

Construyendo Alianzas

Un programa de apoyo psicoeducativo para familias y profesorado de alumnado con TEA

Míriam Álvarez Lorenzo
Sonia Padilla Curra
Adriana Álamo Muñoz
Julia Belén López Machuca
Nauzet Gutiérrez Rodríguez
Débora Rodríguez Afonso
Sonia Byrne
Beatriz Rodríguez Ruiz
Begoña Galián

TEA

Construyendo Alianzas

Un programa de apoyo psicoeducativo para familias
y profesorado de alumnado con TEA

Míriam Álvarez Lorenzo
Sonia Padilla Curra
Adriana Álamo Muñoz
Julia Belén López Machuca
Nauzet Gutiérrez Rodríguez
Débora Rodríguez Afonso
Sonia Byrne
Beatriz Rodríguez Ruiz
Begoña Galián

Construyendo Alianzas

Un programa de apoyo psicoeducativo para familias y profesorado de alumnado con TEA

Colección Horizontes-Educación

Título: *Construyendo Alianzas: un programa de apoyo psicoeducativo para familias y profesorado de alumnado con TEA*

Esta obra ha sido realizada en el marco del proyecto de investigación «COFACEINTEA. Diseño, implementación y evaluación de un programa para mejorar la colaboración familia-centro escolar y la inclusión en alumnado con Trastorno del Espectro Autista» financiado por la Fundación Bancaria "la Caixa" y la Fundación CajaCanarias en la Convocatoria Ayudas a Proyectos de Investigación 2020.



Primera edición: marzo de 2025

© Míriam Álvarez Lorenzo, Sonia Padilla Curra, Adriana Álamo Muñoz, Julia Belén López Machuca, Nuzet Gutiérrez Rodríguez, Débora Rodríguez Afonso, Sonia Byrne, Beatriz Rodríguez Ruiz y Begoña Galián

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-017-9

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción del programa	9
---------------------------------	---

PRIMERA PARTE VERSIÓN PARA LAS FAMILIAS

Sesión 0	37
Módulo 1. Acercándonos al TEA	43
Módulo 2. Nuestras competencias	67
Módulo 3. Colaboramos	89
Módulo 4. Resolviendo conflictos	117
Sesión final	131

SEGUNDA PARTE VERSIÓN PARA EL PROFESORADO

Sesión 0	137
Módulo 1. Acercándonos al TEA	143
Módulo 2. Nuestras competencias	177
Módulo 3. Colaboramos	197
Módulo 4. Resolviendo conflictos	227
Sesión final	241

Sobre los autores y autoras	245
-----------------------------------	-----

Índice	247
--------------	-----

Introducción del programa

Presentación

El trastorno de espectro autista (TEA) es una discapacidad multidimensional del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la interacción social y la socialización, así como en la flexibilidad del pensamiento y la conducta (American Psychiatric Association, 2013). Estas limitaciones pueden dificultar el aprendizaje y la adaptación al ámbito escolar (García-Cuevas y Hernández de la Torre, 2016), ocasionando un profundo impacto en la inclusión en la escuela (Valdez-Maguiña y Cartolin-Príncipe, 2019).

La inclusión educativa se reconoce como un derecho universal en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y también a nivel nacional a través de la Constitución Española. Asimismo, el objetivo número 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible alienta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y a promover oportunidades de aprendizaje para todas y todos (UNESCO, 2016). En esta línea, la inclusión educativa se entiende como un proceso de mejora a la hora de responder a la diversidad del alumnado de toda la comunidad educativa, integrando la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, poniendo énfasis en aquel con mayor riesgo de exclusión, así como en la identificación y la eliminación de barreras a través de procesos de innovación y mejora escolar (Echeita y Ainscow, 2011; IBE-UNESCO, 2016). Como recoge Echeita (2017), entre las diferentes condiciones y políticas que han de alinearse de forma coherente para poder alcanzar la inclusión educativa real, se encuentra la necesidad de construir fuertes y consistentes culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles, entre el centro escolar, el profesorado, la familia y el contexto local. A la hora de tejer esta cultura participativa, la familia juega un papel clave, siendo la calidad de su interacción con la escuela un factor determinante del progreso hacia una educación más inclusiva. Se hace, pues, necesario contar con modelos claros de relación con las familias para que estas se conviertan en el principal aliado de los equipos docentes a la hora de iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos (Simón *et al.*, 2016).

La participación de las familias en los centros educativos es un indicador de calidad del Sistema Educativo (Colás y Contreras, 2013) y supone, además, un derecho y un deber. Este derecho se ha ido desarrollando y adaptando en función de las leyes educativas, pero ya en la Ley Orgánica 8/1985 que regula

el Derecho a la Educación (LODE), en su artículo 4.2, se detalla que los padres y madres tienen la obligación de «participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos» (p. 8), entre otras. Si bien las leyes han ido cambiando, continúan manteniéndose las responsabilidades sobre la educación, sin limitarse al rol de las familias, puesto que desde la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 los centros educativos están obligados a promover compromisos educativos entre estas y el propio centro. Por consiguiente, no solo las familias tienen que acercarse a la vida de las instituciones educativas, sino que los centros también deben abrir sus puertas y facilitar la participación activa de los padres y las madres en la educación de los niños y niñas (Galián y Hernández-Prados, 2024).

Diversos metaanálisis han mostrado el impacto positivo de la participación de las madres y los padres en el centro educativo en estudiantes sin discapacidad (Barger *et al.*, 2019; Hill y Tyson, 2009; Jeynes, 2005; Nye *et al.*, 2006). De este modo, su participación se ha asociado a resultados positivos en el rendimiento escolar (Jeynes, 2011; Kraft y Dougherty, 2013; Sheldon y Epstein, 2005), en la disminución de los problemas de conducta (Domina, 2005; Vakalahi, 2001) y en la mejora en las habilidades sociales y emocionales (Garbacz *et al.*, 2015; García-Bacete, 2003; Russa *et al.*, 2015; Sheridan *et al.*, 2012). En esta línea, múltiples estudios han mostrado que la participación de las familias está asociada al éxito académico, conductual, social y emocional de los niños y niñas con TEA (Benson *et al.*, 2008; Garbacz *et al.*, 2016; McConachie y Diggle, 2007; Odom *et al.*, 2010; Wong *et al.*, 2015). Los beneficios de esta colaboración se han evidenciado no solo para las niñas y los niños con TEA, sino también para el profesorado y las propias familias. Por un lado, para promover una educación inclusiva real, el profesorado necesita contar con el conocimiento que tienen los padres y madres sobre sus hijos e hijas, ya que es fundamental para desarrollar las competencias docentes inclusivas (Ruble y Dalrymple, 2002). Por otro lado, la participación de las familias también permite incrementar la coherencia y consistencia entre las prácticas educativas del hogar y del colegio para poder fomentar el éxito académico y el desarrollo de las niñas y niños con TEA (Azad *et al.*, 2016; Garbacz *et al.*, 2016; Wong *et al.*, 2015).

No obstante, a la hora de analizar cómo es la participación de las familias con niñas o niños con TEA, los datos muestran que los padres, las madres y el profesorado no colaboran en la medida necesaria (Blair *et al.*, 2011) y sus opiniones no siempre coinciden (Gabovitch y Curtin, 2009). Las madres y padres reportan una escasa relación entre la familia y el colegio, la necesidad de mayor colaboración (Russa *et al.* 2015) y perciben poca calidad en la comunicación con el profesorado (Azad *et al.*, 2016; Stoner *et al.*, 2005; Simón y Echeita, 2010; Zablotzky *et al.*, 2012), fenómeno que empeora a medida que sus hijos o hijas crecen (Gabovitch y Curtin, 2009). Las familias de niñas y niños con TEA sue-

len estar menos satisfechos con el colegio (Rattaz *et al.*, 2014) y sienten que es más difícil acceder a servicios educativos de calidad para sus hijos o hijas que para niñas o niños con otra discapacidad (Parsons *et al.*, 2009). Algunos estudios han mostrado cómo el profesorado siente baja competencia a la hora de trabajar con el alumnado con TEA y muestra rechazo a colaborar con las familias, mientras que a las familias, por su parte, les preocupa la capacidad del profesorado para comprender a su hijo o hija con TEA y el bajo nivel de conocimiento que tiene sobre el trastorno y las necesidades de estos niños, niñas y sus familias (Saggers *et al.*, 2016).

Empoderar tanto a las figuras parentales como a los profesionales con conocimientos sobre las opciones de colaboración y las perspectivas de las familias y de los docentes puede promover mejores resultados en el alumnado con TEA, sus familias y el profesorado. Pero este proceso de participación requiere de herramientas que promuevan y capaciten a las familias y al profesorado para poder llevar a cabo prácticas colaborativas. Por consiguiente, no solo se trata de participar en una actividad, sino de que las familias se sientan implicadas, aceptadas, valoradas y que puedan formar parte de los procesos de toma de decisiones (Aguiar, 2020; Simón *et al.*, 2016). Se trata de fomentar asociaciones entre la familia y el profesorado que promuevan entornos de colaboración respetuosos donde se comparta información sobre el niño o la niña por medio de comunicaciones bidireccionales (Searing *et al.*, 2015) y donde las familias y el profesorado tengan una comprensión compartida del TEA y del alumnado con TEA (Hodges *et al.*, 2020).

Sin embargo, ni las familias ni el profesorado suelen recibir formación centrada en la promoción de la colaboración eficaz entre ellos (Epstein, 2005; Epstein y Sanders, 2006; Galián, 2023; Hoover-Dempsey *et al.*, 2002). De este modo, el profesorado carece de programas que, por ejemplo, proporcionen formación sobre la interacción con los padres y madres con hijos o hijas con TEA (Lazar y Slostad, 1999) y las familias carecen de programas que hagan hincapié en la interacción con el profesorado (Renty y Roeyers, 2006). Como resultado, las figuras parentales y docentes muchas veces tienden a establecer relaciones tradicionales y jerárquicas, fruto de la falta de formación y competencias, desencadenando en colaboraciones ineficaces y sin paridad. Se observa, entonces, la necesidad de promover programas que permitan dotar al profesorado y a las familias de los conocimientos, las capacidades y la confianza necesarios para trabajar juntos de manera eficaz (Murray *et al.*, 2008). De esta forma, desarrollar acciones encaminadas a fomentar la participación activa de las familias en los centros educativos puede mejorar la inclusión de los niños y niñas con TEA.

En este contexto nace el programa Construyendo Alianzas, un programa de apoyo psicoeducativo que busca promover la inclusión educativa del alumnado con TEA mediante el fomento de las relaciones positivas entre la

familia y el profesorado. Se trata de una propuesta que pretende promover las asociaciones entre docentes y familias para fomentar prácticas de enseñanza inclusiva por medio de una cultura acogedora, respetuosa y colaborativa que favorezca la coherencia de prácticas entre los entornos escolares y familiares (Azad *et al.*, 2020).

El programa nace gracias al proyecto de investigación financiado por la Fundación CajaCanarias y la Fundación "La Caixa" «COFACEINTEA. Diseño, implementación y evaluación de un programa para mejorar la colaboración familia-centro escolar y la inclusión en alumnado con Trastorno del Espectro Autista» (2020EDU12-CajaCanarias 20). En el marco de este proyecto se realizó, en una primera fase, un análisis de necesidades en fuentes primarias y secundarias. Se contó con la participación de familias y docentes de alumnado con TEA. Por un lado, cumplieron varios cuestionarios relativos a la valoración de necesidades vinculadas a la inclusión del alumnado y a la relación familia-profesorado. Por otro lado, se organizaron grupos focales con docentes y familias para poder identificar y comprender en mayor profundidad la percepción que tenían sobre la relación entre ambos agentes. Fruto de la fase de evaluación de necesidades, junto a una revisión bibliográfica sobre las evidencias científicas publicadas sobre el tema, el equipo de investigación pudo identificar las principales necesidades de familias y docentes. Estas necesidades dieron lugar a la siguiente fase, establecer los pilares del programa y el diseño de este.

Justificación teórica

Familia y escuela

El programa cuenta con un cuerpo teórico que fundamenta la intervención. En primer lugar, para analizar la relación entre la familia y el centro educativo, se parte de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1987, 2005), la cual sugiere que las niñas y niños están integrados en múltiples contextos que interactúan entre sí. Así, la interacción entre los dos microsistemas, familia y colegio, es capturada en el nivel mesosistema, donde se encuentra la relación que se establece entre docentes y familias. La teoría de los sistemas ecológicos reconoce la importancia de la intersección del hogar y la escuela, y las interacciones entre sistemas para apoyar el desarrollo de los niños y las niñas (Holmes *et al.*, 2020). En el nivel mesosistema se llevan a cabo influencias bidireccionales entre los entornos de aprendizaje del niño o la niña, pudiéndose dar múltiples oportunidades de refuerzo su desarrollo. De este modo, las experiencias, actitudes y oportunidades entre los sistemas pueden apoyar el aprendizaje del

alumnado (Smith *et al.*, 2020). Estas oportunidades se harán realidad en la medida que la relación y la conexión entre la familia y la escuela sean de calidad y se mantengan en el tiempo. La colaboración entre ambos agentes, familia y centro educativo, es clave para que el alumnado experimente transiciones fluidas entre ambos sistemas, siendo especialmente relevante en situaciones desafiantes. De esta forma, la relación positiva y constructiva entre estos dos microsistemas supone la base para establecer oportunidades para el diálogo y resolución de problemas, siendo una «ventana de oportunidad» que no se establece si los sistemas operan de forma aislada o en confrontación (Kim y Sheridan, 2015).

En segundo lugar, el programa se apoya en diferentes modelos teóricos y marcos conceptuales centrados en la relación familia y escuela. Tomando como referencia el modelo de esferas superpuestas de influencia de Epstein (1987, 1992). Esta autora, a partir de los modelos de Bronfenbrenner, profundiza en la relación que se establece entre las familias y el centro educativo (Yamauchi *et al.*, 2017). Desde dicha propuesta se describen y explican las relaciones entre los tres contextos clave para el desarrollo de los niños y las niñas, padres, madres, colegios y la comunidad local. Cuando las esferas están superpuestas, encontramos una asociación entre las tres entidades, con el niño o niña en el centro. El término de *asociación* lo utilizó para enfatizar que los colegios, las familias y las comunidades comparten responsabilidades con relación a las niñas y los niños a través de dichas esferas de influencia que se solapan. El grado de solapamiento se verá influido por experiencias, creencias, prácticas familiares, escolares y comunitarias. Epstein ha mostrado en sus trabajos cómo promover los compromisos familiares y por parte del centro educativo para crear más solapamientos entre dichas esferas (por ej.: Epstein, 1992; Epstein y Sanders, 2000).

Asimismo, a la hora de profundizar en la comprensión sobre el fenómeno de la relación familia-escuela, otro de los pilares en los que se asienta el programa es en la propuesta conceptual sobre los tipos de implicación familiar de Epstein (1987, 1995; Epstein y Sanders, 2000). En este sentido, la autora identifica seis tipos de área y prácticas de cooperación entre las tres esferas:

- Crianza: ayuda de los centros educativos a las familias para que las familias puedan desarrollar el ejercicio de la parentalidad. Creación de condiciones positivas en el hogar que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en el hogar.
- Comunicación: comunicación bidireccional efectiva entre la escuela y el hogar sobre las características del niño o la niña, el currículum y la organización escolar, el progreso académico, etc.
- Voluntariado: participación voluntaria de las familias en actividades vinculadas con el centro educativo, que pueden desarrollarse en el propio centro o en el hogar.

- Seguimiento del aprendizaje académico en casa: implicación de los padres y las madres en actividades en el hogar que promuevan el aprendizaje del alumnado. Comunicarse con sus hijas o hijos sobre temas relacionados con el centro o ayudar con los deberes, entre otros.
- Toma de decisiones: participar en la toma de decisiones en cuestiones políticas y de gestión del centro educativo. Participación en órganos de decisión o gestión.
- Colaboración con la comunidad: utilización de los servicios y recursos comunitarios para apoyar la educación de sus hijos e hijas.

La propuesta de Epstein resulta de utilidad para el programa, dado que permite identificar y promover las acciones de implicación que resultan de interés para la asociación familia-centro escolar. El programa pretende promover las áreas de participación y la responsabilidad compartida en todos los niveles por parte de las familias y del profesorado. De forma específica se analizan e identifican cuáles son las barreras que las familias y alumnado con TEA pueden tener en la presencia en cada área y se promueven acciones para aumentar la participación.

Otro de los pilares en los que se asienta el programa es el modelo de participación familiar de Hoover-Dempsey y Sandler (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995, 1997; Walker *et al.*, 2005), ya que nos permite comprender en mayor profundidad el fenómeno de la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas en el ámbito escolar. Esta propuesta teórica identifica variables familiares, de los niños y niñas y del propio centro influyentes en la implicación y, a la vez, explica cómo las prácticas de implicación se relacionan con resultados en las niñas y niños. Desde este modelo se proponen cinco niveles que influyen en el proceso de implicación:

- Nivel 1. Sistemas de creencias parentales sobre la implicación en la educación de sus hijas e hijos. Se incluyen en este nivel las variables como las creencias motivacionales, la construcción de rol de los padres y madres en el ámbito escolar y el sentido de autoeficacia. También se aborda la percepción de los padres y las madres sobre las invitaciones a implicarse y sobre contextos vitales, el tiempo, la energía y el conocimiento para implicarse.
- Nivel 2. Formas específicas de participación de los padres y madres. Contemplando acciones de participación, como asistencia a actos, voluntariado o el acompañamiento y apoyo en las tareas escolares en el hogar.
- Nivel 3. Mecanismos de influencia de la implicación parental en los resultados escolares: comportamientos y actitudes apropiadas. El refuerzo a los

niños y niñas para que tengan comportamientos apropiados e instrucciones para las niñas y niños.

- Nivel 4. Variables mediadoras. Variables motivacionales como autoeficacia para el aprendizaje y para relacionarse con el profesorado, motivación intrínseca y autorregulación.
- Nivel 5. Resultados en el alumnado. Hace referencia al rendimiento académico de los niños y niñas.

El programa Construyendo Alianzas se centra sobre todo en el nivel 1 y nivel 2. De este modo, el programa pretende promover variables personales de las familias y del profesorado, como las creencias sobre sus roles y el sentido de autoeficacia como aspectos fundamentales de la asociación. La interiorización del rol de padres y madres en el ámbito educativo, el sentimiento de eficacia parental y las oportunidades generadas por los agentes implicados son constructos útiles para comprender por qué se da dicha asociación. Estas variables cobran aún mayor protagonismo en las familias y docentes de alumnado con TEA, ya que puede que no cuenten con una percepción de eficacia positiva.

A partir de las teorías analizadas, entre otras, podemos identificar varios elementos de la relación familia-escuela. Algunos autores han señalado cierta confusión en la terminología utilizada y la necesidad de aumentar la clarificación conceptual (Kim y Sheridan, 2015). En esta línea, Edwards y Kutaka (2015) reflexionan sobre el uso de dicha terminología e identifican tres conceptos clave: *participación de las familias*, *implicación o compromiso*, y *asociación familia-escuela*.

1. Participación de las familias

En este nivel se sitúa la participación de las familias en actividades vinculadas con el ámbito escolar. En esta dimensión comportamental encontramos el apoyo de los padres y madres, y el compromiso de recursos (tiempo, energía, dinero) para la educación de sus hijos e hijas (Barger *et al.*, 2019; Grolnick y Slowiaczek, 1994). Esta participación suele ser promovida o solicitada por la escuela. Galián y Hernández-Prados (2024) sintetizan, a partir de los trabajos de Torrego *et al.* (2019) y Gomariz *et al.* (2020), varias dimensiones de participación familiar en los centros educativos, entre las cuales se destacan las siguientes, ya que han sido clave en la elaboración del programa:

- Comunicación: para establecer una asociación clara entre el profesorado y la familia es fundamental que se establezca una comunicación genuina y fluida entre ambos agentes. Resulta relevante, tal y como recogen Galián y Hernández-Prados (2024), que esta interacción sea informativa, bidireccional y promotora de un entendimiento mutuo. Para ello, según las mismas autoras, es fundamental que el profesorado fomente esta interacción abierta, generando un ambiente propicio para que las familias, además de sentirse escuchadas, pueden sentirse también empoderadas.
- Participación en actividades organizadas por el centro: esta dimensión contempla el tipo de actividades en las que participan las familias.
- Sentimiento de pertenencia de las familias al centro: esta dimensión recoge cómo se sienten las familias con respecto a los centros escolares.
- Participación a través de las asociaciones de familias del alumnado: en esta dimensión se aborda el conocimiento del funcionamiento, así como su participación en las actividades derivadas de las AFA.
- Participación a través del Consejo Escolar del centro: en esta dimensión se analiza el conocimiento del funcionamiento, así como su participación directa en las actividades derivadas de los Consejos Escolares.
- Implicación educativa de las familias desde el hogar: esta dimensión recoge aspectos sobre el seguimiento de las familias de las actividades formativas y de aprendizaje desde el hogar.
- Participación comunitaria: en esta dimensión se analiza la participación de las familias en actividades desarrolladas dentro de su entorno más cercano, promovidas desde el centro.
- Formación: esta dimensión aborda la información, asistencia y participación en actividades de formación que facilita o no el centro educativo a las familias.

2. Implicación o compromiso de las familias

Edwards y Kutaka (2015) definen la *implicación* o *compromiso* como ese tipo de participación que implica colaboración genuina entre familia y escuelas mediante la cual padres, madres y docentes comparten la responsabilidad del desarrollo positivo del niño o niña. Esta dimensión contempla elementos que van más allá de lo comportamental, ya que integra componentes actitudinales y afectivos. Indica una perspectiva menos centrada en la escuela sobre la relación entre la escuela y la familia e incluyen todas las formas de contribución, participación y asociación de la familia.

3. Asociación familia-escuela

Cuando hablamos de *asociación familia-escuela*, hacemos alusión a una relación sólida entre el profesorado y las familias. Se refiere a la conexión entre el hogar y el centro educativo, siendo ambos socios iguales que participan en la planificación conjunta que se centra en la promoción de resultados positivos

para las niñas o los niños (Garbacz *et al.*, 2017). Desde el modelo de asociación propuesto por Hornby (2011), los padres y madres son considerados expertos y expertas en sus hijos o hijas y el profesorado es considerado experto en el ámbito educativo. Esta asociación es deseable que cumpla con los criterios de confianza, respeto, competencia, comunicación, compromiso e igualdad (Turnbull *et al.*, 2015). En concreto, desde el programa que aquí se presenta se parte de la definición propuesta por Christenson y Sheridan (2001) sobre qué es la asociación entre familia y los docentes:

[...] relación intencional y continua entre la escuela y la familia diseñada para mejorar directa o indirectamente la educación y el desarrollo de los niños o niñas y/o abordar los obstáculos que lo impiden. (p. 38)

El programa parte de esta concepción de las relaciones entre familia y profesorado, y tal y como recogen los propios autores de esta definición, se trata de: a) un enfoque centrado en el alumnado; b) una creencia de que las familias y el profesorado son conjuntamente esenciales y deben compartir la responsabilidad de garantizar el desarrollo positivo del alumnado; y c) un énfasis en colaboración activa.

El programa Construyendo Alianzas como promotor de la asociación familia-profesorado de alumnado con TEA

El programa Construyendo Alianzas promueve la relación familia y escuela focalizando su atención especialmente en el fomento de relaciones efectivas aliadas con la asociación. Cuando se hace referencia a relaciones efectivas entre familias y profesorado, se hace alusión a aquellas en las que tanto las familias como los docentes asumen una responsabilidad compartida para educar y socializar a los niños y niñas (Kim y Sheridan, 2015). Estas autoras proponen la distinción entre conexiones estructurales y relaciones familia-escuela. Las conexiones estructurales hacen alusión a aquellas en las que las madres y padres participan en la escuela y en el hogar para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas. Las conexiones relacionales hacen alusión a la asociación familia y profesorado. El programa Construyendo Alianzas focaliza su atención de forma específica en este componente relacional (Kim y Sheridan, 2015; Lines *et al.*, 2010), el cual enfatiza las relaciones interpersonales entre docentes y familias centradas en los niños y las niñas. Estas asociaciones se caracterizan por la cooperación, la coordinación y la colaboración entre profesorado y familias, con roles y responsabilidades compartidas para mejorar las oportunidades del desarrollo de los niños y las niñas. En esta línea, el programa promueve la colaboración y cooperación y el establecimiento de responsabilidades compartidas entre ambos contextos. Desde este enfoque pretendemos ir más allá del fomento de la

participación de las familias en el centro, ya que el objetivo principal es promover relaciones auténticamente recíprocas, comunicación bidireccional y roles complementarios entre los sistemas familiares y escolares para promover un desarrollo positivo en los niños y niñas con TEA.

Profundizando un poco más en esta propuesta, a la hora de analizar las conexiones entre familia-docentes, como recoge Kim y Sheridan (2015), podemos destacar dos características centrales: 1) las familias y el profesorado están mutuamente involucrados en el proceso educativo; y 2) los esfuerzos están dirigidos a apoyar el aprendizaje y el desarrollo positivo de los niños y niñas. En este sentido, las conexiones involucran a ambas partes. Para las madres y padres, la involucración puede ser participación conductual (por ej.: asistir a conferencias, llevar a sus hijos o hijas a una actividad), pero también puede incluir un compromiso cognitivo que contempla creencias, actitudes y aspiraciones de los padres y madres respecto a la educación de sus hijos o hijas. Asimismo, como contemplan Kim y Sheridan (2015), los padres y madres también pueden participar emocional y relacionalmente, estableciendo relaciones con personas de la comunidad educativa (por ej.: docentes, equipo directivo) y trabajar juntos para promover un desarrollo positivo de las niñas y niños. Por parte de docentes, se pueden involucrar conductualmente, invitando a los padres y madres a acudir al centro, enviar notas a casa para los padres y madres, pero también cognitivamente, por medio de actitudes positivas hacia la participación de los padres y madres o recibiendo de forma positiva los esfuerzos de participación de los padres y madres. El profesorado también puede participar relacionalmente, estableciendo relaciones positivas con las familias. El programa Construyendo Alianzas parte de esta consideración compleja sobre la implicación, un enfoque que va más allá de la participación desde un plano conductual. Entendemos que se trata de un proceso que conlleva elementos conductuales, pero también cognitivos, emocionales y relacionales sobre los que es clave intervenir.

