen dela.

Preguntóuselles tamén polo seu propio coñecemento e formación e, aquí, as respostas foron máis diferenciadas. Por unha banda, o orientador 1 afirma ter moita experiencia sobre TEA, xa que escribiu varios libros, dirixiu teses e traballou máis de vinte anos como orientador de orientadores en aspectos de autismo. Ademais, preside unha asociación dirixida á atención de familias con fillos con Trastornos da Comunicación Social, entre os que se encontran nenos e nenas con TEA. Por outra banda, dous dos orientadores afirman que coñecen as pautas básicas de actuación, avaliación curricular e adaptación de materiais. E, un cuarto orientador opina que sabe pouco, información xenérica que adquiriu por internet ou mediante asociacións.

A formación específica en TEA dos entrevistados provén na maioría dos casos (3) de cursos específicos realizados durante e despois da súa carreira universitaria. En cambio, un dos orientadores indica que nunca acudiu a unha actividade de formación sobre esta temática. Coinciden en que a información recibida na carreira é escasa e moi teórica.

A maneira de actuar cando se ten un neno/a con TEA, segundo as persoas entrevistadas, consiste en primeiro lugar, nun encontro coa familia do/a alumno/a. Ademais, dependendo do centro, o protocolo de actuación cambia. Por exemplo, nun dos centros de Ourense teñen un centro de transmisión de Primaria e automaticamente ao comezo de curso reúnense cos antigos mestres dos rapaces que se incorporan ao centro de secundaria. Nestas reunións xa se comentan as peculiaridades do alumnado. Outros teñen o seu propio método de diagnóstico, xa que realizan un estudo ao alumno para saber qué orientacións xerais elaborarán para o profesorado, pautas de intervención en alteracións ou en problemas para levar a cabo con cada caso específico. Tamén se pode destacar que os orientadores deixan o peso da intervención no titor, avisándoo do tipo de alumno/a que vai ter e este, á súa vez, actuará enviándolles unha circular aos demais docentes.

No relativo ó segundo obxectivo que se presenta neste estudo: “Analizar os coñecementos e as necesidades formativas e informativas dos orientadores e do profesorado de secundaria en relación co Síndrome de TEA”, algún orientador séntese pouco competente e os demais un pouco máis competentes. Polas súas respostas, parece que o seu papel é máis ou menos tan importante como o dos pais e o dos outros docentes (ver táboa 3).

Táboa 3. Respostas dos orientadores sobre a súa competencia, o seu papel e os apoios cos que contan.

ÍTEMS				
(valorados de 0 a 4) (0= nada, 4= moito)	Orientador 1	Orientador 2	Orientador 3	Orientador 4
Como de competente se sente para atender as esixencias dun alumno con TEA?	3	3	1	2

En que basea a súa resposta anterior?	Nas actitudes dos profesionais, por non ter as actitudes predispostas a unha diversidade funcional.	Na capacidade de adaptar materiais.	No coñecemento, na capacidade de dar indicacións eu mesmo.	No coñecemento sobre TEA e nas boas condicións que ofrece o centro.
--	---	-------------------------------------	--	---

Neste proceso de tratar de dar resposta ás necesidades educativas do alumnado con TEA, canto pode contar cos docentes para atender as esixencias dun alumno con TEA?	2	3	2	2
Que papel xogaríavostede como orientador do centro?	3	4	3	3
Que papel xogarían os pais neste proceso?	4	3	3	3
Que papel xogaríaa formación continua?	4	3	2	4
Que papel xogarían os docentes?	3	4	3	3

Polo que respecta ás respostas dos docentes, algo máis da metade deles (23 profesores) afirman que saben moi pouco ou nada, seguidos dun grupo de nove profesores que saben que é un tipo de autismo e que consiste nalgún tipo de problema social. Os que menos (5 docentes) afirman que

coñecen as características xerais do Síndrome, os déficits que este produce, alteracións etc.

Polo que respecta ao terceiro obxectivo, que era “Explorar as estratexias educativas empregadas cos alumnos e as familias para responder ás necesidades educativas dos alumnos con TEA”, ocupáronos primeiro das estratexias cos alumnos, para centrarnos a continuación nas estratexias coas familias.