Asimismo, entendemos que las relaciones entre docentes y familias es necesario contemplarlas y abordarlas analizando ambos roles. De esta forma, concebimos que las relaciones positivas solo podrán ser facilitadas cuando se promuevan prácticas docentes que impacten en los comportamientos y actitudes de los padres y madres, y, por otro lado, cuando se promuevan roles positivos por parte de las familias en la educación de sus hijos o hijas. La asociación entre familia y profesorado de alumnado con TEA permite que ambas partes aborden las necesidades del alumnado, adopten su estilo educativo, fomenten la coherencia de los apoyos en todos los entornos y haya una comprensión compartida de las necesidades de todas las partes (Hodges *et al.*, 2020). En concreto, el entendimiento compartido entre el profesorado y la familia puede permitir un entorno familiar y escolar coherente, estructurado y predecible para el alumnado.

Para que la relación o asociación entre ambas partes, familia y profesorado, sea exitosa, es necesario que el profesorado involucre a las familias en los procesos como agentes educadores. Para ello, en primer lugar, resulta fundamental que los y las docentes comprendan a las familias. Por un lado, es esencial que el profesorado sea sensible al momento que están viviendo las familias respecto al conocimiento sobre el diagnóstico del niño o la niña. Sus necesidades impactarán en su rol como agentes clave en el centro educativo y en sus tipos de participación. Por otro lado, muchas familias pueden tener barreras que les impiden comunicarse o participar en el centro, por lo que es muy importante que este se sensibilice e identifique esas barreras o preferencias de participación. Sin embargo, una amplia evidencia científica apunta a carencias en la formación docente sobre estrategias de participación de las familias (Hiatt-Michael, 2001; Vallespir-Soler y Morey-López, 2019); de ahí que uno de los objetivos del programa Construyendo Alianzas sea reforzar la formación docente en estrategias para trabajar con las familias del alumnado con TEA.

El programa aboga por una propuesta de asociación entre las familias y el centro educativo con una responsabilidad compartida donde es necesario prestar atención a las acciones llevadas a cabo, pero también a variables intrapersonales e interpersonales. En este sentido, pretende ser un espacio para reflexionar sobre la percepción que tiene el profesorado y la familia de alumnado con TEA de su propio rol, ya que, más allá de la participación y la comunicación, es importante comprender la forma en la que los padres, las madres y docentes perciben sus propios roles y relaciones entre sí. Además, es importante indagar en cómo de eficaces se sienten las familias y docentes, porque puede ser un elemento clave en la relación, y, por ende, en la inclusión del alumnado. De forma específica, la autoeficacia hace alusión a la creencia de una persona de que puede actuar de forma que produzca resultados deseados (Bandura, 1997). Asimismo, la relación entre el profesorado y la familia estará influida por las experiencias personales y creencias positivas de éxito en acciones similares. Ambos agentes tienen creencias y actitudes sobre sus propios roles y sobre los roles de los demás en el ámbito educativo y en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Estas creencias y actitudes pueden determinar sus esfuerzos y acciones (Grolnick y Raftery-Helmer, 2015). Por ejemplo, los padres y madres con una construcción de roles más activos en la educación de sus hijos e hijas pueden mostrar una mayor participación. De igual forma, el profesorado puede tener diferentes puntos de vista sobre los roles de los padres y madres para ayudar a sus hijos e hijas. En esta línea, Epstein y Dauber (1991) mostraron que cuanto más positiva eran las actitudes del profesorado sobre la participación de padres y madres, más acciones se desarrollaban en asociación con estos y se obtenían mayores niveles de éxito en la participación de las familias.

Por último, otro de los pilares en los que se sustenta el programa es el enfoque de la parentalidad positiva. El programa sigue la Recomendación 19 del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo a un ejercicio positivo de la parentalidad (Consejo de Europa, 2006). La *parentalidad positiva* hace alusión «al comportamiento de los padres y las madres fundamentado en el interés superior de los niños y niñas, que cuidan y desarrollan sus capacidades, no son violentos y ofrecen reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo de los niños» (p. 3). La Recomendación señala que el objetivo de la tarea de ser padres y madres es promover relaciones positivas entre padres, madres, hijas e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del menor y su bienestar. Desde el Consejo de Europa se insta a los Estados miembros a apoyar a las familias a través de políticas familiares, prestación de servicios de apoyo y la proporción de servicios especializados. Construyendo Alianzas pretende servir de apoyo a las familias, ya que supone un recurso que les permitirá reflexionar y experimentar cambios sobre su rol parental para promover la capacitación y el empoderamiento de las familias. La versión dirigida al profesorado incluye esta perspectiva y tiene como eje transversal el empoderamiento de las familias; así, la intervención pretende promover en el profesorado las competencias que les permitan promover esa parentalidad positiva con las familias de niños y niñas con TEA.

Modelo lógico del cambio

Los supuestos teóricos que sustentan el programa analizados en los apartados nos permiten desarrollar, a su vez, las relaciones que se establecen entre las acciones del programa y los resultados esperados. De este modo, proponemos un modelo lógico del cambio que nos permite explicitar cómo se espera que el programa genere resultados en las personas participantes. Se trata de estimaciones razonables de la probabilidad de que pueda contribuir a los efectos observados. Tal y como se puede apreciar en la figura 1, es esperable que el programa logre dar respuesta a las necesidades detectadas a través de su implementación. En las sesiones familias y profesorado podrán reflexionar sobre los contenidos tratados, como la realidad del TEA en las aulas, la relación que se establece entre ambos agentes, los espacios y formas de colaboración, entre otros. Participar en él contribuirá, por ejemplo, a que experimenten cambios en la relación que establecen familias y docentes, en su nivel de agencia y participación en el centro educativo. A su vez, estos cambios impactarán en el estrés y en el nivel de inclusión del alumnado con TEA.

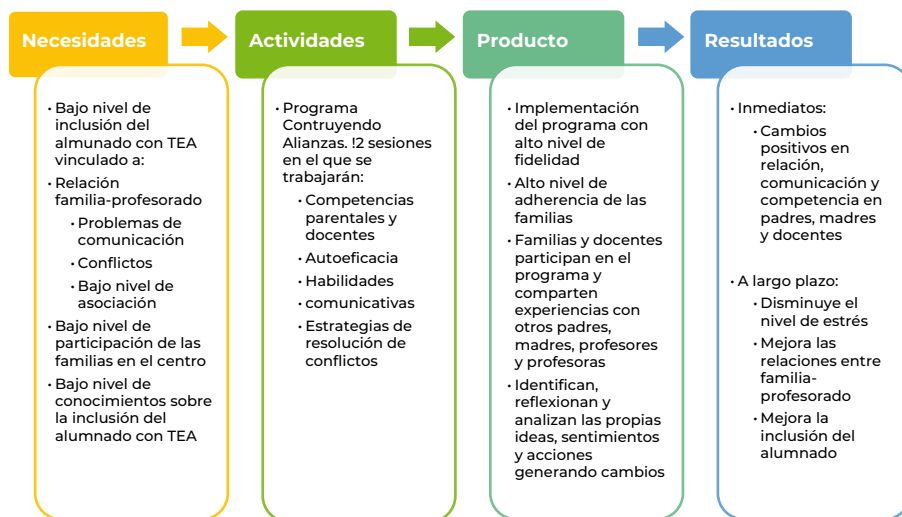


Figura 1. Modelo lógico del cambio del programa Construyendo Alianzas

Objetivos del programa

El objetivo general del programa es promover la inclusión educativa del alumnado con TEA mediante el fomento de las relaciones positivas entre la familia y el profesorado. A su vez, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar el conocimiento que posee el profesorado y la familia acerca del TEA, promoviendo una visión realista sobre el amplio espectro.
- Promover actitudes y percepciones positivas hacia la participación y colaboración de la familia con el centro educativo.
- Fomentar en la familia y en el profesorado habilidades y estrategias relacionadas con la participación familiar en el centro educativo.
- Desarrollar estrategias de comunicación y prácticas colaborativas efectivas entre profesorado y familias.
- Promover estrategias positivas de resolución de conflictos entre la familia y el profesorado.
- Favorecer el sentido de autoeficacia y satisfacción en el rol educativo con niños y niñas con TEA de las familias y del profesorado.
- Promover el bienestar y reducir el estrés que experimentan las familias y el profesorado de alumnado con TEA.

Características del programa

El programa Construyendo Alianzas tiene las siguientes características:

- Cuenta con una versión para el profesorado, una versión para familias y una sesión conjunta.
- Puede ser aplicado en formato presencial o en línea, ya que ha sido diseñado adaptando los contenidos y materiales a ambas posibilidades.
- Su orientación es muy práctica, ya que busca que las personas participantes puedan experimentar el entrenamiento de pautas de actuación.
- El grupo es coordinado y dinamizado por una persona facilitadora que desempeña una labor de acompañamiento, asesoramiento, modelaje y apoyo para el profesorado, los padres y las madres.
- Establece un esquema de colaboración con las personas participantes basado en la participación, capacitación e implicación. A través de este esquema se pretende fomentar el refuerzo de sus competencias profesionales y parentales.
- Va dirigido a familias y profesorado de alumnado con TEA con edades comprendidas entre 3 y 9 años, escolarizados en centros ordinarios.

Estructura y organización

El programa tiene dos modalidades, una para familias y otra para profesorado. Las dos versiones son muy similares, pero el contenido está adaptado a las realidades y necesidades de ambos agentes. Cuenta con cuatro módulos con dos o tres sesiones por módulo. Todas las sesiones tienen la misma estructura: presentación, desarrollo de actividades, compromiso y cierre. A continuación, se describe brevemente el contenido de cada módulo para ambas versiones.

Tabla 1. Módulos del programa para ambas versiones

Versión familias	Versión profesorado
<p>Módulo 1: Acercándonos al TEA</p> <p>En este módulo se pretende ampliar el conocimiento de las familias en torno a las múltiples posibilidades en las que el espectro puede verse concretado en el aula. Para ello, es fundamental que estas contemplen, de forma diversa, las características diferenciales de cada niña o niño con TEA, permitiendo, así, posteriormente, trabajar conjuntamente con el profesorado en la identificación de necesidades y líneas comunes de trabajo.</p>	<p>Módulo 1: Acercándonos al TEA</p> <p>En el presente módulo se busca acercar al profesorado a la realidad individualizada de cada niño o niña con TEA. De esta manera y abordando el trastorno como un amplio espectro en cuanto a las diferentes posibilidades en las que puede concretarse en el centro educativo, se pretende que el profesorado reflexione en cómo dichas características podrían influir en las posibilidades de inclusión educativa para este alumnado, así como las necesidades de apoyo derivadas de ellas.</p>
<p>Módulo 2: Nuestras competencias</p> <p>El desarrollo de competencias parentales positivas en el ámbito educativo contribuye a favorecer el desarrollo pleno y la inclusión educativa de los niños y las niñas con TEA. Bajo esta consideración, en el presente módulo se abordarán las competencias parentales vinculadas al ámbito escolar, reflexionando, así, sobre la autoeficacia parental dentro de dicho ámbito y su importancia en la creación de sinergias con el profesorado, así como la necesidad de valorar estrategias que favorezcan su formalización.</p>	<p>Módulo 2: Nuestras competencias</p> <p>Las competencias profesionales del profesorado que desempeña su ejercicio con niños y niñas con TEA podrían estar estrechamente conexas a la promoción de la inclusión educativa de este alumnado. En este módulo se busca que el profesorado reflexione sobre las creencias individualizadas que ostenta en torno a sus competencias para el trabajo con dicho alumnado, así como su impacto en la vida de estos niños y niñas, y en su desarrollo personal y profesional. Se profundizará en las competencias que se ostentan y en aquellas con las que es necesario contar, así como las diferentes estrategias que pueden mejorar.</p>
<p>Módulo 3: Colaboramos</p> <p>Partiendo de la premisa de que una verdadera inclusión educativa para alumnado con TEA requiere de la creación de conexiones entre las familias y el profesorado, en este módulo se busca que las familias reflexionen sobre el rol que desempeñan en los centros educativos, así como los espacios potenciales ofrecidos y destinados a la colaboración. Se trabajará, además, la importancia de la comunicación como una vía fundamental para la creación de relaciones positivas entre ambos agentes.</p>	<p>Módulo 3: Colaboramos</p> <p>Se parte de la consideración de que una verdadera inclusión educativa para alumnado con TEA requiere de la creación de un tejido colaborativo entre las familias y el profesorado. Por esto, en este módulo se busca que el profesorado reflexione acerca de las distintas posibilidades de participación que propicia para que las familias participen en el centro educativo. Asimismo, se trabajará la importancia del desarrollo de espacios de comunicación bidireccionales y positivos como una vía fundamental para la creación de relaciones positivas entre ambos agentes.</p>
<p>Módulo 4: Resolviendo conflictos</p> <p>Las particularidades específicas del trastorno podrían propiciar que familias y docentes se enfrenten a situaciones de desencuentro. Por ello, en este módulo se propone ampliar el conocimiento en torno a la identificación de las posibles situaciones de conflicto que podrían tener lugar, generando espacios dirigidos a la reflexión individualizada a partir de las posturas adoptadas cuando emergen este tipo de situaciones. Como resultado, el aprendizaje y la adopción de estrategias conciliadoras podrían favorecer el encuentro y el acercamiento de posturas.</p>	<p>Módulo 4: Resolviendo conflictos</p> <p>Las particularidades específicas del trastorno podrían propiciar que familias y docentes se enfrenten a situaciones de desencuentro. Por ello, en este módulo se propone ampliar el conocimiento en torno a la identificación de las posibles situaciones de conflicto que podrían tener lugar, generando espacios dirigidos a la reflexión individualizada a partir de las posturas adoptadas cuando emergen este tipo de situaciones. Como resultado, el aprendizaje y la adopción de estrategias conciliadoras podrían favorecer el encuentro y el acercamiento de posturas.</p>

Metodología

El programa se basa en la metodología experiencial (Máiquez *et al.*, 2000), validada en diversos formatos de programas presenciales y en línea. Se trata de una metodología que promueve la construcción del conocimiento en un escenario sociocultural grupal. El proceso se basa en identificar, reflexionar y analizar las propias ideas, sentimientos y acciones. A través de dos fases generales, la impersonal y la personal, las personas participantes transitan por un proceso inductivo de construcción del conocimiento. En concreto, las personas comienzan en una fase impersonal donde observan situaciones comunes del día a día y la forma en la que responden o actúan varias personas. Esta fase es seguida por la aplicación de las situaciones al modelo propio, a su realidad (fase personal) y la observación y análisis de las posibles consecuencias de este sobre la vida familiar o al día a día profesional, para que, finalmente, lleguen a la formulación de compromisos de cambio.

En el marco de esta metodología la persona facilitadora tiene la función de guiar el proceso de construcción del conocimiento con el grupo. Apoya la iniciativa personal y dinamiza las sesiones para que el grupo vaya experimentando el proceso de cambio.

Para llevar a cabo esta metodología, el programa parte de las siguientes técnicas:

Juego de roles

Consiste en la representación de una situación imaginaria propuesta para ser transferida a la vida real. Las personas encargadas de llevar a cabo dicha interpretación, en este caso, las personas participantes de la intervención, deberán recrear las emociones y reacciones propias de dicha situación. Esta representación podrá llevarse a cabo, bien a raíz de la mera representación literal de un guion previamente elaborado, bien haciendo uso de la imaginación, lo que supondría que las personas participantes tuvieran que aplicarla pensando en cómo creen que actuarían personal e individualmente en circunstancias similares.

Videofórum

Consiste en una herramienta digital, que se utiliza para representar, en formato vídeo, una escena sobre un tema concreto. Tras su visualización, se abordan las ideas principales relacionadas con los contenidos del mensaje. La persona facilitadora deberá generar un debate para fomentar la reflexión, basándose en los tópicos trabajados en el contenido de su mensaje.

Discusión dirigida

Con el desarrollo de esta técnica, se busca que las personas participantes en la intervención puedan debatir acerca de un tema concreto. El objetivo es que la situación se aborde desde diferentes perspectivas y puntos de vista, lo cual enriquecerá los puntos de vista de las personas que participan en la formulación y desarrollo de dicho debate.

Fantasía guiada

Consiste en una técnica en la que la persona facilitadora, mediante diferentes indicaciones recogidas por escrito, ha de describir una situación concreta de la forma más realista posible. De esta manera, se busca que la persona participante vivencie y recree, a medida que escucha dicho relato y utiliza su imaginación, la situación descrita, lo que le permitirá conectar con las diferentes emociones y sentimientos que surjan. Posteriormente, la persona facilitadora debe generar un debate en el grupo en torno a lo abordado en la fantasía guiada y su contenido.

Estudio de casos

Esta técnica consiste en la representación de una situación, que puede ser real o ficticia, en el desarrollo de las sesiones. Con el cometido de trabajar un asunto concreto, se busca generar un espacio dirigido a la reflexión y el debate entre los participantes sobre los aspectos abordados en esa situación. La actividad podrá trabajarse tanto de forma individual como en grupo. La búsqueda de conclusiones comunes es uno de los cometidos principales de esta técnica.

Compromisos

Los compromisos son una técnica que permite transferir el aprendizaje generado en el interior del grupo a situaciones concretas y reales de la vida familiar. Facilita promover procesos de cambio alineados con los diferentes aspectos abordados en las sesiones. De esta manera, la persona facilitadora ha de contribuir, cada semana, a generar objetivos de cambio concretos y adaptados a cada realidad familiar, asegurándose de que se traduzcan en compromisos sencillos y realistas para su cumplimiento.

Implementación del programa

El proceso de implementación del programa es clave para poder valorar su efectividad. Está diseñado para ser aplicado de forma presencial, en línea o en modalidad mixta. El desarrollo de las sesiones tiene aclaraciones, cuando es necesario, para ajustar la implementación de cada formato. Asimismo, lo deseable es que se aplique con las familias y docentes de los mismos niños y niñas con TEA. No obstante, también es posible aplicar solo una versión del programa, para familias o para docentes. Los grupos han de tener un tamaño de entre 6 u 8 participantes.

La persona facilitadora que aplica el programa debe recibir una formación previa de 20 horas sobre la implementación de este por parte del equipo que ha elaborado el programa. Esta formación versa sobre aspectos teóricos del TEA, la relación familia-profesorado, la metodología a seguir, los contenidos del programa y la implementación de acuerdo con estándares de calidad.

Evaluación del programa

El programa cuenta con un diseño de evaluación de acuerdo con los estándares de los programas basados en evidencias (Flay *et al.*, 2005; Gottfredson *et al.*, 2015). Se contemplan múltiples dimensiones de análisis, de instrumentos e informantes. Se realiza una evaluación previa, inicial-final, una evaluación de proceso y una evaluación de seguimiento. En la tabla 2 se detallan las características de la evaluación en la versión para familias y en la tabla 3 se recogen las de la versión del profesorado. Tal y como se puede apreciar, en la evaluación inicial se evalúan características sociodemográficas de las familias, del profesorado y de la persona facilitadora. Además, se contemplan aspectos relacionados con el conocimiento sobre el TEA. En la evaluación inicial-final se evalúan en las familias aspectos vinculados al estrés parental, a la relación con el profesorado, a la comunicación con el profesorado y al sentido de pertenencia al centro educativo. Por otra parte, se evalúa en el profesorado la autoeficacia para trabajar con familias, los sentimientos negativos en el trabajo, la promoción del sentido de pertenencia en las familias, la comunicación con las familias y la autoeficacia para trabajar con alumnado con TEA. Durante el proceso se realiza un seguimiento de las sesiones y de los elementos de implementación. En la evaluación final se evalúa la satisfacción de las y los participantes con el programa y se valora la perspectiva de la persona facilitadora. Por último, se realiza una evaluación de seguimiento para identificar los beneficios del programa a lo largo del tiempo. Para más información sobre el proceso de evaluación del programa, se puede contactar con el equipo gestor del programa: malore@ull.edu.es

Tabla 2. Momentos de medición, instrumentos e informantes del proceso de evaluación del programa Construyendo Alianzas versión para familias

Momento de medición	Dimensiones evaluadas	Informantes
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> — Variables sociodemográficas — Características del TEA — Experiencia del niño o la niña con TEA en el ámbito educativo — Percepción del nivel de inclusión educativa del centro 	Padres/Madres
Inicio - Final	<ul style="list-style-type: none"> — Estrés parental — Satisfacción con la relación familia-profesorado — Habilidades comunicativas en la relación con el profesorado — Implicación de las familias en la educación de los hijos — Participación en el centro 	Padres/Madres
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> — Cuestionario de implementación 	Personas facilitadoras
Final	<ul style="list-style-type: none"> — Cuestionario de satisfacción 	Padres/Madres
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> — Estrés parental — Habilidades comunicativas en la relación con el profesorado 	Padres/Madres

Tabla 3. Momentos de medición, instrumentos e informantes del proceso de evaluación del programa Construyendo Alianzas versión para profesorado

Momento de medición	Dimensiones evaluadas	Informantes
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> — Variables sociodemográficas — Experiencia docencia de alumnado con TEA — Burnout 	Profesorado
Inicio - Final	<ul style="list-style-type: none"> — Fomento de participación de las familias en el centro — Autoeficacia en la relación con familias — Autoeficacia en el trabajo con alumnado con TEA — Comunicación con familias de alumnado con TEA 	Profesorado
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> — Cuestionario de implementación 	Personas facilitadoras
Final	<ul style="list-style-type: none"> — Cuestionario de satisfacción 	Profesorado
Seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> — Burnout — Comunicación con familias de alumnado con TEA 	Profesorado

Referencias bibliográficas

- Aguiar, G., Demósthene, Y. y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. Mendive. *Revista de Educación*, 18(1), 120-133.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5®). American Psychiatric Publishing.
- Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C., Sheridan, S. M. y Mandell, D. S. (2016). Parent-teacher communication about children with autism spectrum disorder: An examination of collaborative problem-solving. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1071-1084. <https://doi.org/10.1002/pits.21976>
- Azad, G. F., Williams, B. J., Minton, K. E., Sheridan, S. M., Mandell, D. S. (2020). Partners in School: An Example of Care Coordination to Ensure Consistency of Evidence-Based Practices Across Home and School for Youth with Autism Spectrum Disorder (ASD). En: McClain, M., Shahidullah, J. y Mezher, K. (eds.). *Interprofessional Care Coordination for Pediatric Autism Spectrum Disorder*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46295-6_11
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. y Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Benson, P., Karlof, K. L. y Siperstein, G. N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 12(1), 47-63. <https://doi.org/10.1177/1362361307085269>
- Blair, W. C., Lee, I., Cho, S. y Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 22-36. <https://doi.org/10.1177/0271121410377510>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The Ecology of Human Development*. Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En: U. Bronfenbrenner (ed.). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage.
- Christenson, S. L. y Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Colás, P. y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva. Consejo de Europa.

- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Edwards, C. y Kutaka, T. (2015). Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers? En: S. Sheridan y E. Kim (eds.). *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (pp. 35-53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_3
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. En: K. Hurrelmann, F. Kaufmann. y F. Lösel (eds.). *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121-136). Walter De Gruyter.
- Epstein, J. (1995). School, family, community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-702. <https://eric.ed.gov/?id=EJ502937>
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. En: M. Alkin (ed.). *Encyclopedia of educational research* (6.ª ed., pp. 1139-1151). MacMillan.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) model. *Elementary School Journal*, 106(2), 151-170. <https://doi.org/10.1086/499196>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. y Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-303.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community: New Directions for Social Research. En: M. Hallinan (ed.). *Handbook of Sociology of Education* (pp. 285-306). Plenum.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120. <https://eric.ed.gov/?id=EJ502937>
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R., Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S., Mościcki, E., Schinke, S., Valentine, J. y Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175. <https://doi.org/10.1007/s1121-005-5553-y>
- Gabovitch, E. M. y Curtin, C. (2009). Family-centered care for children with autism spectrum disorders: A review. *Marriage y Family Review*, 45(5), 469-498. <https://doi.org/10.1080/01494920903050755>

- Galián, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>
- Galián, B. y Hernández-Prados, M. Á. (2024). *Teoría y práctica de la participación familiar en los centros educativos*. Dykinson
- Garbacz S. A, Sheridan, S. M, Koziol, N. A., Kwon, K. y Holmes, S. R. (2015). Congruence in parent-teacher communication: Implications for the efficacy of CBC for students with behavioral concerns. *School Psychology Review*, 44(2), 150-168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141884.pdf>
- Garbacz, S. A., Herman, K., Thompson, A. y Reinke, W. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of School Psychology*, 62, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L. y Santiago, R. T. (2016). Family involvement and parent-teacher relationships for students with autism spectrum disorders. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 478-490. <https://doi.org/10.1037/spq0000157>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437. <https://doi.org/10.1174/021037003322553824>
- García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-34. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289>
- Gomariz, M., Hernández-Prados, M., Parra, J., García-Sanz, M., Martínez-Segura, M. y Galián, B. (2020). *Familias y Profesorado compartimos educación: Guía para educar en la colaboración*. Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2872>
- Gottfredson, D., Cook, T., Gardner, F., Gorman-Smith, D., Howe, G., Sandler, I. y Zafft, K. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Grolnick, W. S. y Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W. y Raftery-Helmer, J. (2015). Core Components of Family-School Connections: Toward a Model of Need Satisfying Partnerships. En: S. Sheridan y E. Kim (eds.). *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (pp. 15-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_2
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Preparing Teachers To Work with Parents. En: F. Smit, K. van der Wolf y P. Slegers (eds.). *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 185-188). Institute for Applied Social Sciences.
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic

- assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. y Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>
- Holmes, S. R., Smith, T. E. y Garbacz, S. A. (2020). Theories and frameworks that underlie family-school partnerships. En: K. K. Kelly, S. A. Garbacz y C. A. Albers (eds.). *Theories of School Psychology: Critical Perspectives* (pp. 273-294). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351064941-12>
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Review of Educational Research*, 97(2), 3-42. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K. V. y Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00047-1)
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>
- IBE-UNESCO (2016). *Training tools for curriculum development. reaching out to all learners: a resource pack supporting Inclusive Education*. International Bureau of Education-UNESCO.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. Routledge.
- Kraft, M. A. y Dougherty, S. M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2012.743636>
- Lazar, A., y Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72(4), 206-210. <https://doi.org/10.1080/00098659909599393>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4-07-1985).

- Lines, C., Miller, G. E. y Arthur-Stanley, A. (2010). *The power of family-school partnering (FSP)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877623>
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor.
- McConachie, H. y Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>.
- Murray, M., Curran, E. y Zellers, D. (2008). Building parent/professional partnerships: An innovative approach for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 87-108. <https://doi.org/10.1080/08878730701838819>
- Nye, C., Turner, H. y Schwartz, J. (2006). Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children. *Campbell Systematic Reviews*, 2(1), 1-49. <https://doi.org/10.4073/csr.2006.4>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. y Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- ONU (2006). Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas.
- Parsons, S., Lewis, A. y Ellins, J. (2009). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 37-58. <https://doi.org/10.1080/08856250802596790>
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. y Baghdadli, A. (2014). Special education and care services for children, adolescents, and adults with autism spectrum disorders in France: Families' opinion and satisfaction. *Autism*, 18(2), 185-193. <https://doi.org/10.1177/1362361312460952>
- Renty, J. y Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 371-385. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00584.x>
- Ruble, L. A. y Dalrymple, N. J. (2002). Compass: A Parent-Teacher Collaborative Model for Students With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 76-83. <https://doi.org/10.1177/10883576020170020201>
- Russa, M. B., Matthews, A. L. y Owen-DeSchryver, J. S. (2015). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 95-104. <https://doi.org/10.1177/1098300714532134>.
- Saggers, B., Klug, D., Harper-Hill, K., Ashburner, J., Costley, D., Clark, T., Bruck, S., Trembath, D., Webster, A. A. y Carrington, S. (2016). *Australian autism educational needs analysis – What are the needs of schools, parents and students*

- on the autism spectrum? Informe final. Cooperative Research Centre for Living with Autism, Brisbane.
- Searing, B. M., Graham, F. y Grainger, R. (2015). Support needs of families living with children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3693-3702. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2516-4>
- Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S., Witte, A. y Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087374>
- Simón, C. y Echeita, G. (2010). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. En: G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero y F. Luengo (coords.). *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 108-118). Proyecto Atlántida.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S. y Beretvas, S. N. (2020). The Effects of Family-School Partnership Interventions on Academic and Social-Emotional Functioning: A Meta-Analysis Exploring What Works for Whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. y Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/10883576050200010401>
- Torrego, J. C., Caballero, P. A., Parra, J., Gomariz, M. A., Hernández-Prados, M. A., García-Sanz, M. P., Monge, C., Silva, I., Luna, A., Herreros, R. y Pedrajas, M. L. (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016449.pdf>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., Soodak, L. y Shogren, K. (2015). *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust*. Pearson Education.
- UNESCO (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainabledevelopment-goals.htm>
- Vakalahi, H. F. (2001). Adolescent substance abuse and family-based risk and protective factors: A literature review. *Journal of Drug Education*, 31(1), 29-46. <https://doi.org/10.2190/QP75-P9AR-NUVJ-FJCB>

- Valdez-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61. <https://doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>
- Vallespir-Soler, J. y Morey-López, M. (2019). La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 77-92. <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>
- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. y Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Matthew, B., Plavnick, J., Fleury, V. y Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. y Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *The School Community Journal*, 27(2), 9-34. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Zablotsky, B., Boswell, K. y Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316-330. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>

PRIMERA PARTE

Versión para las familias

Sesión 0

Introducción

Esta sesión tiene como objetivo general hacer que todas las personas participantes se conozcan entre sí para crear y favorecer un clima de trabajo positivo en las sesiones del programa. En las intervenciones grupales es fundamental que las personas participantes se sientan cómodas, ya que este tipo de metodología implica un trabajo cooperativo y de intercambio de vivencias personales que hace que sea relevante un ambiente favorecedor. En esta sesión también se abordarán las expectativas de las personas participantes con relación al programa, para, a partir de ellas, poder vincularlas a los objetivos de este. Asimismo, se reflexionará sobre las normas que las personas participantes consideran relevantes para el buen funcionamiento del programa. Finalmente, se llevará a cabo la evaluación inicial del programa.

Objetivos

- Promover un acercamiento y primera toma de contacto entre las personas participantes.
- Favorecer un clima positivo para el funcionamiento del programa.
- Conocer las motivaciones personales para participar en el programa y las expectativas de aprendizaje que tienen respecto a este.
- Establecer conjuntamente las normas para el buen funcionamiento de las sesiones del programa.

Actividades

- Actividad 1. ¿Quién soy y con qué animal me represento? (30 min). Individual y en gran grupo.
- Actividad 2. ¿Por qué estoy aquí y qué espero conseguir? (20 min). Individual y en gran grupo.
- Actividad 3. ¿Qué es importante para nuestro bienestar? (20 min). En gran grupo.
- Actividad 4. Evaluación inicial (20 min). Individual.
- Cierre de la sesión.

Recursos

- Anexo 1. Nuestros objetivos

Actividades

Actividad 1. ¿Quién soy y con qué animal me represento?

El objetivo de esta actividad es que cada persona se presente al resto de participantes y así todas pueden conocerse. Si la sesión se realiza presencialmente, la persona facilitadora les pedirá a las personas participantes que se coloquen en círculo y repartirá folios y rotuladores. A continuación, les solicitará que se presenten comentando los datos que aparecen a continuación dejando un tiempo para que lo piensen antes de ponerlo en común. En el folio apuntarán su nombre y, si lo desean, el animal que les identifica.

Lo ideal es que la persona facilitadora lo haga en primer lugar y, a continuación, pida que lo haga el resto:

1. Nombre.
2. Número de hijos y/o hijas que tienen y sus edades.
3. Cualquier otro dato que les apetezca.
4. Deberán pensar en un animal con el que se sientan identificadas como madres o padres y una cualidad de los mismo que les haya hecho elegirlo. Por ejemplo: «Elijo ser un león o una leona, porque tienen mucho coraje y fuerza y yo como padre/madre considero que tengo mucha fuerza en la educación y crianza de mi hijo o hija».

Si algún participante tuviera dificultades para elegir un animal, la persona facilitadora podrá compartir los siguientes ejemplos:

- Gallina: porque es muy protectora de sus polluelos
- Camaleón: porque se adapta a cualquier tipo de situación
- Pájaro: porque es muy libre
- León/a: porque tiene mucho coraje
- Delfín: porque es muy alegre y se mueve rápidamente

La persona facilitadora deberá ir apuntando las diferentes características de los padres y las madres en su rol parental y, tras la puesta en común, debe hacer un pequeño resumen de estas destacando que las potencialidades que tienen como familia son diversas y que todas pueden ser importantes para el bienestar de los niños y las niñas.

Los folios con los nombres en la versión presencial se recogerán y se volverán a traer a las sesiones hasta que el grupo haya memorizado esta información.

Actividad 2. ¿Por qué estoy aquí y qué espero conseguir?

En esta actividad se trabajarán las expectativas iniciales que las personas participantes tienen respecto al programa. Para ello, la persona facilitadora comentará que es importante conocer qué esperan del programa y hablar sobre lo que trabajarán en el mismo para que todas las personas tengan una idea clara de lo que se hará en las sesiones. Para ello, pedirá a las personas participantes que piensen y respondan a la siguiente pregunta:

- ¿Qué esperan trabajar y aprender en el programa?

La persona facilitadora invitará a compartir de forma voluntaria las respuestas de las personas participantes* e irá anotando las diferentes aportaciones y creando un cuadro resumen con los motivos por los cuales han decidido participar. Podrá anotarlos en una pizarra o en programas informáticos (PowerPoint, canva o similar) con el objetivo de recoger de manera gráfica y visible las aportaciones de las personas participantes. Este cuadro se guardará y la persona facilitadora lo utilizará en la última sesión.

A continuación, la persona facilitadora repartirá una serie de tarjetas a cada uno de las y los participantes vinculadas a los objetivos específicos del programa (anexo 1 «Nuestros objetivos»).

La persona facilitadora pedirá que lean en voz alta la tarjeta que les ha tocado y les preguntará:

- ¿Es importante para ustedes trabajar estos aspectos?

A continuación, la persona facilitadora relacionará algunas de las expectativas de las personas participantes con las tarjetas que han leído, comentando que a lo largo del programa se trabajarán principalmente los aspectos que aparecen en las tarjetas, pero que, en las sesiones, al mismo tiempo se generarán nuevos aprendizajes, apoyos y oportunidades fruto del trabajo en grupo. Para finalizar, la persona facilitadora indagará sobre las expectativas vinculadas a la metodología a llevar a cabo. A tal fin, planteará la siguiente cuestión:

- ¿Cómo creen que vamos a trabajar?

A continuación, la persona facilitadora explicará a grandes rasgos la metodología con la que se trabajará a lo largo de las sesiones. Comentará que se trata de un programa grupal en el que el protagonismo estará en el propio grupo, que será el motor del cambio y generará el conocimiento, ya que las familias

son las principales protagonistas. La persona facilitadora guiará las sesiones y acompañará el proceso de cambio y será una persona más del grupo.

** Nota para la persona facilitadora:* teniendo en cuenta que es la primera sesión, es muy importante tener especial sensibilidad a la hora de promover la participación, optando por motivar, pero sin presionar. Por ello, es mejor no pedir directamente a una persona que responda, sino preguntar al gran grupo, animando a quien le apetezca a compartir sus aportaciones.

Actividad 3. ¿Qué es importante para nuestro bienestar?

En esta actividad cada persona participante tendrá que proponer al menos una norma que sea importante para el bienestar en el grupo y para que su participación en el programa sea lo más cómoda posible. Con posterioridad a que los y las participantes hayan hecho sus propuestas, aludiendo a los animales presentados en la actividad 1, la persona facilitadora preguntará:

- ¿Algún animal de los que nombramos al principio de la sesión es más importante que otro? ¿Se merecen todos el mismo respeto?

La persona facilitadora reflexionará sobre la importancia del respeto a todas las personas y las experiencias compartidas, valorando la posibilidad de enriquecimiento que nos brinda esta diversidad y la oportunidad de participar en este programa. Esta idea la conectará con la importancia de establecer normas en el grupo. Por ejemplo: «Para mí, es importante que se respeten los turnos de palabra y no nos interrumpamos hablando». Es importante que la persona facilitadora vaya registrando las respuestas de los y las participantes, ya que estas serán las normas de ese grupo en concreto en el programa. La persona facilitadora deberá ir anotando las normas en una cartulina o en un documento digital según la modalidad de aplicación del programa (en línea o presencial). Al finalizar, atendiendo a las aportaciones de las personas participantes, comprobará que hay normas relativas a la confidencialidad, al turno de palabra, a evitar juicios, a la puntualidad y al uso del teléfono móvil. En caso de que el grupo no haya propuesto normas relativas a estos temas, la persona facilitadora deberá sugerir la inclusión de estas. Por último, la persona facilitadora leerá las normas y preguntará al gran grupo si todas y todos están de acuerdo. Si fuera necesario, durante el transcurso del programa la persona facilitadora podrá mostrar estas normas para recordar al grupo lo que acordaron.

Actividad 4. Evaluación inicial

De forma previa a dar por finalizada la sesión, se llevará a cabo la evaluación inicial del programa. Teniendo en cuenta la posible reticencia que podrían mostrar hacia ella las personas participantes, es crucial que la persona facilitadora incida en el hecho de que se trata de un procedimiento que solo volverá a repetirse en la última sesión. También es relevante profundizar que el cometido de la evaluación no es evaluar a las personas individual y personalmente, sino que se busca conocer la efectividad del programa para que, en caso necesario, realizar las pertinentes modificaciones sobre el mismo en búsqueda de obtener los mejores resultados y otorgar el mejor servicio posible entre las personas participantes. También representa una oportunidad para reflexionar sobre su familia, su rol como padre o madre, sus hijos e hijas, etc., que normalmente no se realiza por falta de tiempo.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá realizar un resumen de cada una de las actividades destacando las aportaciones más importantes que se han extraído, invitando a los y las participantes a que añadan o corrijan algo más a estos aspectos.

Asimismo, es importante que la persona facilitadora enfatice en la importancia de la diversidad de experiencias y vivencias que existen respecto al TEA y su experiencia en los centros educativos. Igualmente, debe enfatizar el aprendizaje conjunto que supone compartir dichas experiencias a lo largo de las sesiones del programa.

Hoy hemos podido trabajar sobre tres puntos clave: el primero es que nos hemos podido conocer un poquito más. Hemos compartido en grupo los motivos y las expectativas que nos han hecho querer participar en el programa y reflexionar sobre cómo se ajustan estos aspectos con los objetivos del programa. Asimismo, hemos elaborado las normas que harán que todas las personas nos sintamos cómodas y respetadas.

Recursos

Anexo 1. Nuestros objetivos

- Ampliar el conocimiento sobre el TEA promoviendo una visión realista sobre el amplio espectro.
- Reflexionar sobre la participación y colaboración de la familia con el centro educativo.
- Conocer nuevas formas de participación familiar en el centro educativo.
- Reflexionar sobre cómo nos comunicamos y colaboramos con el profesorado.
- Identificar las barreras que nos impiden comunicarnos y colaborar con el centro.
- Sentirnos mejor en nuestro rol como madres o padres en el ámbito académico.
- Hablar sobre los conflictos que tenemos en el centro educativo y aprender a resolverlos de forma positiva.
- Reflexionar sobre la inclusión educativa del alumnado e identificar cómo podemos promoverla.

Módulo 1

Acercándonos al TEA

Introducción

El amplio espectro que supone el TEA conlleva que la realidad de este alumnado dentro del centro educativo sea extraordinariamente diversa. Para que su inclusión sea una realidad es necesario que el profesorado y las familias perciban cómo se concreta este amplio espectro en el aula. Este conocimiento es clave para ir adquiriendo herramientas que les permitan dar respuestas atendiendo de forma diferenciada a las particularidades de cada niño y niña. Por todo ello, resulta fundamental que familias y profesorado comprendan la amplia diversidad existente en torno al trastorno y puedan analizar de forma específica la realidad individual de cada niño y niña. Solo cuando conocemos las características de los niños y niñas podremos anticipar futuras y posibles situaciones en el centro educativo y/o en el hogar.

Cuando las familias y el profesorado conocen las características de los niños y niñas con TEA y cómo se manifiestan dichas características en el centro educativo, es posible trabajar de forma conjunta para identificar necesidades y proponer respuestas de forma colaborativa. Sin embargo, si no somos sensibles a sus necesidades y a la idiosincrasia de cada niño o niña, difícilmente podremos dar una respuesta inclusiva.

En este módulo se trabajarán competencias que favorecen la identificación de las necesidades de los niños y niñas con TEA en el centro educativo. Se reflexionará sobre las dimensiones que los niños y niñas con TEA pueden tener afectadas y cómo pueden impactar esas características en el centro educativo. Asimismo, se profundizará y reflexionará sobre las respuestas que se suelen articular desde los centros educativos para abordar las necesidades de los niños y niñas con TEA. A lo largo de todo el módulo se trabajará desde la premisa de que cada niño y niña es diferente y, por ello, requieren respuestas individualizadas. Finalmente, se profundizará en la reflexión de cómo estas características están afectando a su adaptación en los centros educativos y las necesidades que de ellas se derivan.

Objetivos

- Reflexionar sobre las creencias y mitos en torno al TEA.
- Analizar las expectativas de las familias con respecto a las niñas y los niños con TEA.
- Comprender cómo las características de los niños y niñas con TEA condicionan sus necesidades en el centro educativo.
- Analizar la relación entre las necesidades de las familias y la relación familia-escuela.
- Reflexionar sobre las estrategias de inclusión educativa que se llevan a cabo en el centro educativo.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. El espectro cromático
- Sesión 2. Dentro del espectro
- Sesión 3. Hora de ir al colegio

Sesión 1. El espectro cromático

Introducción

El trastorno del espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo que afecta, en diferente medida, a aspectos como la comunicación, las relaciones sociales o los comportamientos e intereses. Cada niño y niña con TEA puede presentar una afectación en diferentes dimensiones que varía en intensidad, por lo cual existe una gran variabilidad en sus características y en las necesidades que presentan. Conocer estas características y cómo afectan a la adaptación en el contexto educativo es importante para su inclusión educativa. Asimismo, ayudará a las familias a reflexionar sobre cómo el conocer estas características puede contribuir a la relación familia-escuela, puesto que la información que la familia puede aportar es fundamental para el profesorado y los distintos profesionales educativos.

Por todo ello, en esta sesión se reflexionará acerca de las diferentes características de los niños y niñas con TEA y sobre la importancia de conocerlas para poder dar respuesta a las necesidades que de ellas se derivan en los centros educativos.

Objetivos

- Reflexionar sobre las características e idiosincrasia de los niños y niñas con TEA.
- Comprender cómo las características de los niños y niñas con TEA condicionan sus necesidades en el centro educativo.

Actividades

- Actividad 1. El círculo cromático (35 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Los colores de la Navidad (40 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Conóceme
- Anexo 2. El círculo diverso
- Anexo 3. Este es mi círculo
- Anexo 4. Dimensiones
- Anexo 5. Los colores de la Navidad

Actividades

Actividad 1. El círculo cromático

El objetivo de esta actividad es que las familias observen las diferentes características que pueden presentar los niños y las niñas con TEA, así como las necesidades reales derivadas de estas, teniendo en cuenta que el TEA no es un espectro lineal.

Para esto, la persona facilitadora presentará las descripciones de las características de cuatro niños y niñas con TEA, acompañadas de una imagen (anexo 1 «Conóceme»).

- Historia 1

A Lucas, de 5 años, le molestan mucho los sonidos, pasa la mayor parte de la jornada tapándose los oídos. También las luces le hacen cerrar los ojos, en ocasiones le molestan sobremanera. No tolera bien que le abracen o agarren. Suele estar mucho tiempo balanceándose en una esquina, no responde a su nombre y en pocas ocasiones cumple órdenes. Necesita que todo esté colocado de la misma manera, que la jornada ocurra de la misma forma; si no, se tira al suelo y grita fuerte. A veces se muerde a sí mismo.

- Historia 2

Aitor tiene 8 años. Le encanta jugar con los niños y niñas de su clase. Pero siempre quiere ganar, y jugar a lo que él quiere. Le encanta abrazar a sus compañeros y compañeras cuando ganan en equipo. No tolera la frustración ante las esperas, si no es el primero llora y empuja a los demás. No le molestan los ruidos ni las luces. Tiene buenas notas, le encantan especialmente las matemáticas. Aunque tiene adaptación metodológica, memoriza bastante bien y sabe planificar las tareas. A veces le cuesta entender los dobles sentidos o las representaciones simbólicas.

- Historia 3

Ángel, de 4 años, es muy activo y es muy difícil mantenerlo sentado. No tiene concepto de peligro y a veces tiene conductas escapistas. Habla con todo el mundo. Tiene muchos problemas para comer y no soporta mancharse la ropa ni las manos ni las texturas pastosas. Se pone nervioso con los cambios y necesita que le anticipen. Le encantan los dinosaurios más que cualquier otra cosa en el mundo, si algo tiene que ver o se parece con un dinosaurio, es de las pocas cosas que consiguen mantenerlo atento. No ha llegado a los objetivos académicos del curso hasta ahora.

- Historia 4

Lucía, de 10 años, es muy buena estudiante. En los recreos se sienta sola a dibujar pájaros en su libreta. Le cuesta relacionarse con el resto de clase, no le gusta jugar a juegos en grupo, no se conoce una relación estrecha con ningún compañero o compañera. Cuando otras personas se le acercan a hablar, ella no se para a escuchar lo que le dicen, sino que comienza a hablar de las especies de aves, su dieta, hace sus sonidos, explica las migraciones de cada una, las formas de sus picos, etc., sin darse cuenta de si la otra persona está interesada en lo que le cuenta. Si esa persona se va, ella la persigue para acabar su explicación, cuando ha acabado se da media vuelta y coge su cuaderno para seguir dibujando aves.

Se les proporciona la posibilidad de tomar anotaciones en un folio de los relatos que se van a leer y de aquellos aspectos más relevantes de estos. Para ello, la persona facilitadora puede mostrarles un ejemplo en relación con la primera historia. Por ejemplo, «a Lucas no le gustan las luces». Esto facilita el seguimiento de la sesión y del contenido que posteriormente se irá trabajando

Posteriormente, en gran grupo, se analizarán de forma conjunta las características del caso de Lucas utilizando para ello el anexo 2 «El círculo diverso», en el que se observa un círculo en el que se representan 8 dimensiones (comunicación, habilidades sociales, sensibilidad sensorial, rutinas/sensibilidad a los cambios, intereses intensos/fijaciones, estereotipias/autorregulación, habilidades motoras y habilidades de procesamiento de la información).* La persona facilitadora irá guiando a las personas participantes con el fin de que valoren el nivel en el que se encuentra el niño o niña en cada una. Posteriormente la persona facilitadora presentará uno a uno el círculo diverso de los tres casos restantes ya cumplimentados y comentará los aspectos más destacados de cada círculo (anexo 3 «Este es mi círculo»).

A continuación, mientras se observan todos los círculos de forma simultánea, la persona facilitadora planteará las siguientes cuestiones para reflexionar:

- ¿Tienen todas las niñas y niños con TEA las mismas características?
- ¿Qué diferencias observan entre los diferentes casos?

* *Nota:* la persona facilitadora cuenta con una breve descripción de cada dimensión en el anexo 4 «Dimensiones».

Actividad 2. Los colores de la Navidad

Seguidamente, se presenta una situación cotidiana que puede vivir cualquier persona en un centro educativo. Para ello, se presenta una viñeta (anexo 5 «Los colores de la Navidad») en la que se observa un patio de un colegio donde se celebra la Fiesta de Navidad. Hay muchos niños y niñas cantando villancicos y tocando la pandereta, y familias en el público.

Tras observar la viñeta, la persona facilitadora preguntará las siguientes cuestiones para reflexionar:

- ¿Todos los niños y las niñas que hemos analizado reaccionarían igual ante esta situación?
- ¿Cómo creen que reaccionarían en cada caso?
- ¿Conocer las características que hemos trabajado puede resultar de utilidad? ¿Por qué?

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá resumir y destacar las ideas más importantes que se han extraído de la sesión de hoy, profundizando en lo más relevante que se ha dicho con relación a las características de los niños y niñas con TEA y sus necesidades.

Hoy hemos podido reflexionar sobre las características de los niños y niñas con TEA, y cómo estas pueden afectar a su adaptación en los centros educativos. Cada niña y niño con TEA es diferente y no podemos hablar de un solo perfil. Por ello, conocer sus características es determinante para poder dar una respuesta adecuada a sus necesidades tanto desde el ámbito familiar como desde el ámbito educativo.

Compromiso

A lo largo de esta semana las familias deberán tratar de observar a su hijo o hija en las dimensiones que se han visto en la sesión (por ej.: su capacidad para comunicarse verbal y no verbal; la flexibilidad que tiene ante los cambios o, por el contrario, la necesidad de rutinas; el nivel de estereotipias o, de forma contraria, la capacidad de autorregulación con otros mecanismos). Esta información es importante de cara a la próxima sesión.

Recursos

Anexo 1. Conóceme

Lucas



Aitor



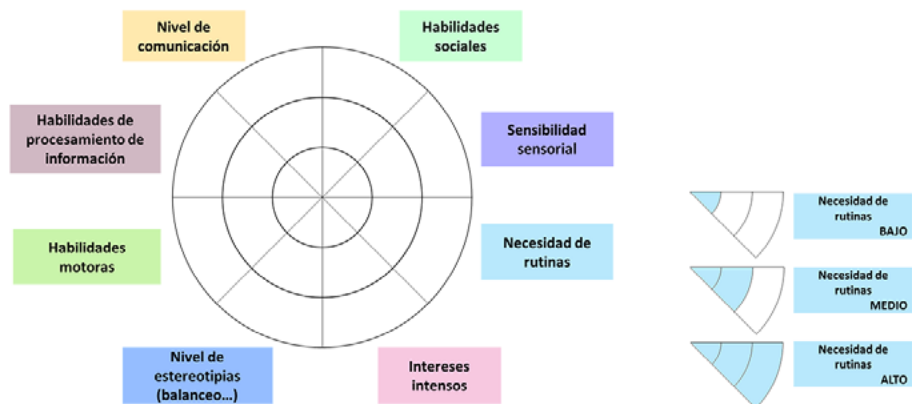
Ángel



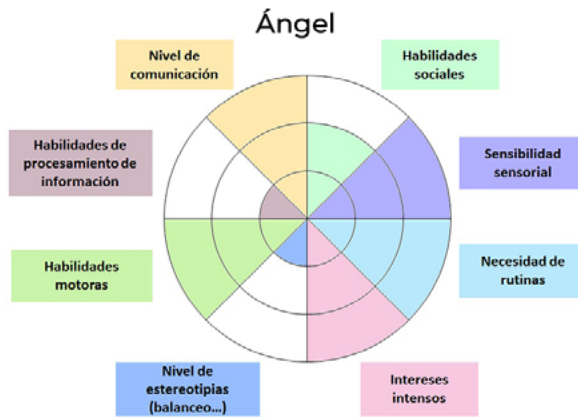
Lucía



Anexo 2. El círculo diverso



Anexo 3. Este es mi círculo



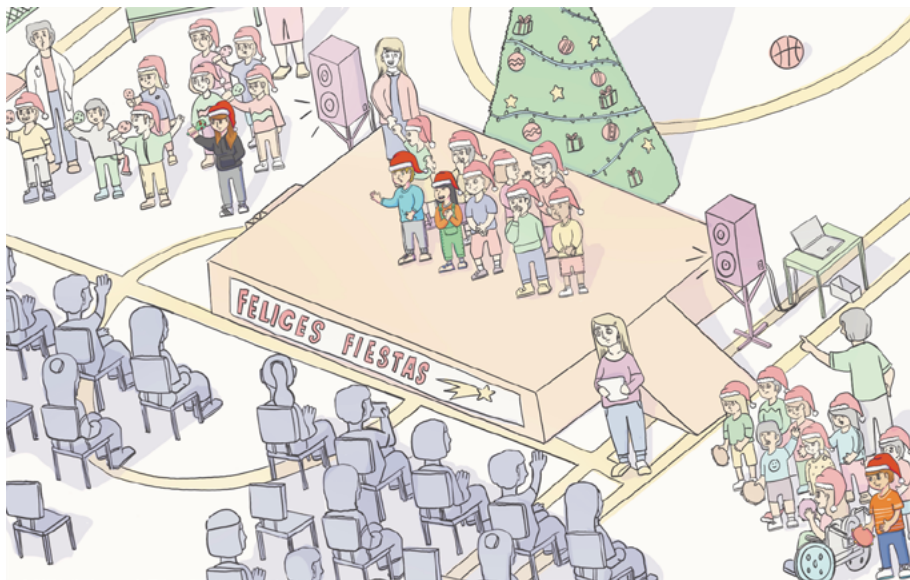
Anexo 4. Dimensiones

- *Nivel de comunicación*: tiene que ver con su capacidad de comunicarse tanto a nivel verbal como no verbal. El nivel más bajo se relaciona con falta de comunicación y ausencia de intención comunicativa, mientras que el nivel más alto hace referencia a buenas capacidades de comunicación.
- *Habilidades sociales*: están relacionadas con la capacidad de establecer relaciones sociales y adaptarse a situaciones que requieren la interacción con otras personas. Un nivel bajo se relaciona con niños y niñas que no son capaces de establecer relaciones más allá de las personas con las que tiene un vínculo (familia), mientras que el nivel más alto está relacionado con poseer buenas habilidades para relacionarse.
- *Sensibilidad sensorial*: guarda relación con la integración de los estímulos sensoriales. El nivel más bajo se relaciona con falta de sensibilidad a los estímulos sensoriales, mientras que un nivel más alto se refiere a hipersensibilidad a los estímulos sensoriales que dificultan su día a día.
- *Necesidad de rutinas*: se refiere a la flexibilidad del niño o la niña a la hora de abordar los cambios en su rutina diaria. En los niveles bajos encontramos a niños y niñas que no necesitan una rutina excesivamente marcada y presentan flexibilidad ante los cambios, mientras que el nivel más alto se refiere a las niñas y niños que necesitan rutinas muy marcadas y los cambios suponen un reto para su adaptación, lo que dificulta su día a día.
- *Intereses intensos*: se trata de fijaciones y motivaciones hacia un único centro de interés, aunque este puede ir variando con el tiempo. Cuando se presenta en niveles bajos, indica que no tiene un centro de interés muy marcado y que le motivan diversos temas. Un nivel alto indica que tiene pocos o un único centro de interés lo que limita su motivación e interacción con otras personas.
- *Nivel de estereotipias (balanceo...)*: son movimientos repetitivos que se realizan a modo de autoestimulación. Un nivel bajo se relaciona con poca presencia de estereotipias, mientras que un nivel alto tiene que ver con un exceso de estereotipias que dificultan el día a día del niño o la niña.
- *Habilidades motoras*: están relacionadas con la psicomotricidad gruesa y fina, es decir, con la precisión de nuestros movimientos. Un nivel bajo hace referencia a las dificultades a nivel motriz y un nivel alto se relaciona con una buena motricidad.
- *Habilidades de procesamiento de información*: también conocidas como *funciones ejecutivas*, son las actividades mentales que se ponen en marcha para regular nuestra conducta con la información que tenemos del entorno. Un nivel bajo implica pocas capacidades de regulación, organización, planificación, memoria, atención y autorregulación, mientras que un nivel alto implica buenas capacidades en estas áreas.