No caso dos orientadores, a través das respostas recollidas, obtivéronse os seguintes resultados. Todos eles coinciden en que o seu traballo é principalmente de orientación e apoio, tanto aos docentes como aos titores que van estar en contacto directo na aula con este tipo de alumnado. Algúns establecen xa por norma xeral unha reunión ao comezo de curso que vai servir para pór ao día sobre os alumnos/as que van formar cada grupo e aí xa se lles dan as pautas: cómo traballar, con qué medidas de reforzo van contar en cada caso, se fai falla elaborar programas ou intervencións específicas. Despois de varias reunións, segundo di o orientador dous (centro concertado), no seu caso, lévase a cabo outro encontro coa xefatura de estudos e o departamento de orientación onde se deciden as horas de apoio que vai ter cada alumno cos profesores de pedagogía terapéutica, que teñen catro, entón distribúense segundo as necesidades para dar apoio na propia aula (no caso de TEA).

Hai un orientador que afirma que ademais dos titores, no seu centro, teñen que recorrer á figura do alumno axudante para apoiar ao alumno con TEA e que se sinta atendido e axudado, xa que o persoal non é suficiente.

Os orientadores opinan, en xeral, que o ideal é recibir un diagnóstico por parte dos profesionais o máis completo posible, onde se especifique o grao de percepción do alumno/a, cómo codifica a información, como establece ou non as relacións sociais, a forma que ten de procesar as emocións. Pero que a realidade é ben distinta, xa que se reciben diagnósticos que din por exemplo que o neno/a “non ten relacións sociais” pero non explica nada do que pasa por dentro del para elaborar a intervención. Polo tanto, o que eles pedirían serían informes máis completos. O que abunda son as reunións cos antigos profesores ou orientadores dos centros anteriores e qué medidas de diversidade recibiu e, a partir de aí realizan a avaliación curricular en cada unha das materias para adaptar os contidos. Ademais tamén inciden os orientadores na coordinación cos docentes ao inicio do curso escolar e cos titores destes nenos para buscar axuda tanto dentro como fóra da aula.

Unha das cuestións que resaltan e na que coinciden os entrevistados é na comunicación coa familia, que, na súa opinión, é a mellor axudante para coñecer a problemática de forma directa, xa que eles mesmos che explican

os seus hábitos e o seu comportamento, fóra da aula, no seo familiar, as relacións que manteñen etc. Sen dúbida, o traballo de orientadores/as coa familia sería máis doado coa presenza de Educadores/as Sociais reforzando o departamento de orientación do centro. O número de estudantes e a diversidade de tarefas destes Departamentos non permiten, coa actual composición dos mesmos, afondar nun traballo sistemático con alumnado, familias, asociacións e demais axentes educativos da contorna.

No caso do segundo estudo, a maioría dos docentes participantes (75%) contestaron que terían ou tiveron unha reunión cos anteriores profesores dos seus alumnos/as con TEA, fronte ao 25% que afirma que non. En dita entrevista recollen ou recollerían información sobre as relacións sociais (75%), os datos académicos (72,5%) e, en menor medida, os datos familiares destes alumnos (67,5%). A maioría (28 profesores) non recollerían outros datos, ademais dos xa mencionados, pero preguntarían aos especialistas ou médicos que trataron a estes alumnos, e uns poucos (5 deles) preguntarían sobre os tipos de autismo existentes e os recursos adaptados utilizados cos seus alumnos anteriormente.

De verse na situación de ter un alumno con TEA na súa aula, a metade dos docentes (22) afirma que pediría axuda ou se informaría. Uns poucos (13 deles) cren que o tratarían individualmente, utilizarían unha adaptación curricular ou unha entrevista familiar para coñecer as súas necesidades. Os outros non saben que farían ou consideran que non farían nada (6). De feito, un 89,7% indica que utilizaría algún tipo de adaptación curricular, fronte a un 10,3% que di que non o considera necesario.

Pese a elevada porcentaxe que utilizaría as adaptacións curriculares, unha porcentaxe menor de docentes (57,5%) séntese capaz ou moi capaz de realizar el ou ela mesmo/a dita adaptación curricular. Pero, un 42,5% non está seguro ou non se ve capacitado (ver táboa 4).

Táboa 4. Competencia percibida para realizar adaptacións curriculares ao alumnado con TEA

Son capaz	Non estou seguro	Son moi capaz	Non son nada capaz
47,5%	35%	10%	7,5%

Con respecto ás estratexias empregadas coas familias, un 72,5% dos docentes indica que integra ou integraría as familias dos alumnos con TEA no proceso educativo, fronte ao 27,5% que non conta ou non contaría coa familia. A forma de realizar dita integración das familias sería na maioría

dos casos (24) a través de entrevistas periódicas, reunións no centro ou mantendo o contacto de maneira constante ou diaria. Tres dos docentes din que, con respecto a integrar á familia, farían o que lles dixese o orientador ou o titor. De aquí pódese interpretar que son profesores dalgunha especialidade. Como no caso do docente número 11, que contesta isto cando se lle pregunta de qué forma integra á familia no proceso educativo: *“Lo intento con todas las familias. En casos concretos me reúno cada semana para hablar de la evolución y utilizo la agenda diaria para comunicarme con ellos”*.