Anexo 5. Los colores de la Navidad

Contextualización: en el patio del colegio se celebra la Fiesta de Navidad, hay muchos niños y niñas cantando villancicos y tocando la pandereta. Las familias han sido invitadas y están mirando, sentadas de público. Los niños y niñas son de diferentes edades acompañados de docentes.

Entre todos estos niños y niñas, hay cuatro estudiantes de quienes vamos a dar más detalles posteriormente.



Sesión 2. Dentro del espectro

Introducción

En la sesión anterior se analizaron las diferentes dimensiones que pueden estar afectadas en las niñas y los niños con TEA. El nivel de afectación en cada una de estas dimensiones guarda relación con las características propias de cada niño y niña, por lo que no se puede ver este trastorno como un espectro lineal, sino como un universo diferente en cada caso. Por otra parte, los centros educativos son un contexto que puede suponer grandes retos para las personas con TEA, por lo cual conocer sus características y necesidades nos permitirá anticiparnos a estas y responder con apoyos que faciliten su adaptación. En este sentido, la familia es un gran aliado de los centros educativos, puesto que son las personas que mejor los conocen. En esta sesión continuaremos reflexionando sobre las características de los niños y las niñas con TEA, pero centrando esta reflexión en los hijos y las hijas de las familias participantes. Además, se analizará cómo estas características están afectando a su adaptación en los centros educativos y las necesidades que de ellas se derivan. Para ello, en la sesión anterior las personas participantes se han comprometido a observar las manifestaciones de estas dimensiones en sus hijos e hijas y esta información se utilizará en el desarrollo de las actividades.

Objetivos

- Tomar conciencia de las características de sus hijos e hijas con TEA.
- Analizar la relación entre las características de sus hijos e hijas y las necesidades que presentan en el centro educativo.

Actividades

- Actividad 1. Los colores que percibo (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Una gama de colores (35 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. El círculo de mi hijo o hija
- Anexo 2. Consecuencias

Actividad 1. Los colores que percibo

Con esta actividad se pretende que la familia tome conciencia de las características de su propio hijo o hija con TEA. Para esto, la persona facilitadora les presentará el anexo 1 «El círculo de mi hijo o hija» en el que se recoge un modelo en blanco del círculo que deberán plasmar en un folio y cumplimentar con las características individuales de su hija o hijo.

Posteriormente, la persona facilitadora pedirá que comenten la dimensión en la que mejor se encuentra su hija o hijo y en la que tiene más dificultades. Si el grupo es reducido, la persona facilitadora puede valorar que analicen y compartan en voz alta la totalidad del círculo, siempre teniendo en cuenta el tiempo disponible para la actividad. Tras la participación, concluirá la actividad poniendo énfasis en que el análisis que han realizado representa al conjunto de características de sus hijos e hijas en el momento actual, pero estas van evolucionando a lo largo de la vida. También se destacará que estas pueden influir más o menos en la adaptación de la persona a su entorno, por lo que las necesidades de apoyo irán cambiando en función del momento en que se encuentren, la situación que se les presente y el propio entorno, lo cual se analizará en la siguiente actividad.

Actividad 2. Una gama de colores

En esta actividad las familias continuarán indagando en las características de su hijo e hija con TEA con el objetivo de analizar cómo estas pueden estar influyendo en su adaptación en el centro educativo. La persona facilitadora pedirá que, teniendo en cuenta el círculo que acaban de completar, reflexionen en torno a estas preguntas:

- ¿Cómo crees que las características de nuestras hijas e hijos con TEA influyen en su día a día?
- ¿Cómo puede influir en el desarrollo cotidiano de las actividades del centro educativo las características de nuestras hijas e hijos con TEA?

La persona facilitadora pedirá a las familias que elaboren posibles consecuencias positivas y negativas que pueden tener para su adaptación en el centro educativo todas las características de sus hijos e hijas atendiendo al nivel en el que las presentan. La persona facilitadora contará con el anexo 2 «Consecuencias», en el que cuenta con consecuencias positivas y negativas que podrían darse en el centro educativo, según los diferentes gradientes de cada característica. Si fuera necesario, podrían servir de guía para la reflexión de las familias.

Posteriormente, se hará una puesta en común en la que las personas participantes expondrán sus consecuencias. Tanto la persona facilitadora como el resto del grupo podrán aportar otras que consideren.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá destacar las ideas y conclusiones más importantes que han sido abordadas en la sesión. Concretamente, deberá hacer hincapié en la importancia de tener en cuenta los efectos de las características de los niños y las niñas con TEA en su día a día, puesto que, con este análisis, se podrá brindar el apoyo necesario para facilitar su adaptación.

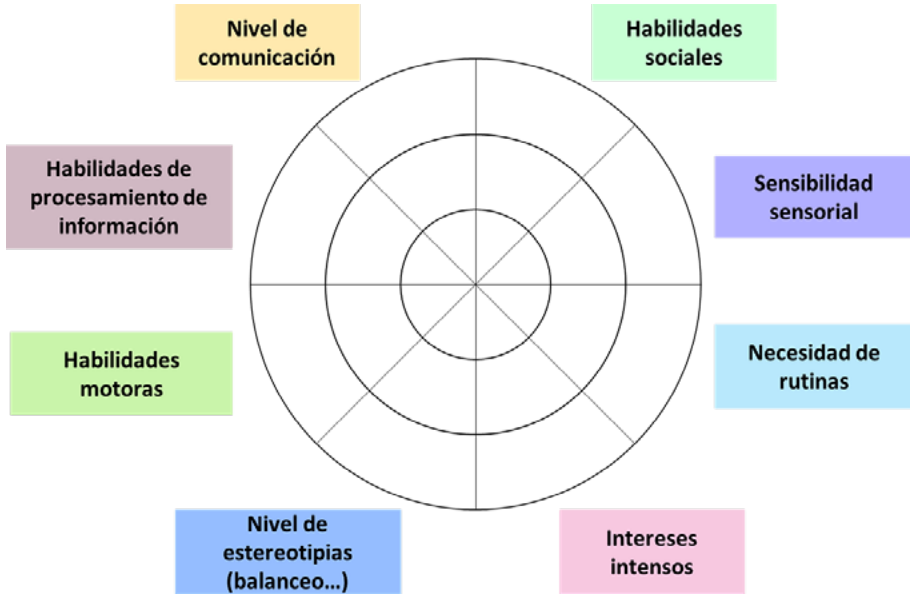
Como hemos podido profundizar en la sesión de hoy es importante no solo conocer las características de los niños y niñas con TEA, sino reflexionar sobre los efectos que estas tienen en su día a día, más aún en el contexto educativo en el que se suceden numerosas situaciones que pueden suponer un gran reto para una persona con TEA. Esto permitirá a las familias y al profesorado brindarle el apoyo necesario para facilitar su adaptación.

Compromiso

A lo largo de la semana se propone a las familias el planteamiento de un compromiso de cambio en el que deben revisar y reflexionar sobre el círculo con las características de su hija o hijo en su rutina diaria. Se trata de observar si hay cambios en las dimensiones o aspectos que, en un primer momento, no tuvieron en cuenta, así como qué aspectos cree que podría cambiar en alguna de las dimensiones.

Recursos

Anexo 1. El círculo de mi hijo o hija



Anexo 2. Consecuencias

Nivel de comunicación

- Es capaz de transmitir sus necesidades, intereses y pensamientos, así como de entender los de los demás.
- Transmite sus necesidades, pero su comunicación no va más allá.
- No se comunica o las expresiones de comunicación son difíciles de entender por los demás.
- Habilidades sociales.
- Se relaciona con las personas de su entorno, establece vínculos con otras personas.
- Tiene interés por relacionarse con otras personas, pero le resulta muy difícil hacerlo.
- Sus interacciones son muy intensas, no es capaz de adecuarla a las situaciones y las necesidades de las demás personas.
- No muestra interés por relacionarse.

Sensibilidad sensorial

- Los estímulos no interfieren en su adaptación al entorno.
- Le cuesta sentirse bien en situaciones en las que alguno de los estímulos sobrepasa su tolerancia o no son de su agrado.
- Parece que no presta atención, no da importancia a ciertas cosas o no reacciona (por ej.: cuando se da un golpe o se quema).

Necesidad de rutinas

- Los cambios suponen rabietas, llantos, aumento de estereotipias o autolesiones.
- Puede tolerar pequeños cambios o estos no suponen conductas tan perjudiciales.
- Parece que no presta atención, no da importancia a ciertas cosas o no reacciona (por ej.: cuando se da un golpe o se quema).

Intereses intensos

- No prueba cosas nuevas y le cuesta relacionarse con personas que no compartan sus intereses.
- Sus intereses no interfieren en sus relaciones o su adaptación al entorno.
- Nivel de estereotipias.
- La intensidad de las estereotipias puede ponerle en peligro y dificultar su adaptación al entorno.
- Aunque presenta estereotipias, estas no interfieren en su adaptación al entorno
- Habilidades motoras.
- Tiene muchas dificultades para realizar tareas que requieren una buena psicomotricidad gruesa o fina.
- Presenta actividades en algunas tareas y en otras no, dependiendo si presenta dificultades en la psicomotricidad gruesa o fina.
- Se le dan bien los deportes o actividades que impliquen coordinación del movimiento, agilidad...

Habilidades de procesamiento de la información

- Las actividades académicas y demás que requieren de una buena atención, memoria u organización se le dan bien.
- Puede tener problemas de memoria, de atención o de organización que dificultan en menor medida su adaptación.
- La falta de memoria, atención y organización le genera grandes dificultades.

Sesión 3. Hora de ir al colegio

Introducción

La inclusión educativa es uno de los principios fundamentales que debe guiar todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, se trata de atender a las características individuales de todo el alumnado garantizando la equidad y la eliminación de barreras de aprendizaje. Como familias con hijos e hijas con TEA, es importante conocer cuáles son las estrategias con las que cuentan los centros educativos para incluir a sus hijas e hijos, puesto que así podrán participar apoyando al profesorado y al centro educativo para facilitar esta inclusión.

Por ello, con esta sesión se pretende dar a conocer a las familias las estrategias de inclusión que se pueden llevar a cabo en los centros educativos. Asimismo, se pretende reflexionar sobre las propias estrategias que se están aplicando con sus hijos e hijas y las consecuencias de estas para su proceso de aprendizaje y su adaptación al centro educativo.

Objetivos

- Conocer las estrategias de inclusión que se pueden llevar a cabo en los centros educativos con el alumnado con TEA.
- Reflexionar sobre las estrategias de inclusión educativa que se llevan a cabo en el centro educativo de su hijo o hija.
- Analizar las consecuencias de las estrategias de inclusión que se llevan a cabo en su centro.

Actividades

- Actividad 1. La entrada al colegio (30 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Hora del recreo (45 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. En busca de la inclusión (Genially)
- Anexo 2. Medidas de mi centro educativo
- Anexo 3. Consecuencias
- Anexo 4. Otras opciones para a inclusión

Actividades

Actividad 1. La entrada al colegio

En esta actividad se observarán diferentes maneras de abordar las necesidades de las niñas y los niños con TEA en los centros educativos con el fin de que las familias analicen cuándo se está fomentando la inclusión educativa. En primer lugar, la persona facilitadora expondrá una serie de situaciones una a una y en cada caso preguntará:

- ¿Creen que en esta situación se favorece la inclusión del alumnado? ¿Por qué?

Con las respuestas obtenidas la persona facilitadora irá clasificando según se favorezca o dificulte la inclusión del alumnado (anexo 1 «En busca de la inclusión»). Para ello, cada historia irá acompañada de una imagen.

- Historia 1

Teresa es una niña de 9 años que está en cuarto de Primaria. Como presenta dificultades en la lectoescritura sus profesores y profesoras le hacen los exámenes orales o en la tableta. Cuando el examen es para comprobar su comprensión lectora se lo adaptan para que pueda hacerlo al mismo tiempo que sus compañeros y compañeras de clase. (HAY INCLUSIÓN).

- Historia 2

Pablo es un niño de 8 años que está en tercero de Primaria. Como tiene adaptación en el área de Matemáticas y Lengua Castellana durante estas clases hace los ejercicios de un cuadernillo de refuerzo. Varias veces a la semana, sale a las clases de apoyo. (NO HAY INCLUSIÓN).

- Historia 3

Javier es un niño de 9 años que está en tercero de Primaria. Tiene dificultades para seguir las clases de Educación Física y, cuando se frustra, en ocasiones, reacciona de forma brusca, por lo que el profesor ha decidido que, en lugar de hacer los ejercicios, vigile que el resto del alumnado lo está haciendo bien. (NO HAY INCLUSIÓN).

- Historia 4

María es una niña de 7 años que está en segundo de Primaria. Tiene una adaptación curricular en varias áreas. Sus dificultades en las Matemáticas hacen que, en muchas ocasiones tenga que utilizar materiales manipulativos para resolver los ejercicios y que la profesora de apoyo se ponga con ella, sobre todo cuando comienzan un tema nuevo. (HAY INCLUSIÓN).

- Historia 5

En la clase de segundo de Primaria la profesora y su alumnado han elaborado un rincón de la calma. Cuando alguien tiene un conflicto, se siente enfadado, frustrado o hay muchos estímulos que le estén alterando, puede hacer la señal y sentarse un ratito en este rincón para calmarse. Después se incorpora nuevamente a la actividad que estaba haciendo, cuando se siente mejor. (HAY INCLUSIÓN).

Al finalizar la clasificación, la persona facilitadora concluirá la actividad resumiendo todos los argumentos sobre inclusión educativa aportados y resaltando las características que deben darse para esta. Además de lo aportado por las personas participantes, la persona facilitadora deberá destacar otros aspectos tales como: tener flexibilidad en el currículo, en la evaluación y en la organización; atender a la diversidad y las necesidades individuales o implicar a distintos profesionales educativos, a través de estrategias que hagan al alumnado partícipe de lo que está ocurriendo en el aula.

Actividad 2. Hora del recreo

Tras analizar las prácticas de inclusión educativa, en esta actividad se pretende que la familia reflexione sobre cómo está incluyendo el centro educativo a su hijo o hija con TEA. Para esto, la persona facilitadora les pedirá que completen el anexo 2 «Medidas de mi centro educativo», en el que deberán ir exponiendo qué medidas tiene el centro y el profesorado para la inclusión en el aula, en el recreo y en las actividades que organiza el centro.

Posteriormente, deberán reflexionar sobre las consecuencias de las medidas tanto para la adaptación de la niña o el niño como para la relación familia-escuela, que podrán plasmar en el mismo anexo 2. La persona facilitadora deberá especificar que, si las casillas se quedan en blanco (no hay medidas inclusivas), esto también puede implicar consecuencias para el alumnado, por lo que también hay que señalarlas en la tabla. La persona facilitadora contará en el anexo 3 «Consecuencias» con un listado de consecuencias positivas y negativas asociado a cada aspecto analizado con el fin de poder guiar la reflexión si fuera necesario. Para finalizar, la persona facilitadora pedirá que, de manera voluntaria, pongan en común el análisis que han realizado.

Para finalizar esta parte de la actividad, la persona facilitadora preguntará:

- Además de las mencionadas, ¿creen que existen otro tipo de medidas que se podrían llevar a cabo y no se está haciendo?, ¿cuáles son?

A continuación, la persona facilitadora facilitará una lista de medidas inclusivas para ampliar el conocimiento de las familias sobre las diferentes posibilidades existentes (anexo 4 «Otras opciones para la inclusión»). La persona facilitadora también deberá preguntar a las familias si conocían la existencia de estas medidas y su parecer sobre estas. Concluirá la actividad destacando que existen diferentes medidas que los centros educativos pueden adoptar para la inclusión educativa y que también las familias pueden ayudar a esta inclusión.

Cierre de la sesión

Para concluir la sesión la persona facilitadora hará un resumen con aquellos aspectos clave que se han ido tratando a lo largo de la sesión, además de las aportaciones y acuerdos relevantes que haya llegado el grupo. Concretamente, se debe profundizar que existen distintas medidas que pueden favorecer la inclusión del alumnado con TEA y que son clave para su bienestar en el centro educativo. Asimismo, la persona facilitadora debe enfatizar en las acciones que las familias han expresado que adoptan los centros educativos para la inclusión y la relevancia de su papel para que se puedan llevar a cabo.

En la sesión de hoy hemos podido conocer que existen diferentes acciones que pueden promover o dificultar el bienestar de los niños y niñas con TEA dentro del centro educativo. Asimismo, también se ha profundizado en aquellas prácticas que se han llevan a cabo en nuestro centro educativo y la relevancia que tiene nuestra implicación en ellas, siendo imprescindible la colaboración, comunicación y el trabajo mutuo entre nosotros y nosotras como familia y el centro educativo como fin último la plena inclusión en el centro educativo de nuestros hijos e hijas.

Compromiso

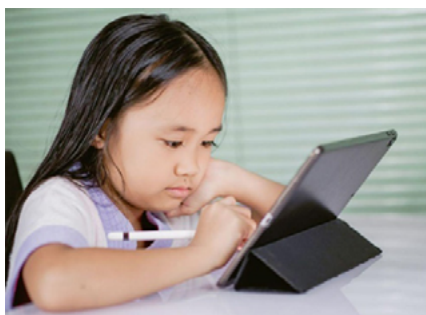
Para finalizar la sesión, se propone a las familias el planteamiento de un compromiso de cambio en torno a conocer mejor las medidas que se están llevando a cabo en los centros educativos para incluir a sus hijos e hijas. Se les propone que hagan un listado de todas las medidas que hayan podido identificar.

Recursos

Anexo 1. En busca de la inclusión

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63bd3ce7b31a850013d3a161/learning-experience-didactic-unit-present-1-inclusion-si-o-no>



Teresa es una niña de 9 años que está en cuarto de Primaria. Como presenta dificultades en la lectoescritura sus profesores y profesoras le hacen los exámenes orales o en la tableta. Cuando el examen es para comprobar su comprensión lectora se lo adaptan para que pueda hacerlo en el mismo tiempo que sus compañeros y compañeras de clase.



Pablo es un niño de 8 años que está en tercero de Primaria. Como tiene adaptación en el área de Matemáticas y Lengua Castellana, durante estas clases hace los ejercicios de un cuadernillo de refuerzo. Varias veces a la semana, sale a las clases de apoyo.



Javier es un niño de 9 años que está en tercero de Primaria. Tiene dificultades para seguir las clases de Educación Física y, cuando se frustra, en ocasiones, reacciona de forma brusca, por lo que el profesor ha decidido que, en lugar de hacer los ejercicios, vigile que el resto del alumnado lo está haciendo bien.



María es una niña de 7 años que está en segundo de Primaria. Tiene una adaptación curricular en varias áreas. Sus dificultades en las Matemáticas hacen que, en muchas ocasiones tenga que utilizar materiales manipulativos para resolver los ejercicios y que la profesora de apoyo se ponga con ella, sobre todo cuando comienzan un tema nuevo.



En la clase de segundo de Primaria la profesora y su alumnado han elaborado un rincón de la calma. Cuando alguien tiene un conflicto, se siente enfadado, frustrado o hay muchos estímulos que le estén alterando, puede hacer la señal y sentarse un ratito en este rincón para calmarse. Después se incorpora nuevamente a la actividad que estaba haciendo, cuando se siente mejor.

Anexo 2. Medidas de mi centro educativo

	Medidas inclusivas	Consecuencias
En el aula		
En el recreo		
En las actividades que organiza el centro (excursiones, fiestas, proyectos...)		

Anexo 3. Consecuencias

En el aula

- No adaptar los recursos dificulta su acceso a los contenidos.
- Obtienen calificaciones que no representan sus conocimientos.
- Cuentan con iguales referentes en el aula.
- Se comunican y aprenden porque cuentan con los medios para ello.

En el recreo

- Comparten espacios y juegos con sus iguales.
- Se aíslan del resto de sus iguales.
- Hacen el recreo en el aula o en la sala del profesorado.
- Comparten el patio en el recreo.

Actividades que organiza el centro (excursiones, fiestas, proyectos...)

- Se queda en casa cuando hay actividades especiales.
- Participa en las festividades y actividades que organiza el centro con el apoyo adecuado.
- Disfruta de las actividades que organiza el centro.
- Los días diferentes a la rutina lo pasa mal, le dan crisis y se hace daño a sí mismo/a u a otras personas.

Anexo 4. Otras opciones para la inclusión

- Utilizar múltiples medios para la representación (visual, auditiva, táctil) para que todo el alumnado pueda acceder a la información:
 - Utilizar material manipulativo.
 - Utilizar dispositivos digitales.
 - Tener apoyos visuales para presentar la información (pictogramas).
- Implicar a todo el alumnado:
 - Beneficiar a todo el alumnado de las mismas medidas (representaciones de la información, accesibilidad de la evaluación, programas de apoyo y actividades).
 - Realizar trabajos colaborativos en los que todo el alumnado pueda aportar sus fortalezas, ser aprendiz y a la vez enseñante.
 - Proponer diferentes opciones para que el alumnado pueda implicarse en las actividades, según sus motivaciones (diferentes proyectos y actividades trabajando el mismo contenido en diferentes niveles de profundidad).
- Promover la autonomía, la autorregulación y el desarrollo de funciones ejecutivas:
 - Reflexionar sobre el aprendizaje, con sistemas de autoevaluación y actividades con autocorrección.
 - Educar en estrategias de gestión emocional y de resolución de conflictos.
 - Utilizar estrategias para guiar la práctica como guías, autoinstrucciones o plantillas para planificar; enseñar estrategias y hacer visibles los procesos mediante recursos como organizadores gráficos o llamadas a «parar y pensar».
- Proporcionar diferentes medios de acción y expresión:
 - Que el alumnado pueda expresar lo aprendido a través expresión verbal, musical o dramatización.
 - Que el alumnado pueda expresar la información mediante un mural, una imagen, un esquema.

Módulo 2

Nuestras competencias

Introducción

Las competencias parentales hacen alusión a los sentimientos, actitudes, conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para un ejercicio adecuado de la parentalidad. En concreto, estas competencias son clave para el ejercicio de la parentalidad positiva, entendida como comportamiento de padres y madres fundamentado en el interés superior de niños, niñas y adolescentes, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan su pleno desarrollo (Consejo de Europa, 2006).

Entre las diferentes competencias parentales, destacan aquellas vinculadas al ámbito escolar. Entendemos que las familias han de implicarse, acompañar y supervisar a los niños y niñas en la educación formal. De esta forma, resulta muy positivo que los padres y madres cuenten con competencias que les permitan apoyar a los hijos e hijas en sus tareas, establecer y mantener contacto con personas de la comunidad educativa, mostrar interés y participar activamente o establecer relaciones de colaboración con otros agentes, entre otras.

Estas competencias se hacen todavía más relevantes cuando hablamos de familias de niños y niñas con TEA, ya que son clave para promover una inclusión educativa real. De este modo, si los padres y madres se sienten competentes en el ámbito escolar es probable que tenga un mayor nivel de implicación, lo cual puede conllevar mejoras en el rendimiento académico, el clima de convivencia, la empatía entre familias y docentes, la coordinación en cuanto a los estímulos, técnicas o rutinas que se realizan desde casa y los de la escuela, etc., todo ello se traduce en un mejor bienestar del niño o niña con TEA y una mejor evolución en su proceso educativo.

En este módulo se abordarán las competencias parentales. Se partirá de la necesidad de promover la autoeficacia y satisfacción de los padres y madres dentro del ámbito escolar, para ir reflexionando, a continuación, sobre la necesidad de promover competencias que favorezcan el trabajo colaborativo con docentes y comunidad educativa. Asimismo, se valorarán estrategias para favorecer dichas competencias.

Objetivos

- Fomentar el sentimiento de autoeficacia y satisfacción en el ejercicio de la parentalidad vinculado al ámbito educativo.
- Promover el desarrollo de competencias parentales en el trabajo colaborativo con el profesorado y la comunidad educativa.
- Identificar las emociones que experimentan los padres y madres en el centro educativo.
- Conocer estrategias positivas para promover las competencias parentales en el ámbito escolar.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. ¿Cómo me siento en el centro educativo?
- Sesión 2. El papel de las familias en el centro educativo

Sesión 1. ¿Cómo me siento en el centro educativo?

Introducción

Para la inclusión del alumnado es fundamental que las familias sientan que forman parte del centro educativo y que perciban que su rol es importante en el ámbito escolar. Además, sus sentimientos, actitudes y habilidades para desempeñar sus funciones en el ámbito escolar son clave para el ejercicio responsable de la parentalidad positiva. Algunas familias se sienten altamente implicadas y comprometidas con su rol dentro del colegio, pero otras familias, por diferentes motivos, muestran bajos niveles de competencias parentales en este ámbito.

En esta sesión los padres y madres podrán reflexionar sobre cómo se perciben en el centro educativo. Se abordarán las diferentes formas que tienen las familias de reaccionar ante diversas situaciones y se reflexionará sobre acciones que pueden ser positivas para aumentar la visión positiva de su rol en el centro educativo.

Objetivos

- Identificar competencias parentales vinculadas al ámbito escolar.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las competencias parentales en el ámbito escolar.
- Conocer estrategias positivas para promover las competencias parentales en el ámbito escolar.

Actividades

- Actividad 1. Un día en el centro educativo (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Otras formas de actuar (35 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Vivencias en el centro educativo
- Anexo 2. Tarjetas de ideas (Genially)

Actividades

Actividad 1. Un día en el centro educativo

Esta actividad tiene como objetivo que las familias identifiquen las diferentes formas de vivir las competencias parentales vinculadas a la vida escolar. Para ello, la persona facilitadora presentará una serie de viñetas (anexo 1 «Vivencias en el centro educativo») que acompañan las diferentes historias que se presentan a continuación, en las cuales se muestran diversas formas de vivir las competencias vinculadas al centro educativo. La presentación se hará una a una y se irán realizando las preguntas que se señalan a continuación en cada una de ellas.

- Historia 1

Sofía es una niña de 6 años a la que le encanta jugar con el resto de la clase, pero siempre quiere ser ella la que decida lo que se hace y cómo se hace. Hoy hay una actuación en el colegio a la que acuden las familias de público. Sofía no sabía que tendría que subir al escenario a cantar delante de toda la gente y, cuando se lo dijeron, se puso muy nerviosa y agresiva, porque ella quería ir al patio a jugar y no la dejaban. Su madre, desde el público, se puso muy nerviosa y no supo cómo actuar.

- Historia 2

Eduardo, de 4 años, tiene dificultades para entrar al colegio por las mañanas, la multitud de niños y niñas a su alrededor y el ruido del momento de la entrada le generan mucho malestar, incomodidad y ansiedad. Su padre le lleva una hora antes y pasean por los alrededores del colegio para que se vaya haciendo a la idea. Han llegado a un acuerdo con su maestro para solicitar al centro que le permitan entrar un poco antes que al resto.

- Historia 3

La maestra de Haridian, de 6 años, ha citado a su padre y a su madre para hablar de la situación de su hija en el colegio. En la reunión la maestra les explica que el nivel de su hija no es igual que el de sus compañeros y compañeras, porque tiene varias dificultades, siendo necesarias algunas adaptaciones curriculares. Ellos no entienden del todo lo que les está explicando, pero no se atreven a preguntar.

- Historia 4

Al principio de curso, Roberto, de 4 años, se queda dormido en clase y se pierde muchas actividades. La maestra se pone en contacto con el padre y le pide apoyo para valorar alternativas desde el centro y desde casa para mejorar la situación. Tras hablar en una reunión, la maestra tiene más información sobre la situación de Roberto, que presenta un trastorno del sueño, y han valorado la opción de flexibilizar los horarios en el centro y ser más sensibles con los momentos que el niño presenta más cansancio.

- Historia 5

Se va a organizar una excursión en la clase de Pedro, de 8 años, y se había decidido desde el centro que el niño no podía ir, debido a sus características, ya que dicen no disponer de personal de apoyo. La madre, ante esta situación, decide solicitar una reunión con la tutora antes de la excursión.

- Historia 6

Álvaro, de 3 años, cursa Infantil. El último día de clase la profesora ha planteado una actividad con insectos, lo cual ha hecho que el niño entre en pánico y comience a llorar. La profesora, tras este incidente, decide reunirse con su familia para saber los motivos. Su madre indica que tiene miedo a los insectos y no lo había comunicado hasta el momento.

Las familias identificarán en cada una de las viñetas las preocupaciones y emociones vinculadas a las historias de la actividad anterior. La persona facilitadora deberá preguntar en el momento de finalizar cada historia las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la principal preocupación en esta situación que manifiesta el padre, la madre, el profesorado o el centro educativo?
- ¿Qué emociones creen que tienen las y los protagonistas?
- ¿Qué consecuencias tiene para los hijos e hijas, para las familias y para el centro educativo experimentar estas situaciones?

Tras analizar todas las historias, se les preguntará a las personas participantes si se sienten así en situaciones similares:

- ¿Se identifican con algunas de las historias anteriores?

Actividad 2. Otras formas de actuar

Partiendo de la anterior, esta actividad se centrará en fomentar estrategias que favorezcan las competencias parentales en el centro educativo. Para ello, la persona facilitadora preguntará a las personas participantes:

- ¿Cómo actuarían ustedes en cada una de las historias anteriores?
- ¿Cuáles consideran que son más sencillas de resolver positivamente?, ¿por qué motivos?
- ¿Se les ocurren diferentes alternativas que puedan hacer que se solucione de forma adecuada el conflicto presentado?

A continuación, tras escuchar las diferentes respuestas, la persona facilitadora compartirá algunas ideas de posibles soluciones para que las vinculen a las viñetas anteriores. Para ello utilizará el recurso de Genially (anexo 2 «Tarjetas de ideas») en el que encontrará una serie de frases que tendrán que asociar con las viñetas de las historias de la actividad anterior atendiendo a la medida en que las consideran buenas ideas para afrontar las situaciones.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá destacar que a lo largo de las historias anteriores se han podido identificar diferentes formas de experimentar y vivir las competencias parentales del centro educativo. Se deben analizar las consecuencias del desarrollo de esas funciones y las estrategias positivas que promueven sus competencias dentro del entorno educativo:

A lo largo de la sesión de hoy, a través de las historias que hemos ido viendo, hemos observado que cada familia puede reaccionar de forma diferente ante situaciones vinculadas a su centro educativo. Cómo vivimos nuestro papel y cómo actuamos en el centro educativo se relaciona con nuestras competencias parentales en el ámbito escolar. Estas competencias pueden ser más o menos positivas. Resulta importante conocer y reflexionar sobre las competencias parentales que resultan positivas en relación con la escuela, ya que esto facilitará y será necesario para el bienestar de nuestro hijo o hija en el centro educativo.

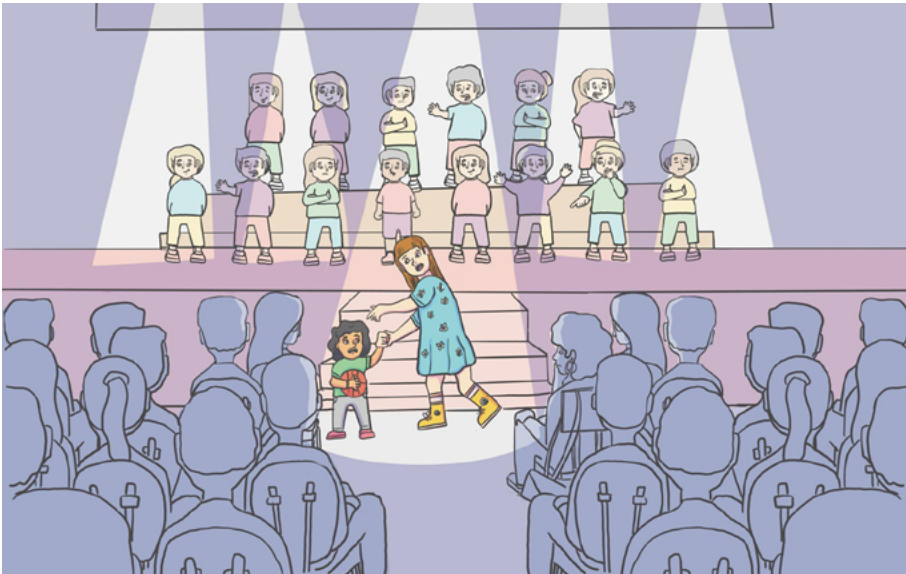
Compromiso

A lo largo de esta semana las familias deberán tratar de reflexionar sobre cómo se sienten como padres y madres dentro del centro educativo. Deben identificar lo que les gustaría cambiar vinculado a lo que hacen, piensan o sienten con respecto al centro educativo para sentirse mejor.

Recursos

Anexo 1. Vivencias en el centro educativo

Sofía es una niña de 6 años a la que le encanta jugar con el resto de la clase, pero siempre quiere ser ella la que decida lo que se hace y cómo se hace. Hoy hay una actuación en el colegio a la que acuden las familias de público. Sofía no sabía que tendría que subir al escenario a cantar delante de toda la gente y, cuando se lo dijeron, se puso muy nerviosa y agresiva, porque ella quería ir al patio a jugar y no la dejaban. Su madre, desde el público, se puso muy nerviosa y no supo cómo actuar.



Eduardo, de 4, años tiene dificultades para entrar al colegio por las mañanas, la multitud de niños y niñas a su alrededor y el ruido del momento de la entrada le generan mucho malestar, incomodidad y ansiedad. Su padre le lleva una hora antes y pasean por los alrededores del colegio para que se vaya haciendo a la idea. Han llegado a un acuerdo con su maestro para solicitar al centro que le permitan entrar un poco antes que al resto.



La maestra de Haridian, de 6 años, ha citado a su padre y a su madre para hablar de la situación de su hija en el colegio. En la reunión la maestra les explica que el nivel de su hija no es igual que el de sus compañeros y compañeras, porque tiene varias dificultades, siendo necesarias algunas adaptaciones curriculares. Ellos no entienden del todo lo que les está explicando, pero no se atreven a preguntar.



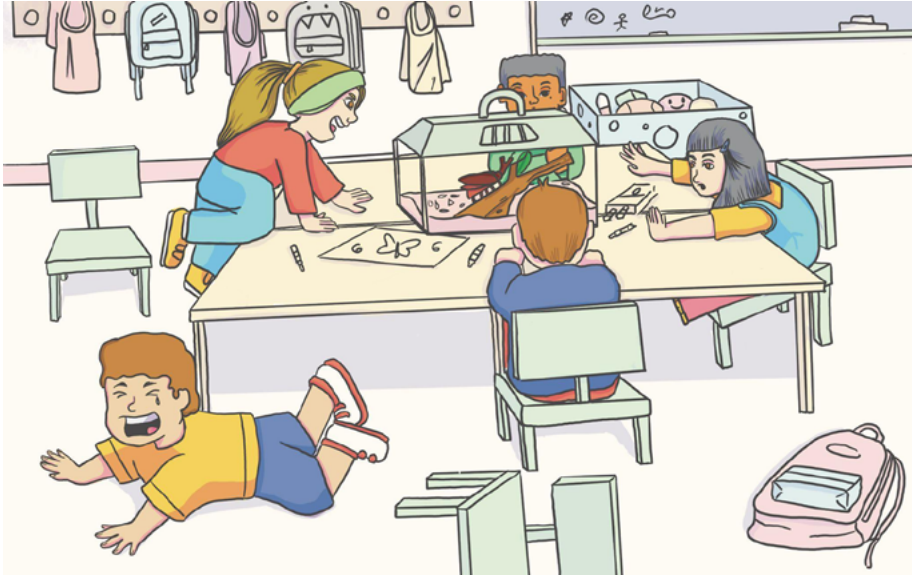
Al principio de curso, Roberto, de 4 años, se queda dormido en clase y se pierde muchas actividades. La maestra se pone en contacto con el padre y le pide apoyo para valorar alternativas desde el centro y desde casa para mejorar la situación. Tras hablar en una reunión, la maestra tiene más información sobre la situación de Roberto que presenta un trastorno del sueño y han valorado la opción de flexibilizar los horarios en el centro y ser más sensibles con los momentos que Roberto presenta más cansancio.



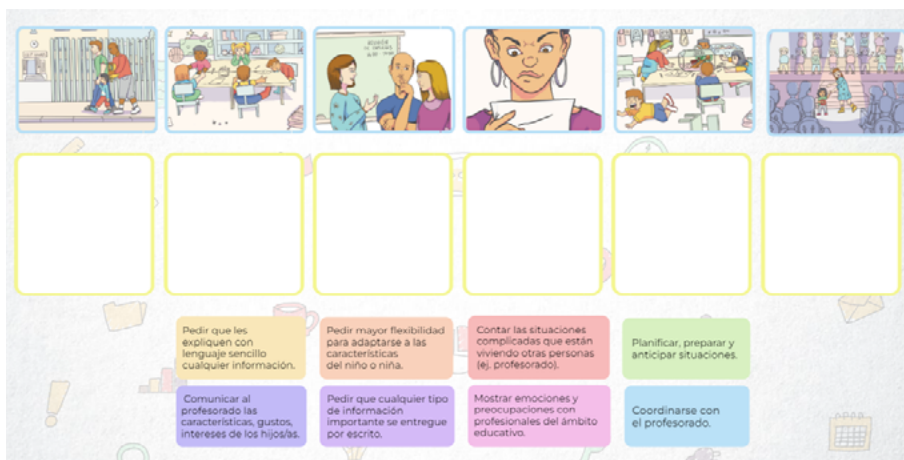
Se va a organizar una excursión en la clase de Pedro, de 8 años, y se había decidido desde el centro que el niño no podía ir, debido a sus características, ya que dicen no disponer de personal de apoyo. La madre, ante esta situación, decide solicitar una reunión con la tutora antes de la excursión.



Álvaro, de 3 años, acaba de comenzar Infantil. El último día de clase la profesora ha planteado una actividad con insectos, lo cual ha hecho que el niño entre en pánico y comenzara a llorar. La profesora, tras este incidente, decide reunirse con su familia para saber los motivos; resulta que tiene miedo a los insectos y no lo habían comunicado hasta el momento.



Anexo 2. Tarjetas de ideas



Programa Construyendo Alianzas

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c7dd1bd8a0480011045802/learning-experience-didactic-unit-present5-tarjetas-de-ideas>

- Mostrar emociones y preocupaciones con profesionales del ámbito educativo.
- Pedir que les hablen en lenguaje sencillo o que los informes o cualquier tipo de información se entregue por escrito.
- Pedir que les expliquen con lenguaje sencillo cualquier información.
- Contar las situaciones complicadas que están viviendo a otras personas (por ej.: profesorado).
- Comunicar al profesorado las características, gustos, intereses de los niños y las niñas
- Planificar, preparar y anticipar situaciones.
- Coordinarse con el profesorado.
- Pedir mayor flexibilidad para adaptarse a las características del niño o niña.

Sesión 2. El papel de las familias en el centro educativo

Introducción

La participación educativa de las familias en las escuelas es un pilar fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para la inclusión real del alumnado. La implicación, acompañamiento y supervisión de los niños y niñas en el ámbito escolar por parte de los padres y madres puede dejar huellas imborrables y supone un apoyo excepcional para su bienestar en el colegio. Con todo, no todas las familias se sienten partícipes de los centros educativos, ya que encuentran barreras para participar.

En esta sesión las familias podrán reflexionar sobre la importancia, las barreras y el grado de satisfacción con su participación actual en el centro educativo.

Objetivos

- Reflexionar sobre la importancia de la colaboración de los padres y las madres de alumnado con TEA en los centros educativos.
- Identificar las emociones que experimentan los padres y madres en el centro educativo.
- Fomentar la satisfacción y la eficacia de los padres y las madres de alumnado con TEA en los centros educativos.

Actividades

- Actividad 1. Las huellas que dejan (25 min). En gran grupo.
- Actividad 2. El caso de Lorena (20 min). En gran grupo.
- Actividad 3. ¿Cómo me siento en el colegio? (30 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Testimonios de familias
- Anexo 2. Lorena
- Anexo 3. Mi cuentakilómetros

Actividades

Actividad 1. Las huellas que dejan

En esta actividad el objetivo principal es promover el reconocimiento del papel fundamental de los padres y madres en el centro y la importancia de su implicación en el ámbito educativo como agentes competentes y esenciales. Así pues, en esta actividad se pretende promover el sentimiento de satisfacción y eficacia de las familias en los centros. Para ello se proyectarán una serie de vídeos que recogen el testimonio de varios profesionales del ámbito educativo sobre cómo han vivido la relación con las familias (anexo 1 «Testimonios de familias»):

- Testimonio profesora 1

Desde que mi compañera de la clase de 4 años me dijo que este curso en 5 años tendría una alumna con sintomatología TEA, lo primero que hice fue llamar a sus padres. Porque yo creo que es lo más importante. Es que solo ellos tienen la información sobre esa niña, ¿sabes? sobre cómo es, sobre qué le gusta hacer, qué no le gusta, y esas cosas son fundamentales para tú luego poder trabajar en clase con ella. Es que sin esa información no haces nada. Pero con este caso me ocurrió que la familia no quería hablar conmigo, al principio me daban largas y me decían que no podían venir por trabajo. Yo intentaba pillarlos al final de las clases, a la salida..., pero nada. Las pocas veces que logré hablar con la familia me decían que la niña no tenía nada, que desde el colegio estábamos buscando problemas. Claro, imagínate, así es muy complicado trabajar...

- Testimonio profesora 2

Yo he tenido muchos niños y niñas con TEA en clase, pero especialmente recuerdo a Mario. Tenía 7 años cuando lo conocí. Tuve muchas dificultades para poder trabajar con él, porque no paraba de interrumpir, insistía en hacer lo que quería, era muy difícil para mí poder llevar la clase con los otros 20 niños y niñas. Pero hubo un antes y un después tras reunirme con su madre. Gracias a esa mujer, yo pude comenzar a trabajar con Mario, porque ella me habló abiertamente sobre él, sobre cosas que le gustaban y cosas que le estresaban, pero lo más importante, me dio ideas sobre cómo interactuar con él para motivarlo, etc. Ella me iba compartiendo trucos que tenía y cosas que notaba que funcionaban en casa. Sin quererlo, me estaba ayudando muchísimo, porque, de verdad, para mí fue un punto de inflexión en clase.

- Testimonio auxiliar de comedor

Pues yo este curso tengo en el comedor a Pablo, que acaba de empezar con 3 años. El primer día me acuerdo que fue todo bien, pero a partir del segundo día no quería entrar. Tenemos muchas dificultades para lograr que esté sentado y que coma. Todos los días llora, grita, está muy molesto y se pone nervioso. Yo se lo he dicho a la profesora, pero, claro, a mí me gustaría hablar con los padres, porque no sé qué más podemos hacer.

- Testimonio hijo con TEA

Yo recuerdo muy bien a mi madre yendo al colegio todos los días a llevarme. Recuerdo que en Primaria llegábamos súper temprano, los primeros casi, y nos poníamos a esperar al lado de la puerta. Ella me decía que había que llegar pronto para evitar que se hiciera tarde, pero ya de mayor me ha contado que realmente llegábamos los primeros para evitar que yo me agobiara con el montón de gente en la entrada. Ella siempre me ha ayudado, incluso ahora como adulto. Siempre me decía que tenía que estar integrado en el colegio y en el instituto. Todos los días en casa me preguntaba qué tal el día. Hablaba un montón con mis profes y también con los padres de otros niños.

Tras visualizar los vídeos, la persona facilitadora realizará las siguientes preguntas para reflexionar sobre su contenido:

- ¿Cómo crees que se sienten los/las protagonistas de esta historia?
- ¿Qué impacto ha tenido en la vida de los niños y niñas, y en su trayectoria académica la implicación de su familia?
- ¿Cuáles creen que es el principal obstáculo que está dándose en esta situación?
- ¿Creen que este tipo de circunstancias o experiencias tienen lugar en el día a día?
- ¿Cómo se sentirían los padres y madres al escuchar estos testimonios?

Actividad 2. El caso de Lorena

En esta actividad se pretende que las familias comprendan la importancia de tener una buena percepción sobre su rol dentro del centro educativo. Para ello se analizará un caso práctico sobre Lorena, una madre de un niño con TEA. La persona facilitadora leerá el caso de Lorena (anexo 2 «Lorena»):

Lorena tiene 35 años y tiene un hijo, Juan, de 6 años. Juan fue diagnosticado con TEA con 4 años. Lorena ha intentado aprender herramientas y habilidades para trabajar con Juan, lee mucho y busca información por Internet. Sin embargo, siente que no hace lo suficiente. Cree que, si tuviera más tiempo, podría aprender más y ayudar más a Juan. Cuando va al colegio evita preguntar cosas para no molestar y evitar que sientan que Juan o que ella misma hace perder el tiempo o molesta al profesorado. Acepta todas las propuestas que hacen desde el colegio y las decisiones que toman, aunque le gustaría que contaran con ella un poco más, que le preguntaran cosas y que su opinión fuera tenida en cuenta para, por ejemplo, planificar las adaptaciones que hacen con Juan. Ve algunas cosas que no le gustan, pero no lo dice para evitar que Juan llame más la atención o que se tomen medidas más drásticas con él. Para ella es muy difícil, le gustaría sentirse mejor y participar más en el colegio...

A continuación, la persona facilitadora planteará las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se siente Lorena?
- ¿Cómo creen que está siendo su experiencia como madre en el colegio?
- ¿Qué barreras está encontrando Lorena?
- ¿Qué cambios podría incorporar Lorena en su participación en el centro educativo?

Al finalizar la actividad, la persona facilitadora comentará que es muy importante que las familias sientan que forman parte del centro educativo y que son tenidas en cuenta. Asimismo, se han de identificar las barreras que impiden que participemos libremente para poder buscar alternativas y posibilidades de cambios.

Actividad 3. ¿Cómo me siento en el colegio?

Partiendo de lo analizado en la actividad anterior, se utilizará el recurso Genially (anexo 3 «Mi cuentakilómetros») y cada participante, de forma individual tendrá que valorar cómo se siente con respecto a las diferentes afirmaciones relacionadas con el centro educativo. La persona facilitadora pedirá que vayan anotando la puntuación de cada respuesta.

Acto seguido, cada persona podrá identificar el perfil cromático de sus respuestas. Tras la reflexión individual, la persona facilitadora propondrá poner en común el color promedio de cada participante. A continuación, preguntará al gran grupo por aquellas afirmaciones que han obtenido una mayor y una menor valoración para compartir en el gran grupo. Para finalizar, propondrá reflexionar sobre el motivo de las diferencias y similitudes.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá destacar la relevancia que tiene la familia como agente educador y el papel fundamental que ocupa dentro del centro educativo. Asimismo, se señalará la importancia de identificar cómo se sienten con su propio papel dentro del centro y su nivel de satisfacción con el mismo.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido profundizar en la relevancia que tenemos como familiares de niños y niñas con TEA dentro del centro educativo. Asimismo, nos hemos autoanalizado y hemos reflexionado sobre cómo nos sentimos en el centro educativo de nuestros hijos e hijas. Debemos enfatizar la importancia que tiene sentirnos bien con nuestro papel dentro del contexto escolar, ya que nuestra implicación es fundamental para el bienestar de nuestros hijos e hijas en el centro educativo.

Compromiso

A lo largo de esta semana las familias deberán tratar de reflexionar sobre cómo podrían cambiar algunas de las dimensiones que han valorado como negativas: ¿qué podría hacer yo para mejorar esa dimensión?

Recursos

Anexo 1. Testimonio de familias

Enlace a vídeo: https://drive.google.com/file/d/1N367yIYh3XPNmpRtyrxaV3gltbGuVYSf/view?usp=share_link

- Testimonio profesora 1

Desde que mi compañera de la clase de 4 años me dijo que este curso en 5 años tendría una alumna con sintomatología TEA, lo primero que hice fue llamar a sus padres. Porque yo creo que es lo más importante. Es que solo ellos tienen la información sobre esa niña, ¿sabes? sobre cómo es, sobre qué le gusta hacer, qué no le gusta, y esas cosas son fundamentales para tú luego poder trabajar en clase con ella. Es que sin esa información no haces nada. Pero con este caso me ocurrió que la familia no quería hablar conmigo, al principio me daban largas y me decían que no podían venir por trabajo. Yo intentaba pillarlos al final de las clases, a la salida..., pero nada. Las pocas veces que logré hablar con la familia me decían que la niña no tenía nada, que desde el colegio estábamos buscando problemas. Claro, imagínate, así es muy complicado trabajar...

- Testimonio profesor 2

Yo he tenido muchos niños y niñas con TEA en clase, pero especialmente recuerdo a Mario. Tenía 7 años cuando lo conocí. Tuve muchas dificultades para poder trabajar con él, porque no paraba de interrumpir, insistía en hacer lo que quería, era muy difícil para mí poder llevar la clase con los otros 20 niños y niñas. Pero hubo un antes y un después tras reunirme con su madre. Gracias a esa mujer, yo pude comenzar a trabajar con Mario, porque ella me habló abiertamente sobre él, sobre cosas que le gustaban y cosas que le estresaban, pero, lo más importante, me dio ideas sobre cómo interactuar con él para motivarlo... Ella me iba compartiendo trucos que tenía y cosas que ella notaba que funcionaban en casa. Sin quererlo, me estaba ayudando muchísimo, porque, de verdad, para mí fue un punto de inflexión en clase.

- Testimonio auxiliar de comedor

Pues yo este curso tengo en el comedor a Pablo, que acaba de empezar con 3 años. El primer día me acuerdo que fue todo bien, pero a partir del segundo día no quería entrar. Tenemos muchas dificultades para lograr que esté sentado y que coma. Todos los días llora, grita, está muy molesto y se pone nervioso. Yo se lo he dicho a la profesora, pero, claro, a mí me gustaría hablar con los padres, porque no sé qué más podemos hacer.