Cabe destacar que hai 13 profesores que indican que non ven necesario integrar á familia no proceso educativo do seu fillo.

Con respecto ao cuarto obxectivo que se formula, “Analizar as competencias docentes e o interese pola formación continua”, algo máis da metade dos participantes considera que posúe capacidade de detectar a un alumno con NEE (52,5%), fronte a un 27,5% que opina que non está seguro de saber facelo ou de se o fai correctamente. Non obstante, unha porcentaxe algo maior considera que está capacitada para adaptar e elaborar materiais para o seu alumnado con TEA (ver táboa 5).

Táboa 5. Porcentaxe de acordo sobre a capacidade de adaptar e elaborar materiais para os alumnos con TEA

Moi en desacordo	En desacordo	Non estou seguro/a	De acordo	Moi de acordo
0%	2,5%	17,5%	62,5%	17,5%

Con respecto ao interese pola formación continua, os docentes responden que están moi interesados en seguir formándose (unha media de 4,35 sobre 5). Pero, cando se lles pregunta se teñen á súa disposición cursos de formación, a puntuación baixa a 3,50.

Con respecto ao quinto obxectivo, “Analizar se existen diferenzas nas crenzas, nas competencias e na formación continua segundo o sexo, o tipo de centro, a idade e os anos de experiencia docente dos participantes”, os resultados da análise de varianza indican que non existen diferenzas significativas con respecto ao sexo e ao tipo de centro ao que pertencen en ningún dos ítems de formación, competencias e crenzas ($p > 0,05$).

Tendo en conta a idade, primeiramente calculáronse a media e a mediana e ambas coincidían en 47 anos, polo tanto, dividiuse a mostra en dous grupos: a primeira ata os 47 anos e a segunda, a partir dos 48 anos. As aná-

lises de varianza realizadas considerando os dous grupos de idade, indicaron a existencia dunha diferenza significativa ($F(1,35)=5,34, p=0,027$) na variable: “Sei cando debo realizar as adaptacións curriculares pertinentes e así o repercutu na práctica diaria”. O grupo dos máis novos opina que son menos capaces de facer adaptacións curriculares que o grupo dos maiores.

Finalmente, ao ter en conta os anos de experiencia docente, primeiramente calculouse a media e a mediana e esta daba 19 anos de experiencia en ambos casos. Pensouse que 19 anos de experiencia eran moitos anos, polo que se colleu un número de anos de experiencia menor pero que, ao mesmo tempo, non descompensase os dous grupos que se querían formar. Optouse, polo tanto, por situar o punto de corte en 10 anos de experiencia como docente. Así, distinguiuse entre os que tiñan menos de 10 anos de experiencia e os que tiñan de 11 anos cara adiante. As análises de varianza considerando ambos grupos de experiencia docente, indicaron a existencia dunha diferenza significativa ($F(1,37)=5,13, p=0,029$) na variable: “Creo que as familias se implican no proceso de ensinanza-aprendizaxe”. Os que teñen menos anos de experiencia docente cren que as familias se implican máis que os que teñen máis anos de experiencia docente.

CONCLUSIÓNS

Como conclusión deste traballo, partindo dos resultados, pódese destacar que a maioría dos profesores de secundaria da mostra teñen ganas de formarse con respecto ao Síndrome de TEA ou veno necesario, xa que non saberían qué facer cun alumno/a con este trastorno na súa aula. A maioría deles séntese motivado neste aspecto. Ambos colectivos reclaman formación tanto no ámbito da detección como no da intervención para realizar adaptacións curriculares adecuadas a cada suxeito. Nestes casos sería importante a axuda por parte do colectivo de educadores/as sociais á hora de favorecer a intervención tanto coas familias como coa escola. Pese a esta necesidade formativa, que parece maior naqueles docentes máis novos, os orientadores e os docentes tomarían medidas concretas que parecen acertadas con respecto ao alumnado e ás súas familias e procurarían informarse con outros docentes que tiveron aos alumnos con TEA en cursos anteriores.