- Testimonio hijo con TEA

Yo recuerdo muy bien a mi madre yendo al colegio todos los días a llevarme. Recuerdo que en Primaria llegábamos super temprano, los primeros casi, y nos poníamos a esperar al lado de la puerta. Ella me decía que había que llegar pronto para evitar que se hiciera tarde, pero ya de mayor me ha contado que realmente llegábamos los primeros para evitar que yo me agobiara con el montón de gente en la entrada. Ella siempre me ha ayudado, incluso ahora como adulto. Siempre me decía que tenía que estar integrado en el colegio y en el instituto. Todos los días en casa me preguntaba qué tal el día. Hablaba un montón con mis profes y también con los padres de otros niños.

Anexo 2. Lorena

Lorena tiene 35 años y tiene un hijo, Juan, de 6 años. Juan fue diagnosticado con TEA con 4 años. Lorena ha intentado aprender herramientas y habilidades para trabajar con Juan, lee mucho y busca información por Internet. Sin embargo, siente que no hace lo suficiente. Cree que, si tuviera más tiempo, podría aprender más y ayudar más a Juan. Cuando va al colegio evita preguntar cosas para no molestar y evitar que sientan que Juan o que ella misma hace perder el tiempo o molesta al profesorado. Acepta todas las propuestas que hacen desde el colegio y las decisiones que toman, aunque le gustaría que contaran con ella un poco más, que le preguntaran cosas y que su opinión fuera tenida en cuenta para, por ejemplo, planificar las adaptaciones que hacen con Juan. Ve algunas cosas que no le gustan, pero no lo dice para evitar que Juan llame más la atención o que se tomen medidas más drásticas con él. Para ella es muy difícil, le gustaría sentirse mejor y participar más en el colegio...

Anexo 3. Mi cuentakilómetros

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63cfc3361b08c400124af995/learning-experience-didactic-unit-present6-como-me-siento-en-el-colegio>

Dimensiones

- Me siento escuchado/a por el profesorado.
- Me siento comprendido/a por el profesorado.
- Siento que valoran mis opiniones y son tenidas en cuenta.
- Me siento importante porque doy información sobre mi hijo/a.
- Siento que soy un apoyo para otras personas del centro (por ej.: otras familias).
- Me siento acogida/o e integrada/o por la comunidad educativa.
- Me siento apoyado/a por otras familias del centro.
- Me siento libre para expresar en el centro mis ideas, inquietudes, sugerencias, quejas, etc., y siento que son valoradas.
- Siento que mi colaboración en actividades del centro es importante.
- Me siento miembro del centro, lo considero algo mío.
- Me siento atraída/o por las actividades que hacen en el colegio.
- Siento que mi colaboración en el centro educativo es positiva para el desarrollo de mi hijo/a.

Módulo 3

Colaboramos

Introducción

La colaboración familia y profesorado es decisiva en el proceso de desarrollo de los niños y niñas. La responsabilidad compartida de educar y socializar requiere de un trabajo colaborativo entre ambos agentes. Cuando las relaciones que se establecen entre ambos contextos son positivas, cooperativas, coordinadas y bidireccionales, es altamente probable que redunde en la mejora de las oportunidades de desarrollo de los niños y las niñas. En muchas ocasiones encontramos relaciones cooperativas e igualitarias, si bien también pueden surgir situaciones en las que las familias y docentes no son capaces de desarrollar roles complementarios y colaborativos.

Los padres y las madres pueden tener un rol activo en los centros educativos, con alto nivel de implicación, pero también hay muchas familias que son reacias a participar, a colaborar o a establecer relaciones positivas con el profesorado. Por otro lado, hay docentes que son sensibles a descubrir los formatos de participación en los que las familias están más cómodas y ponen especial énfasis en promover una relación colaborativa, pero también hay profesorado que prefiere trabajar al margen de las familias. Un primer paso fundamental es reflexionar sobre el rol que desempeñan las familias en el centro educativo y, a continuación, identificar espacios de colaboración potenciales. Esta colaboración requiere de diferentes elementos, pero una de las claves más importantes es la comunicación.

Llegar a un nivel de comunicación bidireccional entre el profesorado y las familias implica disponer de estrategias de comunicación (escucha y habla) basadas en el respeto, la empatía y la tolerancia. Esto supone que las familias adquieran, en primer lugar, un mayor conocimiento sobre la institución educativa, así como sobre las distintas posibilidades de participación en la escuela que pueden contribuir a una mejor relación.

Aparte del lenguaje verbal y no verbal, otro elemento a tener en cuenta dentro del proceso comunicativo son los espacios desde los que es factible participar en el centro educativo. Las modalidades de participación entre el profesorado y las familias se pueden clasificar en función de la comunicación que se establezca. De este modo, se identifican acciones más directas e individuales, y otras con un planteamiento más colectivo, grupal y comunitario. Todas ellas, deben romper los posibles muros que impiden la colaboración,

haciendo surgir o potenciando un cambio de mirada mutuo que favorezca el reconocimiento, el entendimiento y la cooperación entre ellos y el propio alumnado.

Así pues, la comunicación entre ambos agentes ayuda a establecer confianza y relaciones interpersonales positivas facilitando la resolución de problemas. Ambos agentes desarrollan su empatía y dispondrán de un mayor grado de conocimiento de las realidades específicas de cada contexto, el escolar y el familiar. Con todo ello se promueve una educación equitativa, inclusiva y de calidad, garantizando la igualdad de derechos y oportunidades, contemplando para ello la participación de las familias en el centro educativo.

En este módulo, las familias podrán reflexionar sobre su papel en el centro educativo, explorar modalidades de participación y desarrollar sus competencias comunicativas.

Objetivos

- Promover acciones para facilitar la relación positiva entre el centro educativo y la familia.
- Identificar las modalidades de participación en los centros educativos para promover la participación familiar.
- Fomentar la relación de confianza entre el profesorado y las familias con niñas y niños con TEA.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. Una relación compartida, ¿quién soy en la relación?
- Sesión 2. ¿Cómo me veo en el centro educativo?
- Sesión 3. Nos comunicamos

Sesión 1. Una relación compartida, ¿quién soy en la relación?

Introducción

La percepción que cada familia tienen de sí misma como agente educativo dentro del centro educativo influye en la relación escuela-familia. Por este motivo, es importante que las familias reflexionen sobre la diversidad de formas en las que son percibidas dentro del centro educativo. Esto se relaciona con el sentimiento de pertenencia al centro escolar, ya que aquellas familias que no se perciban a sí mismas como parte de la institución educativa probablemente no se relacionen ni participen activamente. Este sentimiento tiene que ser promovido por el propio centro educativo, y en especial por el profesorado, como agente que interacciona directamente con las figuras parentales, garantizando con ello una educación equitativa e inclusiva con las familias y el alumnado. Por ello, es crucial que las familias reflexionen sobre cómo viven su papel dentro del centro educativo e identifiquen las barreras que encuentran para participar.

En esta sesión se analizarán diferentes perfiles de participación e implicación que las familias pueden adoptar en el centro educativo. Se reflexionará sobre los pensamientos y emociones que experimentan al involucrarse en el ámbito escolar y se promoverán estrategias para fomentar el sentimiento de pertenencia.

Objetivos

- Analizar la diversidad con la que las familias pueden vivir su rol dentro del centro educativo.
- Identificar los pensamientos y emociones que influyen en cómo las familias actúan en el centro educativo.
- Reflexionar sobre la percepción del propio rol en el centro educativo.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia familiar al centro escolar.

Actividades

- Actividad 1. Pienso, siento y actúo (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Yo y el colegio (35 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Un interesante proceso
- Anexo 2. Cerebro, corazón, acción

Actividades

Actividad 1. Pienso, siento y actúo

El objetivo de esta actividad es que comprendan que la percepción que las familias tienen de su propio rol dentro del centro es importante y es el comienzo de la construcción de una relación de confianza y colaboración. Para trabajar estos contenidos con las familias se presenta una actividad en la que se incluyen historias en las que se muestran cómo viven diferentes tipos de familias su rol en el centro. Cada historia se leerá acompañada de la imagen de la persona protagonista (anexo 1 «Un interesante proceso»). Se debe leer una a una cada historia. Tras la lectura de la primera historia la persona facilitadora les invita a realizar la reflexión respondiendo a varias preguntas antes de pasar a la siguiente historia.

- Historia 1. *María*

En septiembre, Ruth, de 3 años, comenzó el colegio en Educación Infantil. María, su madre, se resistía a ese cambio, porque no guarda un buen recuerdo de su colegio y nunca fue buena estudiante. Sus pensamientos sobre el colegio son negativos y, durante los dos meses que lleva Ruth en el centro, María no ha interactuado con el personal, solo asiste para llevar o recoger a su hija en el horario correspondiente. El pediatra ha identificado señales de alerta de TEA en Ruth y María no le ha comentado nada a la tutora.

- Historia 2. *Fran*

El hijo de Fran, Óscar, de 6 años, está matriculado en primero de Primaria. Fran tiene confianza ciega en el colegio. No se involucra porque cree que no es necesario, confía en los profesionales y cree que todo lo hacen bien. Considera que no puede aportar nada al centro escolar, porque lo más importante para el aprendizaje de Óscar es lo que hace el colegio, no la familia. Además, él considera que no ha estudiado sobre «cómo educar» y los profesores y profesoras de su hijo sí.

- Historia 3. *Carmen*

La hija de Carmen es Lucía y tiene 10 años. Su rendimiento académico es muy bueno y eso ha ayudado a Carmen a valorar de manera positiva al centro. Siempre que hay que hacer actividades se ofrece voluntaria y está muy implicada con el AFA del colegio desarrollando actividades y buscando fondos que permitan dotar de más recursos al colegio. Su relación no es perfecta con todo el profesorado, ya que a veces tiene la sensación de que algunos profesionales consideran que se entromete demasiado en el centro, pero, a pesar de ello, se siente a gusto.

- Historia 4. *Álvaro y Patricia*

Álvaro y Patricia están, en general, muy satisfechos con el centro escolar, porque sus tres hijos van muy contentos al centro, nunca han tenido quejas y consideran que se les da una educación adecuada. Es una familia que ya es conocida por el centro escolar gracias a sus dos hijos mayores, de 7 y 5 años, pero, en especial, a partir de la entrada de Daniel en el centro, su hijo pequeño, de 3 años, que ha evidenciado algunas señales de alerta de TEA. Desde el centro escolar se ha intentado en varias ocasiones coordinarse con la familia, pero, a pesar de los esfuerzos, no lo han conseguido. Patricia y Álvaro alegan que no tienen tiempo y, además, consideran que el desarrollo de Daniel es adecuado, porque cada niño es un mundo.

- Historia 5. *Martín*

La hija de Martín se llama Clara y tiene 8 años. La niña va muy contenta al centro escolar y siempre habla de lo buena que es su tutora. Cuando se invita a la familia a participar en alguna actividad, Martín siempre la hace y la disfruta. Le gustaría participar y aportar más al centro, pero se echa para atrás porque teme parecer algo pesado y terminar provocando consecuencias negativas para su hija.

Para llevar a cabo la reflexión, se les presentarán tres cuestiones vinculadas a tres elementos: pensamientos, sentimientos y comportamientos. La persona facilitadora planteará una pregunta para cada uno de los elementos y aportará un listado de opciones de respuesta para que las personas participantes vayan seleccionando aquellas que caracterizan a cada historia (anexo 2 «Cerebro, corazón, acción»). Deberán arrastrar la opción elegida al elemento que corresponda.

- Pensamientos (cerebro): ¿Qué opina este padre o madre sobre el centro educativo y su relación con el mismo?
- Sentimientos (corazón): ¿Cómo se sienten los padres y madres en la historia?
- Comportamientos (persona en movimiento): ¿Cómo actúa el padre/madre de esta historia en el centro educativo?

Después de analizar estos tres elementos, la persona facilitadora preguntará en cada historia:

- ¿Qué consecuencias puede tener actuar de esta forma para todas las partes?

Para concluir, la persona facilitadora hará las siguientes preguntas a nivel general para extraer las conclusiones de la actividad:

- ¿Qué diferencias se perciben entre las historias?
- ¿Qué forma de relación con la escuela les parece más adecuada?
- En general, ¿qué tipo de sentimientos están manifestando las familias respecto al centro escolar? ¿Por qué motivos? ¿Cuáles pueden ser las causas?
- ¿Creen que las opiniones y emociones que tienen estas familias están influyendo en la forma de actuar en el centro educativo? ¿Por qué?

Actividad 2. Yo y el colegio

En esta actividad se pretende que las familias reflexionen sobre su participación en el centro educativo. Para ello, se les presentará la propuesta de 3 elementos que se relacionan entre sí de forma secuencial (pensamiento, corazón y sentimientos). Cada uno de los elementos está representado con una frase. La persona facilitadora les invitará a pensar en una situación real que ellos y ellas hayan vivido vinculada a su participación en el centro educativo. A continuación, se les plantearán las siguientes cuestiones:

- Pensamientos (cerebro): ¿Qué pensamiento tuviste?
- Sentimientos (corazón): ¿Cómo te sentiste?
- Comportamientos (persona en movimiento): ¿Cómo actuaste?
- ¿Qué consecuencias crees que tuvo actuar de esa forma?

** Notas para la persona facilitadora:*

- Se puede dejar proyectado el Genially con las imágenes generales, pero sin completar.
- En caso de que haya participantes que no tengan experiencias de participación con barreras que hayan vivido, se les puede incitar a basarse en vivencias de participación en las que hayan tenido un rol activo o conozcan a nivel personal. De esta manera, también podrán responder a las preguntas planteadas.
- La reflexión sobre cada una de las preguntas puede ser recogida de manera grupal en un documento.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora, tras finalizar las actividades, deberá realizar un resumen con las ideas más importantes que han destacado las familias. Asimismo,

deberá hacer énfasis en las distintas formas en las que podemos desarrollar el rol como padres y madres en el centro educativo. Asimismo, es importante que se profundice en cómo nos sentimos dentro del centro educativo, ya que una percepción positiva favorece la cohesión entre profesorado y familias, creando, así, un clima de trabajo colaborativo.

Como hemos podido ver a lo largo de la sesión de hoy existen múltiples formas de vivir nuestro rol como padres y madres dentro del centro educativo. Asimismo, es importante saber identificar y analizar cómo nos sentimos y actuamos dentro del centro educativo, siendo importante que logremos sentirnos parte de la comunidad educativa llevando a cabo un trabajo de colaboración y crear un clima de confianza mutua, actuando de manera activa en el centro escolar de nuestros hijos e hijas.

Compromiso

Durante esta semana, las familias, partiendo de su situación personal, tendrán que elegir una de las formas de actuar presentadas en la sesión y tratar de aplicarla, ya sea en una situación similar a la que identificaron o en alguna otra situación.

Actividades

Anexo 1. Un interesante proceso

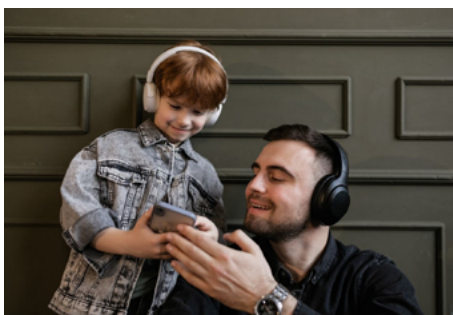
Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c7ebc16fdc410014a3a2e9/learning-experience-didactic-unit-present8-un-interesante-proceso>



- Historia 1. *María*

En septiembre, Ruth, de 3 años, comenzó el colegio en Educación Infantil. María, su madre, se resistía a ese cambio, porque no guarda un buen recuerdo de su colegio y nunca fue buena estudiante. Sus pensamientos sobre el colegio son negativos y, durante los dos meses que lleva Ruth en el centro, María no ha interactuado con el personal, solo asiste para llevar o recoger a su hija en el horario correspondiente. El pediatra ha identificado señales de alerta de TEA en Ruth y María no le ha comentado nada a la tutora.



- Historia 2. *Fran*

El hijo de Fran, Óscar, de 6 años, está matriculado en primero de Primaria. Fran tiene confianza ciega en el colegio. No se involucra porque cree que no es necesario, confía en los profesionales y cree que todo lo hacen bien. Considera que no puede aportar nada al centro escolar, porque lo más importante para el aprendizaje de Óscar es lo que hace el colegio, no la familia. Además, él considera que no ha estudiado sobre «cómo educar» y los profesores y profesoras de su hijo sí.



- Historia 3. *Carmen*

La hija de Carmen es Lucía y tiene 10 años. Su rendimiento académico es muy bueno y eso ha ayudado a Carmen a valorar de manera positiva al centro. Siempre que hay que hacer actividades se ofrece voluntaria y está muy implicada con el AFA del colegio desarrollando actividades y buscando fondos que permitan dotar de más recursos al colegio. Su relación no es perfecta con todo el profesorado, ya que a veces tiene la sensación de que algunos profesionales consideran que se entromete demasiado en el centro, pero, a pesar de ello se siente a gusto.



- Historia 4. *Álvaro y Patricia*

Álvaro y Patricia están, en general, muy satisfechos con el centro escolar, porque sus tres hijos van muy contentos al centro, nunca han tenido quejas y consideran que se les da una educación adecuada. Es una familia que ya es conocida por el centro escolar gracias a sus dos hijos mayores, de 7 y 5 años, pero, en especial, a partir de la entrada de Daniel en el centro, su hijo pequeño, de 3 años, que ha evidenciado algunas señales de alerta de TEA. Desde el centro escolar se ha intentado en varias ocasiones coordinarse con la familia, pero, a pesar de los esfuerzos, no lo han conseguido. Patricia y Álvaro alegan que no tienen tiempo y, además, consideran que el desarrollo de Daniel es adecuado, porque cada niño es un mundo.



- Historia 5. *Martín*

La hija de Martín se llama Clara y tiene 8 años. La niña va muy contenta al centro escolar y siempre habla de lo buena que es su tutora. Cuando se invita a la familia a participar en alguna actividad, Martín siempre la hace y la disfruta. Le gustaría participar y aportar más al centro, pero se echa para atrás porque teme parecer algo pesado y terminar provocando consecuencias negativas para su hija.

Anexo 2. Cerebro, corazón, acción

Opciones de pensamientos

Historia 1:

- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio no es un buen lugar para mi hija.
- Está contento con el colegio.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y las niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Historia 2:

- Cree que la sobreimplicación puede provocar consecuencias negativas en su hijo.
- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contento con el colegio.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Historia 3:

- Algunos profesionales piensan que se entromete.
- Cree que la sobre implicación puede provocar consecuencias negativas en su hija.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contenta con el colegio.
- La participación es importante.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Todo va bien.

Historia 4:

- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Están contentos con el colegio.
- La participación es importante.
- Les gustaría participar más.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Historia 5:

- Algunos profesionales piensan que se entromete.
- Cree que la sobreimplicación puede provocar consecuencias negativas en su hija.
- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contento con el colegio.
- La participación es importante.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- Todos los niños tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Relación de todos los pensamientos posibles:

- Algunos profesionales piensan que se entromete.
- Cree que la sobreimplicación puede provocar consecuencias negativas en su hija e hijo.
- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- El colegio no es un buen lugar para mi hija e hijo.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contento o contenta con el colegio.
- La participación es importante.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Opciones de sentimientos

- Agobio
- Angustia
- Alegría
- Cohibición
- Comodidad
- Confianza
- Contento
- Desánimo
- Despreocupación
- Empoderamiento
- Enfado
- Estrés
- Frustración
- Implicación
- Incomprensión
- Juicio
- Preocupación
- Realización
- Satisfacción
- Temor
- Tranquilidad

Opciones de comportamientos

- Se muestra conformista.
- Elude la realidad.
- Se implica.
- Se involucra cuando es requerido.
- Limita las formas de participación.
- No interactúa.
- No participa en el centro educativo.
- No quiere ver la realidad.
- No se acerca.
- Se ofrece voluntariamente.
- Participa en todo.
- Participa si le invitan.
- Actúa de forma pasiva.
- Rechaza la comunicación.

Sesión 2. Nuestros espacios de colaboración

Introducción

La relación entre el centro educativo, el profesorado y las familias es inherente a la propia actividad educativa que se desarrolla. La participación de las familias en el centro educativo, más allá de ser un derecho recogido en el marco legislativo, es una necesidad que genera beneficios en todos los agentes implicados, pero en especial en las niñas y los niños. La implicación familiar puede entenderse en encuentros informales o formales, diferenciando entre una implicación puntual, por ejemplo, de apoyo en las tareas académicas, y una implicación global en la pluralidad de actividades que supone la relación centro educativo-familia, por ejemplo, a través de los órganos de gestión del centro educativo.

En esta sesión las familias podrán explorar las oportunidades de colaboración que pueden encontrar en los centros educativos y reflexionar sobre las consecuencias de estas, en especial centrándose en el alumnado TEA.

Objetivos

- Explorar las oportunidades de colaboración entre el centro escolar y las familias.
- Promover la implicación activa de las familias en el centro educativo y del profesorado como responsable de su promoción.
- Identificar buenas prácticas para promover la relación entre el profesorado y las familias.

Actividades

- Actividad 1. ¿Qué opciones hay? (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. ¿Dónde y cómo me puedo implicar? (40 min). Individual.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Alternativas de colaboración
- Anexo 2. Otras alternativas de colaboración
- Anexo 3. El eje

Actividades

Actividad 1. ¿Qué opciones hay?

El objetivo de esta actividad es que las familias comprendan que ambos agentes, profesorado y familias, tienen responsabilidad en la promoción de la relación centro educativo-familia, por lo que ambos deben implicarse activamente. En esta actividad las familias podrán profundizar en las modalidades de colaboración que podemos encontrar o fomentar en los centros educativos. La persona facilitadora comenzará la actividad recordando la importancia de la contribución y participación de las familias en el centro educativo. En primer lugar, se darán a conocer diferentes alternativas de colaboración. Se presentará una imagen asociada a cada alternativa de colaboración (anexo 1 «Alternativas de colaboración»). Las personas participantes tendrán que pensar a qué tipo de colaboración se está haciendo alusión en esa imagen planteando las siguientes cuestiones para cada una de ellas:

- ¿A qué forma de colaboración está haciendo alusión esta imagen?
- ¿Quién está ayudando a quién?: ¿el centro a las familias?, ¿las familias al centro? o ¿ambos?

La persona facilitadora irá clasificando cada acción en tres grupos: el centro ayuda a las familias, las familias ayudan al centro y el centro, y las familias se ayudan mutuamente o a sí mismas. (anexo 1 «Alternativas de colaboración»).

A continuación, la persona facilitadora les preguntará:

- ¿De qué otra forma podrían colaborar las familias y el centro educativo?

Además, en caso de que no haya respuesta, la persona facilitadora contará con un listado de respuestas alternativas. (anexo 2 «Otras alternativas de colaboración»).

Para finalizar la actividad, la persona facilitadora les propondrá reflexionar sobre el nivel de importancia y relevancia de cada una. Para ello, les pedirá que ordenen por nivel de importancia en un eje (anexo 3 «El eje») todas las opciones de colaboración. A continuación, se hará una puesta en común, siendo importante que la persona facilitadora concluya explicando que todas las formas de colaboración son importantes y pueden tener consecuencias positivas en la vida de los niños y niñas, y para el ambiente del centro educativo.

Actividad 2. ¿Dónde y cómo me puedo implicar?

Partiendo de las acciones de la actividad anterior, en esta actividad se continúa trabajando desde el análisis de la colaboración entre el centro educativo y las familias con una perspectiva más individual centrada en la propia realidad de los participantes. El objetivo es valorar la diversidad de actividades que se desarrollan en su centro educativo. Para ello la persona facilitadora presentará nuevamente la clasificación que se hizo en la actividad anterior (el centro ayuda a las familias, las familias ayudan al centro y el centro y las familias se ayudan mutuamente o a sí mismas). A continuación, les pedirá que reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

- De las actividades de colaboración que se analizaron en la actividad anterior, ¿cuáles existen en tu centro? ¿Quién ayuda a quién en tu realidad en cada una de ellas?
- ¿Podrías decir alguna que no se haya nombrado y que ocurra en tu centro?

La persona facilitadora les pedirá que hagan una puesta en común e irá anotando el número de actividades que existen en los centros de las personas participantes y quiénes dan el apoyo en cada caso.

A continuación, les pedirá que elijan dos actividades de las que más hacen uso y las analicen individualmente de acuerdo con el siguiente cuadro:

Actividades de colaboración	Quién la promueve	Nivel de implicación familiar	Nivel de implicación del centro	Satisfacción	Aspectos positivos	Aspectos a mejorar	Propuestas de mejora

Una vez finalizada la actividad, se llevará a cabo una puesta en común grupal. La persona facilitadora cerrará la actividad con la idea de que la colaboración entre las familias y el centro educativo requiere de ambas partes.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora debe resaltar que es importante la colaboración de las familias y el centro educativo, y que ambos agentes son imprescindibles en el bienestar de los niños y niñas, existiendo diferentes oportunidades que propician su participación. Por ello, cabe destacar que es imprescindible la implicación de ellas en las actividades del centro siendo parte de ellas no solo el día de la actividad, sino desde su planificación, aportando ideas, ya que esto hará que se sientan implicadas en el centro educativo y creará una alianza positiva entre ambos.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido ver que existen diferentes oportunidades y las formas con las que podemos participar activamente y de manera positiva en las distintas actividades llevadas a cabo en el centro escolar, lo cual conlleva la necesidad de trabajar conjuntamente con el equipo del centro educativo. Para ello, nuestro papel como familias es crucial, ya que debemos participar desde la planificación de la actividad para que se tengan en cuenta nuestras necesidades y las de nuestros hijos e hijas con TEA, propiciando un ambiente favorecedor y un trabajo conjunto por el bien de las niñas y los niños.

Compromiso

Durante la siguiente semana las personas participantes tendrán que pensar y elaborar un plan de cómo llevar a cabo una de las propuestas de mejora que elaboraron en la actividad anterior. En caso de que no se les ocurra ninguna pueden plantear una actividad de participación de las familias en el centro educativo que parta de las inquietudes y necesidades de los padres y madres. Siendo ellos quienes la proponen y planifican, involucrándose en nuevas formas de participación en las que no habían estado implicados anteriormente.

Actividades

Anexo 1. Alternativas de colaboración

Una tutora y una madre en una reunión de tutoría



Familias en un taller



Consejo Escolar



Reunión AFA



Fiesta o actividad cultural



Carrera en un pabellón municipal de deportes



Un padre ayudando a su hija en las tareas escolares



Familias hablando a la salida del colegio



Una madre a la entrada del aula proporcionando información a la docente



Anexo 2. Otras alternativas de colaboración

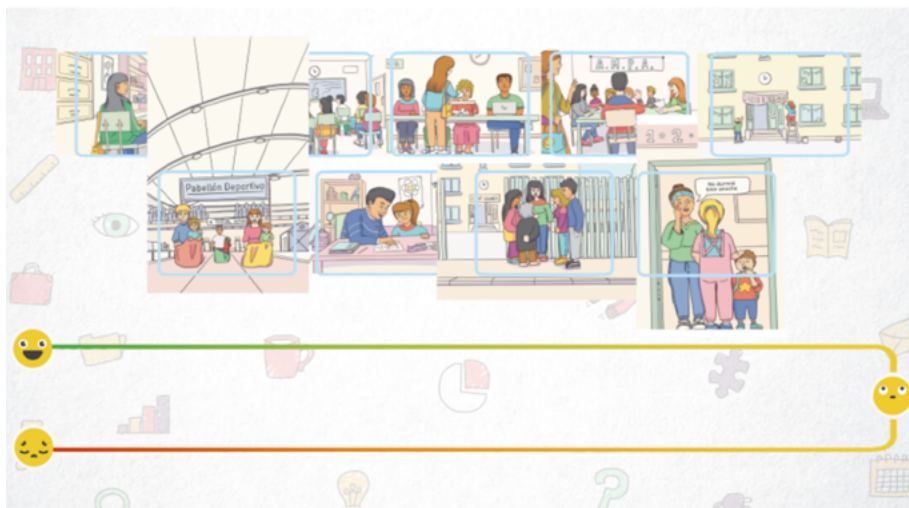
- Grupo de WhatsApp.
- Representante de familias de la clase (haciendo de mediador con el docente).
- Asistencia y participación en la tutoría grupal de clase.
- Proponiendo y liderando actividades en el centro.
- Colaborando en un banco de recursos educativos para padres y madres.
- Proponiendo al equipo directivo charlas de alguna persona que sea relevante en la formación de familias.
- Colaborando en el huerto escolar.
- Asistiendo a una visita fuera del centro para servir de apoyo a los docentes.
- Siendo parte de la organización del viaje de fin de curso.
- Proponiendo mejoras para el centro.
- Organizando recogidas de fondos para que repercutan en mejoras en el centro.

- Gestionando un tablón de anuncios de las actividades culturales que se realizan en el entorno.
- Colaborando en las actividades que el centro propone que se hagan desde casa.
- Promoviendo un servicio de aula matutina para que se facilite la conciliación.
- Creando un grupo de personas voluntarias para ayudar en las actividades extraescolares
- Colaborando económicamente con la cuota del AFA.

Anexo 3. El eje

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c7f16eb01eb7001b33ad3b/learning-experience-didactic-unit-present9-sin-nombre>



Programa Construyendo Alianzas

Sesión 3. Nos comunicamos

Introducción

La comunicación positiva entre la familia y el profesorado es clave en la relación de colaboración. La comunicación es uno de los aspectos que promueve la relación entre el centro educativo y las familias, y es el elemento clave para garantizarla. Una buena competencia comunicativa, con un contacto más directo, ayuda a generar una participación activa de las familias en el centro educativo, con el profesorado, en las propias aulas y en el hogar familiar, siendo este un aspecto clave para el alumnado con TEA.

Por ello, es importante conocer los elementos que pueden dificultar la comunicación entre ambos agentes y los aspectos que la favorecen. Asimismo, para crear un clima positivo que facilite la comunicación, es importante conocer distintas estrategias y técnicas que promuevan el desarrollo de acuerdos de forma asertiva y permitan la transmisión bidireccional de información relevante, en este caso respecto al niño o niña con TEA.

En esta sesión, analizaremos las barreras y los facilitadores de la comunicación entre las familias y el profesorado.

Objetivos

- Conocer los obstaculizadores y los facilitadores de la comunicación.
- Reconocer y analizar los bloqueadores y facilitadores personales en la comunicación con el centro escolar.
- Reflexionar sobre las consecuencias de los facilitadores y bloqueadores de la comunicación.

Actividades

- Actividad 1. Buenas ideas para comunicarnos (45 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Mis bloqueadores y facilitadores (35 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Facilitadores o bloqueadores
- Anexo 2. Consecuencias para la comunicación

Actividades

Actividad 1. Buenas ideas para comunicarnos

En esta actividad, las personas participantes podrán analizar algunas estrategias que pueden facilitar o dificultar la comunicación con el profesorado. La persona facilitadora describirá la siguiente situación:

- Estamos a finales de octubre. Una profesora y una madre se han conocido este curso.

La persona facilitadora propondrá analizar diferentes frases que podrían utilizarse en un diálogo e identificar aquellas que facilitan y aquellas que bloquean la comunicación. Para ello, se utilizará un juego interactivo (anexo 1 «Facilitadores o bloqueadores»). La persona facilitadora, en cada caso, preguntará:

- ¿Este tipo de expresiones, suponen un bloqueador o un facilitador de la comunicación?

Tras las respuestas, la persona facilitadora cliqueará en el signo de interrogante para visualizar la respuesta adecuada y a qué estrategia hace alusión.

Tras analizar todos los bloqueadores y los facilitadores, la persona facilitadora preguntará:

- ¿Qué consecuencias tiene el uso de bloqueadores en la relación entre la madre y la profesora?
- ¿Qué consecuencias tiene el uso de facilitadores en la relación entre la madre y la profesora?

La persona facilitadora podrá consultar en el anexo 2 «Consecuencias para la comunicación» posibles consecuencias de los facilitadores y bloqueadores de la comunicación que podrán ser sugeridas a las personas participantes.

Actividad 2. Mis bloqueadores y facilitadores

En esta actividad, las personas participantes tendrán que detectar facilitadores y bloqueadores en su propia relación con el profesorado u otros profesionales de su centro educativo. Para ello, la persona facilitadora les pedirá que piensen en los tres bloqueadores y facilitadores que más suelen darse en su comunicación con el profesorado:

- Entre todos los facilitadores y bloqueadores que suelen utilizar, ¿cuáles son los tres que más suelen usar?

A continuación, la persona facilitadora les preguntará:

- ¿Qué consecuencias ha tenido en vuestra comunicación con el profesorado la utilización de esos bloqueadores? ¿Podrías poner algún ejemplo?
- ¿Qué consecuencias ha tenido en vuestra comunicación con el profesorado la utilización de esos facilitadores? ¿Podrías poner algún ejemplo?

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá resumir los distintos bloqueadores y facilitadores de la comunicación, así como la relevancia que estos tienen a la hora de comunicarnos con otras personas. Asimismo, deberá profundizar en cómo la propia forma de comunicarnos, en este caso con el personal del centro educativo, puede tener consecuencias positivas y negativas.

A lo largo de la sesión de hoy, hemos podido observar diferentes obstaculizadores de la comunicación como pueden ser insultar, etiquetar o la justificación excesiva de la propia opinión, y cómo estos pueden afectar negativamente en nuestra comunicación y relación con el profesorado u otras personas relevantes del centro educativo. Sin embargo, también existen facilitadores como la empatía, la declaración de deseos desde el «yo» o ser recompensantes con la otra persona, los cuales favorecen un buen clima en la comunicación y que posiblemente nos faciliten llegar a acuerdos con el profesorado, por ejemplo, y que ambas partes se sientan cómodas en la conversación.

Compromiso

Las familias deberán elegir un bloqueador de los que se han expuesto y que suelen utilizar, y pensar en cómo modificarlo. Tras esto, deberán plantear una estrategia de cambio de este y ponerlo en práctica a lo largo de la semana.

Como alternativa, en el caso de que no encuentren en su propia comunicación barreras, pueden observar y anotar si estas barreras o facilitadores existen en las personas del entorno educativo para que pueda reflexionar sobre ellas, o que ayuden a otras personas del centro a eliminar dichas barreras basándose en lo trabajado en la sesión.

Recursos

Anexo 1. Facilitadores o bloqueadores

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63cfc919317aa3001ce406ba/learning-experience-didactic-unit-present10-facilitadores-o-bloqueado>

- Acusar:

Tienes la culpa de que ella no quiera venir al colegio.

- Utilizar las palabras *siempre* y *nunca*:

Nunca vienes a las actividades organizadas por la escuela.

- Insultar:

El problema es que eres una incompetente.

- Juzgar el mensaje del interlocutor:

Eso que dices no tiene sentido.

- Justificación excesiva de la propia opinión:

Esta es mi opinión y considero que es así, porque la que sabe de esto soy yo y no hay más que hablar.

- Interpretar y hacer «diagnósticos de personalidad»:

Se te nota que eres bastante exagerada.

- Empatía:

Yo entiendo que es una situación complicada para ti como madre.

- Declaración de deseos, opiniones y sentimientos «yo»:

Personalmente, me gustaría que estuviéramos en contacto de forma continua.

- Ser recompensante:

Valoro mucho tu implicación y la información que me está dando.

- Petición de parecer:

¿Cómo crees que podríamos abordar esta situación?

- Recapitular:

Entonces, como hemos hablado, vamos a cambiar la dinámica en esos dos puntos.

Anexo 2. Consecuencias para la comunicación

- Acusar: genera sentimientos negativos en la otra parte, la que recibe la acusación.
- Utilizar las palabras *siempre* y *nunca*: dificulta la búsqueda de soluciones y acuerdos.
- Insultar: puede iniciar una escalada de violencia.
- Juzgar el mensaje del interlocutor: genera sentimientos negativos en el interlocutor.
- Justificación excesiva de la propia opinión: no da oportunidad para debatir los diferentes puntos de vista.
- Interpretar y hacer «diagnósticos de personalidad»: minimiza los sentimientos del otro y genera prejuicios que dificultan la comunicación.
- Empatía: genera sentimientos positivos en la otra parte.
- Declaración de deseos, opiniones y sentimientos «yo»: da la oportunidad al interlocutor de conocer nuestros sentimientos y opiniones.
- Ser recompensante: hace que la otra parte se sienta valorada.
- Petición de parecer: brinda la oportunidad de conocer los diferentes puntos de vista.
- Recapitular: contribuye a formalizar los acuerdos.

Módulo 4

Resolviendo conflictos

Introducción

Como en cualquier relación, los espacios de encuentro entre familia y profesorado pueden estar caracterizados por la presencia de situaciones de desencuentro o conflicto. Estas situaciones deben ser interpretadas como oportunidades de crecimiento y como experiencias que pueden unir a la familia y el profesorado. Por consiguiente, lejos de una interpretación negativa que vincula el conflicto a la desconexión o la tirantez en la relación, los conflictos han de ser vividos como oportunidades que permitan que ambos agentes se conozcan mejor y aprendan a colaborar.

En la relación entre el profesorado y las familias, es común que surjan conflictos, pero algunos pueden generarse con más frecuencia en familias y docentes de niños y niñas con TEA, como consecuencias de las características particulares de esta relación. Por lo tanto, conocer e identificar este tipo de conflictos puede permitir reinterpretarlos mejor y abordarlos de forma más asertiva. En este sentido, resulta muy importante que las familias conozcan los tipos de conflicto más frecuentes y reflexionen sobre su forma de reaccionar y actuar ante estos. Algunas estrategias pueden ser poco favorecedoras de la resolución positiva y se asocian a posturas intransigentes, mientras que otras estrategias pueden ser favorecedoras del encuentro y del acercamiento de posturas.

Conocer las diferentes estrategias que pueden existir para la resolución de conflictos supone una oportunidad de reconvertir actuaciones poco adecuadas en la actuación y establecer cauces de convivencia y comunicación constructivos. En esta línea, resulta fundamental que las personas identifiquen su propia forma de responder y comenzar procesos de cambio que les permitan contar con estrategias positivas de resolución de conflictos.

En este módulo vamos a reflexionar sobre los conflictos que surgen entre docentes y familias de alumnado con TEA. Concretamente, se analizarán diferentes posturas y perspectivas a tomar en los conflictos. Asimismo, se profundizará en las estrategias de resolución positivas, aquellas que contribuyen a la colaboración y relación positiva entre ambos agentes.

Objetivos

- Identificar sobre los tipos de conflicto que surgen entre el profesorado y la familia de alumnado con TEA.
- Analizar diferentes interpretaciones y posturas a adoptar en los momentos de desencuentro.
- Conocer diferentes estrategias para resolver conflictos y analizar sus consecuencias
- Favorecer la interpretación positiva de los conflictos.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. Descubriendo los encuentros y desencuentros
- Sesión 2. Buscando herramientas para aprovechar los conflictos

Sesión 1. Descubriendo los encuentros y desencuentros

Introducción

Los desencuentros entre las familias y el profesorado son totalmente naturales y habituales. En el caso de las familias y profesorado de alumnado con TEA pueden surgir conflictos vinculados a diferentes variables del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la inclusión del alumnado. En cada conflicto siempre habrá diferentes posicionamientos e interpretaciones. Tener la capacidad para valorar otras perspectivas favorece la resolución de los conflictos. Por ello, reflexionar sobre cómo actuamos cuando tenemos estas situaciones es fundamental para poder promover cambios positivos por ambas partes.

En esta sesión abordaremos los conflictos que se generan entre la familia y el profesorado, haciendo hincapié en los que se suelen dar con frecuencia entre el profesorado y la familia de alumnado con TEA. Asimismo, se reflexionará sobre las diferentes posturas y puntos de vista, abogando por interpretaciones positivas de las situaciones conflictivas.

Objetivos

- Reflexionar sobre los tipos de conflicto que surgen entre el profesorado y la familia.
- Analizar las diferentes posturas que podemos tener en los momentos de desencuentro.
- Favorecer la interpretación positiva de los conflictos.

Actividades

- Actividad 1. Nos encontramos en el desencuentro (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Y yo, ¿cómo me encuentro en el desencuentro? (40 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. La historia de María y Lucía
- Anexo 2. Análisis de nuestros conflictos

Actividades

Actividad 1. Nos encontramos en el desencuentro

En esta actividad, a partir de la historia de María y Lucía, se busca que la familia reflexione sobre diferentes elementos del conflicto e identifique los tipos de desencuentro que suelen suceder con el profesorado. La historia será leída en alto y analizada a partir de diferentes y posibles preguntas (anexo 1 «La historia de María y Lucía»):

- Historia 1. *La historia de María y Lucía*

María es una profesora de segundo de Primaria. Le encanta su profesión y siente una gran vocación. Sin embargo, durante los dos últimos cursos ha sentido más cansancio y tristeza de lo normal en su trabajo. Tiene 25 estudiantes en clase y a veces siente que no puede llegar a todo y que le falta apoyo. Sus estudiantes muestran muchas diferencias en el desarrollo y cuatro de ellos tienen una discapacidad. Precisamente, la madre de una niña con TEA, Lucía, ha solicitado una tutoría hoy con ella. En la tutoría, Lucía le comenta que su hija no está avanzando lo que debería, que todavía no sabe leer y que es culpa suya por no prestarle atención. María le dice que ella tiene más alumnado y que no puede dedicarse en exclusiva a Rocío. Lucía la acusa de discriminar a su hija y de su poco interés. Le echa en cara que mientras el resto de alumnado está haciendo una tarea con frecuencia pone a su hija a hacer otras cosas. María le dice que ella siempre se está quejando y protestando.

A continuación, la persona facilitadora planteará las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el principal problema que identifican en la historia de María y Lucía?
- ¿Cómo es la postura que adopta la madre? ¿y la profesora?
- ¿Consideras que esta postura facilita el entendimiento entre ambas?
- ¿En qué momento de la conversación empieza a florecer la discrepancia?
- ¿Qué consecuencias tiene las posturas que adoptan?
- ¿Qué desenlace podría tener esta historia?

Actividad 2. Y yo, ¿cómo me encuentro en el desencuentro?

En esta actividad se pretende que las familias reflexionen sobre las situaciones de conflicto que han vivido con el profesorado de sus hijos e hijas. Para ello, la persona facilitadora les pedirá que piensen en una situación que recuerden en la que experimentaron algún desencuentro con el profesorado, plasmando en una tabla (anexo 2 «Análisis de nuestros conflictos») la información sobre dicha situación. La persona facilitadora irá dando las instrucciones de lo que se debe recoger en cada punto:

1. Pensar en una situación que resultó incómoda, conflictiva o de desencuentro con el profesorado de su hijo/a.
2. Recordar qué hizo para abordar la situación y qué hizo la otra parte (por ej.: qué se dijeron o qué hicieron).
3. Tratar de recordar cómo cree que se sintieron todas las partes.
4. Pensar en qué consecuencias tuvo el encuentro para todas las partes.

** Nota para la persona facilitadora:* en el caso de que algún miembro de la familia no sea capaz de identificar una situación incómoda, conflictiva o de desencuentro con el profesorado experimentada desde la experiencia personal, se le insta a identificar una situación cercana de la que tenga conocimiento. En el caso de tampoco poder identificarla, se presenta un caso hipotético que poder utilizar como situación de análisis:

En su aula de Educación Infantil de 5 años hay un niño, Mario, que ya ha cumplido los 6 años que tiene diagnóstico de TEA, así como, hipoacusia. Al llegar el final del curso, su tutor se reúne con la familia de Mario para proponerle que, debido a la situación de Mario, el retraso en su incorporación al sistema educativo y sus dificultades es mejor que no promocione para que pueda pasar a Primaria en una mejor situación. Aunque la familia de Mario ha recibido información en las evaluaciones trimestrales de que el niño va un poco por detrás del resto de la clase, en ningún momento le han dejado claro que no llegaba a los objetivos o competencias que se exigen, por lo que ha reaccionado de forma muy brusca, increpando al profesorado que tratan mal a su hijo, que le tienen manía, que nunca han hecho nada por ayudar ni a Mario ni a su familia...

A continuación, la persona facilitadora les propondrá compartir con el gran grupo la información que han recogido.

** Nota:* la persona facilitadora les pedirá que guarden la tabla para la siguiente sesión, ya que continuarán trabajando sobre esta situación.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá resumir y destacar las reflexiones más importantes que se han extraído respecto a las distintas situaciones conflictivas que pueden surgir entre el profesorado y la familia, profundizando, sobre todo, en la postura o posición que tomamos frente a ese conflicto que puede haber.

Hoy hemos podido reflexionar y debatir sobre los conflictos que pueden surgir en la relación familia y profesorado, donde no estamos exentos en el que en algún momento pueda surgir diferentes posiciones respecto a un tema. Cada persona es única e interpreta dichas situaciones de forma diferente. No obstante, debemos destacar la relevancia que tiene la posición que tomamos frente a ese conflicto, donde es evidente que, si mostramos una actitud proactiva a la resolución de este, donde se escuchen todas las opiniones y lleguen a puntos de encuentro y de acuerdo favorecerá no solo la resolución del problema, sino, además, una mejor relación entre ambas partes.

Compromiso

Durante la siguiente semana las personas participantes tendrán que tratar de identificar una situación que consideren conflictiva o que podría llegar a serlo. Deben pensar sobre las posiciones que se dieron o que se podrían dar y la forma más positiva de solucionarlo.

Recursos

Anexo 1. La historia de María y Lucía

María es una profesora de segundo de Primaria. Le encanta su profesión y siente una gran vocación. Sin embargo, durante los dos últimos cursos ha sentido más cansancio y tristeza de lo normal en su trabajo. Tiene 25 estudiantes en clase y a veces siente que no puede llegar a todo y que le falta apoyo. Sus estudiantes muestran muchas diferencias en el desarrollo y cuatro de ellos tienen una discapacidad. Precisamente, la madre de una niña con TEA, Lucía, ha solicitado una tutoría hoy con ella. En la tutoría, Lucía le comenta que su hija no está avanzando lo que debería, que todavía no sabe leer y que es culpa suya por no prestarle atención. María le dice que ella tiene más alumnado y que no puede dedicarse en exclusiva a Rocío. Lucía la acusa de discriminar a su hija y de su poco interés. Le echa en cara que mientras el resto de alumnado está haciendo una tarea con frecuencia pone a su hija a hacer otras cosas. María le dice que ella siempre se está quejando y protestando.

Anexo 2. Análisis de nuestros conflictos

Situación	Qué hicieron las diferentes partes	Sentimientos	Consecuencias

Sesión 2. Buscando herramientas para aprovechar los conflictos

Introducción

En ocasiones, las familias y el profesorado no son conscientes de las estrategias que utilizan para resolver las situaciones de desencuentro u optan por alternativas que no son favorecedoras de la buena convivencia y comunicación. Todo ello puede conllevar distanciamientos y tirantezas entre el profesorado y la familia, perjudicando y repercutiendo negativamente en los alumnos y las alumnas, en las familias y en el propio profesorado. Siendo todo ello negativo para una convivencia inclusiva y positiva de las personas que conforman la comunidad educativa.

Por el contrario, la utilización de estrategias positivas puede conllevar consecuencias enriquecedoras para la convivencia y la colaboración efectiva entre ambos agentes. Por ello, ser conscientes de dichas consecuencias e identificar las estrategias más constructivas es clave para poder comenzar procesos de cambio y transformación.

En esta sesión vamos a analizar las diferentes estrategias que las familias y el profesorado pueden utilizar para resolver un conflicto. También se reflexionará sobre sus consecuencias y se identificarán aquellas vinculadas a mayores resultados positivos para todas las partes.

Objetivos

- Conocer diferentes estrategias para resolver conflictos y analizar sus consecuencias.
- Identificar las formas de resolver los conflictos que resultan más constructivas para las familias y el profesorado.
- Reflexionar sobre las consecuencias de cada una de las formas de resolver conflictos y su influencia en las relaciones entre la familia y el profesorado.

Actividades

- Actividad 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio (45 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Otros caminos para nuestros desencuentros (35 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio
- Anexo 2. Diferentes estrategias
- Anexo 3. Vídeos estrategias resolución de conflictos
- Anexo 4. ¿Y si pudiéramos retroceder?

Actividades

Actividad 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio

En esta actividad los padres y las madres se acercarán a las diferentes opciones que tenemos a la hora de abordar una situación de desencuentro con el profesorado. Se presentará en la pantalla un vídeo que recoge el inicio de un conflicto entre un docente y una madre (anexo 1 «No todos los caminos llegan al mismo sitio»).

Contenido del vídeo:

Conversación sobre reunión en la que una profesora le dice a la madre que a estas alturas del curso Juan no va a aprobar la asignatura de lengua, ya que sigue teniendo problemas para responder a las preguntas de comprensión lectora. Le comenta que estando en tercero de Primaria ya tendría que tener más soltura. La madre responde que no está de acuerdo. Cree que desde el centro no se están poniendo todos los medios necesarios para ayudar al niño. La profesora argumenta que no tienen apoyos en el aula. La madre dice que ella ya está tomando medidas fuera del centro y no sabe qué más tiene que hacer...

A continuación, la persona facilitadora les propondrá que reflexionen sobre cómo creen que podría continuar la historia. Para ello, preguntará al gran grupo:

- ¿Qué podría pasar a continuación?

Tras escuchar las posibles aportaciones, la persona facilitadora presentará una lista de estrategias de resolución de conflictos con una breve descripción (anexo 2 «Diferentes estrategias») y las leerá en voz alta. La segunda parte de la actividad consiste en visualizar cuatro vídeos (anexo 3 «Vídeos estrategias resolución de conflictos») que representan diferentes alternativas de resolución y muestran a la profesora y a la madre utilizando las estrategias que se han presentado. Tras la visualización de cada uno de ellos la persona facilitadora irá preguntando:

- ¿Qué estrategias están utilizando en este vídeo la profesora y la madre?
- ¿Cómo se sienten las protagonistas?
- ¿Qué consecuencias tiene el uso de estas estrategias?

Al finalizar, la persona facilitadora comenzará un debate por medio de la siguiente cuestión:

- ¿Qué estrategias consideran que tendría mejores consecuencias para ambas partes?

Actividad 2. Otros caminos para nuestros desencuentros

En esta actividad las familias han de hacer un análisis personal de cuáles son las estrategias que suelen aplicar cuando viven situaciones de desencuentro con el profesorado. Para ello volverán a utilizar la situación sobre la que trabajaron en la sesión anterior y la tabla que cumplimentaron en la última parte de esa sesión. La persona facilitadora les pedirá que traten de identificar en la respuesta a la cuestión de: «¿Qué hicieron ambas partes?» que se planteaba en dicha tabla algunas de las estrategias que se han trabajado en la actividad anterior de esta sesión. Para ello, volverá a mostrar la lista de estrategias y les invitará a que reflexionen sobre la siguiente cuestión:

- ¿La forma de reaccionar de cada una de las partes de tu situación conflictiva se corresponde con algunas de las estrategias analizadas anteriormente?

A continuación, la persona facilitadora les propondrá terminar de rellenar la tabla añadiendo información sobre lo que volverían a hacer si tuviesen la oportunidad de darle el reloj hacia atrás (anexo 4 «¿Y si pudiéramos retroceder?»). Para ello les preguntará:

- Si pudiera volver a dar marcha atrás al reloj, ¿qué haría? ¿qué diría? Elija de las diferentes estrategias que se le ofrecen algunas de ellas y trate de reconstruir la historia.

La persona facilitadora debe comentar que en la reflexión se consideren alternativas al comportamiento de todas las partes implicadas en el conflicto. En este proceso de reflexión, además de pensar en el otro, es importante pensar también en uno mismo, incluso si se considera que no hay nada que cambiar.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá ahondar en que existen diferentes estrategias que pueden ser útiles para solucionar conflictos que pueden surgir, en este caso entre las familias y el profesorado. Asimismo, se destacarán las consecuencias que tiene el aplicar esas estrategias de resolución de conflictos y cuáles son aquellas más positivas. Asimismo, la persona facilitadora deberá hacer hincapié en qué influencia tiene todo ello para las relaciones entre familia y profesorado.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido ahondar en diferentes estrategias que son útiles y que nos permiten llegar a acuerdos donde nosotros/as como familias nos podemos sentir satisfechas llegando a una solución constructiva y positiva en relación con algún conflicto con el centro educativo. Por ello, es muy importante saber identificar diferentes formas y estrategias positivas que podemos utilizar para solventar un conflicto y aprender las consecuencias tanto positivas o negativas para solucionar un conflicto y efectos entre la familia y profesorado.

Compromiso

Durante la semana las familias tratarán de poner en marcha alguna de las estrategias positivas analizadas en la sesión en alguna situación conflictiva, bien vinculada al centro, bien relacionada con otros contextos.