Considerar ás familias parece algo que farían máis os docentes con menos anos de experiencia, quizais pola súa xuventude ou porque se orientan segundo os novos paradigmas da colaboración familia-escola (Amatea, 2013).

Como conclusións ao primeiro estudo, moitos orientadores coinciden en que o necesario para atender adecuadamente estas necesidades específicas é dispor de profesorado especialista no trastorno, así como educadores/

as sociais, pero sobre todo, todos inciden na necesidade de contar con máis recursos humanos, xa que, nos centros tan grandes nos que traballan, con tanto alumnado, non se ten contacto suficiente coas familias e non se pode traballar todo o necesario, porque este non é o único tipo de trastorno que atopan.

Opinan tamén todos, que sería moi importante contar con formación específica tanto para os orientadores que logo serán encargados de orientar sobre isto como para os docentes que van traballar con TEA. É vital a coordinación entre o orientador e profesorado, pero máis importante aínda a coordinación entre todos os docentes que lles dan clase a estes alumnos/as e implicar á familia no proceso. Polo tanto, dos resultados desprendese que a figura do educador/a social axudaría nestas situacións, exercendo como conciliadores, mediadores e prestando axuda a este alumnado con necesidades educativas especiais.

Dous dos orientadores opinan que sen dúbida o máis importante é a modificación das actitudes do profesorado e das persoas implicadas no proceso.

Pódese afirmar, entón, que os orientadores reclaman máis formación para eles e para os docentes que conforman o seu centro e, tamén, inciden na falta de persoal de apoio específico (Audición e Linguaxe, Pedagogía Terapéutica, etc).

BIBLIOGRAFÍA

Amatea, E.S. (2013). From Separation to Collaboration: The Changing Paradigms of Family-School Relations. En E.S. Amatea, (Ed.), *Building Culturally Responsive Family School Relationships*, pp 17-45. Boston, MA: Pearson.

APA (2006). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.

APA (2013a). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Washington DC: American Psychiatric Association. Recuperado de <http://www.psychiatry.org/dsm5>.

APA (2013b). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Washington DC: American Psychiatric Association. Recuperado de <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx>

Aranda, R. E. (coord.) (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson Education, S.A.

Atwood, T. (2002). *El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Atwood, T. (2006). *The complete guide to asperger's syndrome*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.

Atwood, T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Paidós.

Baio, J. (2012). Prevalence of Autism Spectrum Disorders — Autism and Developmental Disabilities Monitoring. *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, 61 (SS03), 1-19.

Bartolo, P. (2010). The “process” of teacher education for inclusion: the maltese experience. *Journal of Research in Special Education Needs*, 1 (10), 139-148.

Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.

Bohórquez, D.M., Alonso, J.R., Canal, R., Martín, M.V., García, P., Guisuraga, Z., Martínez, A., Herráez, M. y Herráez, L. (2007). *Un niño con autismo en la familia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Cuadrado Morales, J. F. (2011). El papel que desempeña el docente con el alumnado autista. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 41, 1-10.

Giarelli, E., Wiggins, L., Rice, C., Levy, S., Kirby, S., Pinto-Martin, J. y Mandell, D. (2009). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. *Disability and Health Journal*, 3 (4), 107-116.

González, A. (2009). *El síndrome de Asperger. Guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros*. Madrid: CEPE.

Granata, M. (2005). La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, (41), 41-53.

Johnson, C. P. (2004). Early Clinical Characteristics of Children with Autism. En: V.B. Gupta (Ed), *Autistic Spectrum Disorders in Children*. 1162-1182. New York: Marcel Dekker.

López, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 5 (16), 1-31.

Lord, C., Risi, S., Di Lavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., y Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Arch Gen Psychiatry*, 63 (6), 694-701.

Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M.P. (2010). La enseñanza de emociones y

creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 367-382.

Martos-Pérez, J., Freire-Prudencio, S., González-Navarro, A., Llorente-Comí, M., Ayuda-Pascual, R. (2013). Evolución y seguimiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 56 (Sup.1.), S61-S66.

Núñez Mayán, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Bertamiráns (A Coruña): Edicións Laiovento.

Ojea, M. (2005). *Trastornos generalizados del desarrollo. Orientación educativa y atención en la diversidad*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Pérez Rivero, P. y Martínez G., L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7 (1), 141-155.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Tortosa, F. (2011). *Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. Servicio de Atención a la Diversidad. Dirección General de Promoción Educativa e Innovación. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

Warnock (1978). Informe Warnock sobre educación especial: *Special Education Needs*. London: HMSO