Recursos

Anexo 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio

Acceso al video:

https://drive.google.com/file/d/1mVa5K1YIWGN6cekJ6cIyB_xrskHz8PTk/view?usp=share_link

Anexo 2. Diferentes estrategias

Estrategia	Definición	Ejemplo
Negociación	Debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes.	Le pregunto si tiene alguna duda para poder ayudarle si no sabe cómo poder participar.
Mediación	Buscar a un tercero para resolver el conflicto.	Se lo comento al tutor para que me ayude a explicárselo a su compañero.
Adaptación con comprensión	Aceptar la postura del otro/a con convencimiento.	Comprendo que el niño está cansado y cambio de actividad.
Persuasión	Convencer al otro/a haciéndole ver la conveniencia para sí mismo/a.	Le digo que, si no consigue que participe, puede tener consecuencias negativas para él.
Afirmación de poder	Defender la posición propia, se afirma el poder (individual o grupal) sin violencia.	Le digo que sobre mi hijo mando yo.
Violencia	Mostrar respuestas de violencia física, verbal o emocional en la resolución del conflicto.	Le digo que yo no tengo la culpa de que él no sepa cómo trabajar con niños.
Evasión	Ignorar el conflicto, restarle importancia o resolverlo sin contar con la otra parte.	No le digo nada al profesor porque no quiero problemas.
Aceptación con sumisión	Aceptar la postura de la otra parte sin convencimiento, evitando la confrontación.	Le digo que sí, porque no hay forma de que lo comprenda.
Insistencia y perseverancia en alcanzar lo que desean	Si no están de acuerdo conmigo me mantengo en mi postura hasta que lo admitan.	Continúo llevando al niño a la hora que yo considero oportuna hasta que se acostumbren.
Emociones negativas	Mostrar emociones negativas para demostrar mi punto de vista.	Le muestro mi enfado para que lo entienda de una vez.
Disminuir la tensión emocional	Rebajar la tensión del momento, hacer que no se sientan tan mal.	Cuando ocurren cosas que no me gustan le quito importancia para no empeorar la situación.
Hacer ver su postura y el sentido de la norma	Dejar claro lo que piensa, explicando el por qué.	Trato de que el profesor entienda lo importante que es mantener una rutina clara para mi hijo.

Anexo 3. Vídeos estrategias resolución de conflictos

Escena 1

https://drive.google.com/file/d/1Cve-uvn2ptYoMaQOPLF51FGVYsMwjfKL/view?usp=share_link

Hacer ver su postura y sus necesidades.

Afirmación de poder: defender la posición propia, se afirma el poder (individual o grupal) sin violencia.

Madre: Estoy dedicada a mi hijo al 100 % a él, lo llevo a las terapias, lo ayudo con las tareas, ya no tengo más recursos para ofrecerle. (Hacer ver su postura y sus necesidades).

Profesora: la realidad es que el niño no comprende las lecturas y no alcanza los objetivos de evaluación marcados en las competencias básicas por lo que tiene que suspender. (Afirmación de poder).

Escena 2

https://drive.google.com/file/d/1GcyxqmQhvQpKgtcWFugzl00ughhDij69/view?usp=share_link

Mediación: buscar a un tercero para resolver el conflicto.

Aceptación con sumisión: aceptar la postura de la otra parte sin convencimiento, evitando la confrontación.

Profesora: Podemos hablar con la orientadora para que nos ayude y así plantear estrategias conjuntamente (Mediación).

Madre: Sí, estoy de acuerdo, lo que usted me diga... (Aceptación con sumisión).

Escena 3

https://drive.google.com/file/d/1D3gBqsptLfqPbs5HEfbCpJDY5N0aHNqL/view?usp=share_link

Evasión: ignorar el conflicto, no hacer nada para afrontarlo.

Insistencia y perseverancia en alcanzar lo que desean.

Madre: El centro debe ofrecer todos los recursos a Juan, porque es su derecho (Insistencia y perseverancia).

Profesora: Ya veremos cómo lo vamos gestionando... (Evasión).

Madre: ¿Qué va a hacer el centro para solucionarlo? (Insistencia y perseverancia).

Profesora: Ya lo hablaremos más adelante... (Evasión).

Escena 4

https://drive.google.com/file/d/1uvb7ugSIK1czNIobUD51Om1_IDcbU9v8/view?usp=share_link

Negociación: debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes.
Adaptación con comprensión: aceptar la postura del otro/a con convencimiento.

Profesora: podemos diseñar estrategias comunes para adaptarnos a Juan y que pueda mejorar en lengua, por ejemplo, yo podría buscar lecturas adaptadas a sus intereses y en casa por la tarde lo ayudan a realizar las lecturas (Negociación).

Madre: Me parece muy bien, porque de esta forma podemos conseguir que Juan esté más motivado para leer. ¡Lo haremos! (Adaptación con comprensión).

Anexo 4. ¿Y si pudiéramos retroceder?

Situación	Qué hicieron las diferentes partes	Sentimientos	Consecuencias	Poner dibujo del reloj..., ¿qué haría? ¿qué diría?

Sesión final

Introducción

Esta sesión tiene como objetivo principal que todas las personas participantes identifiquen, de forma conjunta, y teniendo como referencia lo abordado y aprendido en las sesiones anteriores, buenas prácticas para promover y favorecer espacios de colaboración comunes. Teniendo en cuenta de que se trata de una sesión conjunta, es fundamental que la persona facilitadora trate de impulsar un clima previo de confianza, en el que las personas participantes se sientan cómodas para expresar sus opiniones. En esta sesión también se retomarán las expectativas previas de las personas participantes con relación al programa, para, a partir de estas, poder vincularlas con lo abordado en el mismo. También se llevará a cabo la evaluación final del programa, un aspecto clave para valorar su efectividad.

Objetivos

- Promover un acercamiento entre las familias y el profesorado participantes en el programa.
- Favorecer un buen clima para el funcionamiento de la sesión.
- Establecer conjuntamente buenas prácticas para la promoción y creación de espacios de colaboración comunes.
- Analizar si las expectativas iniciales de aprendizaje han sido cubiertas tras la participación en el programa para ambos grupos.

Actividades

- Actividad 1. Juntos creando buenas prácticas (30 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Evaluación final (25 min). Individual.
- Actividad 3. Recordando el comienzo (20 min). En gran grupo.
- Actividad 4. Cierre de la sesión y despedida (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Nuestro colegio

Actividades

Actividad 1. Juntos creando buenas prácticas

Esta actividad tiene como objetivo principal que tanto las familias como el profesorado identifiquen, de forma conjunta, las buenas prácticas para favorecer la participación y la inclusión del alumnado con TEA. Con este fin, todas las personas participantes, individualmente, tendrán que identificar aspectos comportamentales y actitudinales de familias y profesorado que permiten favorecer la participación y la inclusión, escribiendo cada una en un ladrillo (es fundamental que todas las personas identifiquen, al menos, una por parte de la familia y otra por parte del profesorado).

Para ello, se les planteará la siguiente pregunta:

¿Qué comportamientos, actitudes, formas de afrontar o comunicarse, tanto del profesorado como de las familias, serían las ideales para que se de una buena participación e inclusión?

Una vez escritos los ladrillos o bloques de construcción* se utilizarán para construir las paredes de «nuestro colegio». Los ladrillos vinculados a los profesores formarán una pared y los ladrillos vinculados a las familias formarán la pared del lado opuesto. Una vez construidas las dos paredes, se colocará sobre ellas el «techo de nuestro colegio».

Si el techo se sostiene, indica que la implicación necesaria de ambas partes es similar; si el techo no se sostiene, significa que han identificado que una de las partes debe implicarse más que la otra.

La persona facilitadora debe hacer hincapié en la importancia de que sean conscientes de que todas las partes implicadas tienen el mismo peso e importancia. Todos han de tener buenas prácticas para poder lograr una buena participación e inclusión.

* Nota: se procurará utilizar elementos que permitan representar esta metáfora, tanto en el formato presencial como en línea.

Actividad 2. Evaluación final

En este momento de la sesión se llevará a cabo la evaluación final. Tras finalizar la cumplimentación de los cuestionarios, se continuará con la siguiente actividad.

Actividad 3. Recordando el comienzo

En este momento de la sesión se abordarán nuevamente las expectativas iniciales que las personas participantes tenían con relación al programa y que fueron evidenciadas al inicio de este en la Sesión 0. Para ello, se retomará el cuadro realizado por la persona facilitadora en dicha sesión a raíz de las aportaciones de las familias y/o el profesorado. A continuación, la persona facilitadora debe crear un espacio destinado a la reflexión individual en el que se pretende profundizar si cada una de las expectativas que fueron expuestas inicialmente (u otras no previstas previamente) han sido cubiertas satisfactoriamente con la realización y finalización del programa.

Cierre de la sesión y despedida

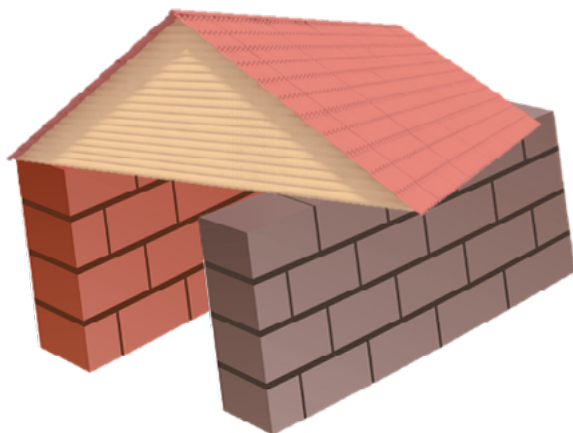
Este es un momento de vital importancia para el programa, debido a que tiene lugar la finalización de este. Pese a ello, es posible que los vínculos que se hayan creado en él, si son lo suficientemente fuertes, se mantengan. Es importante crear en este momento un espacio de armonía y comodidad, en el que las personas participantes hagan una valoración positiva de lo que ha supuesto el programa para su crecimiento individual y personal. Asimismo, la persona facilitadora podrá sugerir que las personas participantes compartan con el resto del grupo, los principales aprendizajes obtenidos en el programa. Finalmente, de forma voluntaria, tendrá lugar el cierre del programa con un pequeño cóctel de despedida.

Recursos

Anexo 1. Nuestro colegio

Para el desarrollo de esta actividad, se necesitarán bloques o ladrillos de construcción de juguetes. En caso de no contar con este material, se podrán utilizar materiales audiovisuales o similares que ayuden a representar esta metáfora.

Se espera que el resultado sea similar al que aparece en la siguiente imagen:



SEGUNDA PARTE

Versión para el profesorado

Sesión 0

Introducción

Esta sesión tiene como objetivo general hacer que todas las personas participantes se conozcan entre sí para crear y favorecer un clima de trabajo positivo en las sesiones del programa. En las intervenciones grupales es fundamental que las personas participantes se sientan cómodas, ya que este tipo de metodología implica un trabajo cooperativo y de intercambio de vivencias personales que hace que sea relevante un ambiente favorecedor. En esta sesión también se abordarán las expectativas de las personas participantes con relación al programa, para, a partir de estas, poder vincularlas a los objetivos del programa. Asimismo, se reflexionará sobre las normas que las personas participantes consideran relevantes para el buen funcionamiento del programa. Finalmente, se llevará a cabo la evaluación inicial del programa.

Objetivos

- Promover un acercamiento y primera toma de contacto entre las personas participantes.
- Favorecer un clima positivo para el funcionamiento del programa.
- Conocer las motivaciones personales para participar en el programa y las expectativas de aprendizaje que tienen respecto a este.
- Establecer conjuntamente las normas para el buen funcionamiento de las sesiones del programa.

Actividades

- Actividad 1. ¿Quién soy y con qué animal me represento? (30 min). Individual y en gran grupo.
- Actividad 2. ¿Por qué estoy aquí y qué espero conseguir? (20 min). Individual y en gran grupo.
- Actividad 3. ¿Qué es importante para nuestro bienestar? (20 min). En gran grupo.
- Actividad 4. Evaluación inicial (20 min). Individual.
- Cierre de la sesión.

Recursos

- Anexo 1. Nuestros objetivos

Actividades

Actividad 1. ¿Quién soy y con qué animal me represento?

El objetivo de esta actividad es que cada persona se presente al resto de participantes y así todas pueden conocerse. Si la sesión se realiza presencialmente, la persona facilitadora les pedirá a las personas participantes que se coloquen en círculo y repartirá folios y rotuladores. A continuación, les solicitará que se presenten comentando los datos que aparecen a continuación dejando un tiempo para que lo piensen antes de ponerlo en común. En el folio apuntarán su nombre y, si lo desean, el animal que les identifica.

Lo ideal es que la persona facilitadora lo haga en primer lugar y, a continuación, pida que lo haga el resto:

1. Nombre.
2. Nivel educativo en el que trabajan y años de experiencia.
3. Cualquier otro dato que les apetezca.
4. Deberán pensar en un animal con el que se sientan identificados como docentes y una cualidad de estos que les haya hecho elegirlo. Por ejemplo: «Elijo ser un león o una leona, porque tienen mucho coraje y fuerza y yo, como docente, creo que soy muy valiente al afrontar los retos que se me presentan».

Si algún participante tuviera dificultades para elegir un animal, la persona facilitadora podrá compartir los siguientes ejemplos:

- Gallina: porque es muy protectora de sus polluelos.
- Camaleón: porque se adapta a cualquier tipo de situación.
- Pájaro: porque es muy libre.
- León/a: porque tiene mucho coraje.
- Delfín: porque es muy alegre y se mueve rápidamente.

La persona facilitadora deberá ir apuntando las diferentes características de los profesores y las profesoras en su ejercicio profesional y, tras la puesta en común, debe hacer un pequeño resumen de estas destacando que las potencialidades que tienen como docentes son diversas y que todas pueden ser importantes para el bienestar de los niños y las niñas.

Los folios con los nombres en la versión presencial se recogerán y se volverán a traer a las sesiones hasta que el grupo haya memorizado esta información.

Actividad 2. ¿Por qué estoy aquí y qué espero conseguir?

En esta actividad se trabajarán las expectativas iniciales que las personas participantes tienen respecto al programa. Para ello, la persona facilitadora comentará que es importante conocer qué esperan del programa y hablar sobre lo que trabajarán en el mismo para que todas las personas tengan una idea clara de lo que se hará en las sesiones. Para ello pedirá a las personas participantes que piensen y respondan a la siguiente pregunta:

- ¿Qué esperan trabajar y aprender en el programa?

La persona facilitadora invitará a compartir de forma voluntaria las respuestas de las personas participantes* e irá anotando las diferentes aportaciones y creando un cuadro resumen con los motivos por los cuales han decidido participar. Podrá anotarlos en una pizarra o en programas informáticos (PowerPoint, canva o similar) con el objetivo de recoger de manera gráfica y visible las aportaciones de las personas participantes. Este cuadro se guardará y la persona facilitadora lo utilizará en la última sesión.

A continuación, la persona facilitadora repartirá una serie de tarjetas a cada uno de las y los participantes vinculadas a los objetivos específicos del programa (anexo 1 «Nuestros objetivos»).

La persona facilitadora les pedirá que lean en voz alta la tarjeta que les ha tocado y les preguntará:

- ¿Es importante para ustedes trabajar estos aspectos?

A continuación, la persona facilitadora relacionará algunas de las expectativas de las personas participantes con las tarjetas que han leído, comentando que a lo largo del programa se trabajarán principalmente los aspectos que aparecen en las tarjetas, pero que, en las sesiones, al mismo tiempo se generarán nuevos aprendizajes, apoyos y oportunidades fruto del trabajo en grupo. Para finalizar, la persona facilitadora indagará sobre las expectativas vinculadas a la metodología a llevar a cabo. A tal fin, planteará la siguiente cuestión:

- ¿Cómo creen que vamos a trabajar?

A continuación, la persona facilitadora explicará a grandes rasgos la metodología con la que se trabajará a lo largo de las sesiones. Asimismo, comentará que se trata de un programa grupal en el que el protagonismo estará en el propio grupo, que será el motor del cambio y generará el conocimiento, ya que el profesorado son los y las principales protagonistas. La persona facilitadora

guiará las sesiones y acompañará el proceso de cambio y será una persona más del grupo.

** Nota para la persona facilitadora:* teniendo en cuenta que es la primera sesión, es muy importante tener especial sensibilidad a la hora de promover la participación, optando por motivar, pero sin presionar. Por ello, es mejor no pedir directamente a una persona que responda, sino preguntar al gran grupo, animando a quien le apetezca a compartir sus aportaciones.

Actividad 3. ¿Qué es importante para nuestro bienestar?

En esta actividad cada persona participante tendrá que proponer al menos una norma que sea importante para el bienestar en el grupo y para que su participación en el programa sea lo más cómoda posible. Aludiendo a los animales presentados en la actividad 1, la persona facilitadora les preguntará:

- ¿Algún animal de los que nombramos al principio de la sesión es más importante que otro? ¿Se merecen todos el mismo respeto?

La persona facilitadora reflexionará sobre la importancia del respeto a todas las personas y las experiencias compartidas, valorando la posibilidad de enriquecimiento que nos brinda esta diversidad y la oportunidad de participar en este programa. Esta idea la conectará con la importancia de establecer normas en el grupo. Por ejemplo: «Para mí, es importante que se respeten los turnos de palabra y no nos interrumparamos hablando». Es importante que la persona facilitadora vaya registrando las respuestas de los y las participantes, ya que estas serán las normas de ese grupo en concreto en el programa. La persona facilitadora deberá ir anotando las normas en una cartulina o en un documento digital según la modalidad de aplicación del programa (en línea o presencial). Al finalizar, atendiendo a las aportaciones de las personas participantes, comprobará que hay normas relativas a la confidencialidad, al turno de palabra, a evitar juicios, a la puntualidad y al uso del teléfono móvil. En caso de que el grupo no haya propuesto normas relativas a estos temas, la persona facilitadora deberá sugerir la inclusión de estas. Por último, la persona facilitadora leerá las normas y preguntará al gran grupo si todas y todos están de acuerdo. Si fuera necesario, durante el transcurso del programa la persona facilitadora podrá mostrar estas normas para recordar al grupo lo que acordaron.

Actividad 4. Evaluación inicial

De forma previa a dar por finalizada la sesión, se llevará a cabo la evaluación inicial del programa. Teniendo en cuenta la posible reticencia que podrían mostrar hacia ella las personas participantes, es crucial que la persona facilitadora incida en el hecho de que se trata de un procedimiento que solo volverá a repetirse en la última sesión. También es relevante profundizar que el cometido de la evaluación no es evaluar a las personas individual y personalmente, sino que se busca conocer la efectividad del programa para que, en caso necesario, realizar las pertinentes modificaciones sobre el mismo en búsqueda de obtener los mejores resultados y otorgar el mejor servicio posible entre las personas participantes. También representa una oportunidad para reflexionar sobre su alumnado o su rol como docente, que normalmente no se realiza por falta de tiempo.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá realizar un resumen de cada una de las actividades destacando las aportaciones más importantes que se han extraído, invitando a los y las participantes a que añadan o corrijan algo más a estos aspectos.

Asimismo, es importante que la persona facilitadora enfatice en la importancia de la diversidad de experiencias y vivencias que existen respecto al TEA y su experiencia en los centros educativos. Igualmente, debe enfatizar el aprendizaje conjunto que supone compartir dichas experiencias a lo largo de las sesiones del programa.

Hoy hemos podido trabajar sobre tres puntos clave: el primero es que nos hemos podido conocer un poquito más. Hemos podido compartir en grupo los motivos y las expectativas que nos han hecho querer participar en el programa y reflexionar sobre cómo se ajustan estos aspectos con los objetivos del programa. Asimismo, hemos elaborado las normas que harán que todas las personas nos sintamos cómodas y que las sesiones vayan bien.

Recursos

Anexo 1. Nuestros objetivos

- Ampliar el conocimiento sobre el TEA promoviendo una visión realista sobre el amplio espectro.
- Conocer mejor algunas características de las familias que tienen niños y niñas con TEA.
- Reflexionar sobre la participación y colaboración de la familia con el centro educativo.
- Conocer nuevas formas de promover la participación familiar en el centro educativo.
- Reflexionar sobre cómo nos comunicamos y colaboramos con las familias.
- Sentirnos mejor en nuestro rol como docentes de alumnado con TEA en el ámbito académico.
- Hablar sobre los conflictos que tenemos en el centro educativo con las familias y aprender a resolverlos de forma positiva.
- Reflexionar sobre la inclusión educativa del alumnado e identificar cómo podemos promoverla.

Módulo 1

Acercándonos al TEA

Introducción

El amplio espectro que supone el TEA conlleva que la realidad de este alumnado dentro del centro educativo sea extraordinariamente diversa. Para que su inclusión sea una realidad es necesario que el profesorado y las familias perciban cómo se concreta este amplio espectro en el aula. Este conocimiento es clave para ir adquiriendo herramientas que les permitan dar una respuesta atendiendo de forma diferenciada a las particularidades de cada niño y niña. Por todo ello, resulta fundamental que familias y profesorado comprendan la amplia diversidad existente en torno al trastorno y puedan analizar de forma específica la realidad individual de cada niño y niña. Solo cuando conocemos las características de los niños y niñas podremos anticipar futuras y posibles situaciones en el centro educativo y/o en el hogar.

Cuando las familias y el profesorado conocen las características de los niños y niñas con TEA y cómo se manifiestan dichas características en el centro educativo, es posible trabajar de forma conjunta para identificar necesidades y proponer respuestas de forma colaborativa. Con todo, si el profesorado no es sensible a sus necesidades y a la idiosincrasia de cada niño o niña, difícilmente podrá dar una respuesta inclusiva.

En este módulo se trabajarán competencias que favorecen la identificación de las necesidades de los niños y niñas con TEA en el aula. Se reflexionará sobre las dimensiones que los niños y niñas con TEA pueden tener afectadas y cómo pueden impactar esas características en el centro educativo. Además, se profundizará y reflexionará sobre las respuestas que se suelen articular desde los centros educativos para abordar las necesidades de los niños y niñas con TEA. A lo largo de todo el módulo se trabajará desde la premisa de que cada niño y niña es diferente y, por ello, requieren respuestas individualizadas. Se profundizará en la reflexión de cómo estas características están afectando a su adaptación en los centros educativos y las necesidades que de ellas se derivan.

Objetivos

- Reflexionar sobre las creencias y mitos en torno al TEA.
- Conocer las características e idiosincrasia de los niños y niñas con TEA.
- Comprender cómo las características de los niños y niñas con TEA condicionan sus necesidades en el centro educativo.
- Analizar la relación entre las necesidades de las familias y la relación familia-escuela.
- Identificar las necesidades comunes tienen las niñas y los niños con TEA, en el hogar y en el aula.
- Analizar las expectativas del profesorado con respecto a las niñas y los niños con TEA.
- Reflexionar sobre las estrategias de inclusión educativa que se llevan a cabo en el centro educativo.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. El espectro cromático
- Sesión 2. Dentro del espectro
- Sesión 3. Me propongo conocerte

Sesión 1. El espectro cromático

Introducción

El trastorno del espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo que afecta, en diferente medida, a aspectos como la comunicación, las relaciones sociales o los comportamientos e intereses. Cada niño y niña con TEA puede presentar una afectación en diferentes dimensiones que varía en intensidad, por lo cual existe una gran variabilidad en sus características y en las necesidades que presentan. Conocer estas características y cómo afectan a la adaptación del niño o niña en el contexto educativo es importante para su inclusión educativa. Asimismo, ayudará al profesorado a mejorar en su práctica profesional y en su relación con el alumnado con TEA, permitiéndole superar los mitos que pueda tener sobre el trastorno.

Por todo ello, en esta sesión se abordarán, en primer lugar, los mitos y creencias que se tienen respecto al TEA, así como las repercusiones que pueden tener dichas creencias en la forma que trabajamos con el alumnado que presenta este trastorno. En segundo lugar, se reflexionará acerca de las diferentes características de los niños y niñas con TEA y sobre cómo estas afectan a su adaptación en los centros educativos.

Objetivos

- Identificar y reflexionar sobre las creencias y mitos en torno al TEA.
- Analizar las consecuencias de los mitos y creencias sobre el TEA.
- Reflexionar sobre las características e idiosincrasia de los niños y niñas con TEA.
- Analizar la relación entre estas características y su adaptación a las situaciones que se pueden dar en el centro educativo.

Actividades

- Actividad 1. Del dicho al hecho (35 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Los colores de la Navidad (40 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Relatos del profesorado
- Anexo 2. Mitos sobre el TEA y sus consecuencias
- Anexo 3. Los colores de la Navidad
- Anexo 4. Conóceme

Actividades

Actividad 1. Del dicho al hecho

En esta primera actividad se propone realizar un acercamiento al concepto de TEA y revisar los mitos que podemos tener en torno al trastorno. Para ello, la persona facilitadora presentará una serie de vídeos de profesores y profesoras que recogen diferentes creencias sobre el TEA (anexo 1 «Relatos del profesorado»). Una vez visualizados todos los vídeos, la persona facilitadora iniciará un debate sobre las diferentes afirmaciones del profesorado, planteando las siguientes cuestiones.

- ¿En qué medida se corresponden con la realidad del TEA?
- ¿Qué consecuencias pueden tener estas creencias sobre el alumnado?
- ¿Cómo influye tener estas creencias en la relación familia-escuela?

A continuación, la persona facilitadora pedirá que relacionen cada mito y creencia observada en los vídeos con una serie de consecuencias para el alumnado que se encuentran recogidas en el anexo 2 «Mitos sobre el TEA y sus consecuencias». Para ello, se presentará la imagen de cada uno de los vídeos y una serie de etiquetas que recogen diferentes consecuencias negativas y positivas para que identifiquen las consecuencias asociadas a cada imagen.

La persona facilitadora deberá guiar el debate para que el profesorado entienda que existen creencias erróneas y mitos sobre el TEA que pueden perjudicar al alumnado, pero que también hay creencias positivas que promueven el bienestar e inclusión de este.

Actividad 2. Los colores de la Navidad

Seguidamente, se presenta una situación cotidiana que puede vivir cualquier persona en un centro educativo. Para ello se presentará la viñeta del anexo 3 «Los colores de la Navidad» en la que se observa un patio de un colegio donde se celebra la Fiesta de Navidad. Hay muchos niños y niñas cantando villancicos y tocando la pandereta, y familias de público.

Mientras se visualiza la viñeta, la persona facilitadora presentará a cuatro de los niños y niñas que se encuentran en la escena acompañándolo con la imagen de sus caras recogidas en el anexo 4 «Conóceme»:

- Historia 1

A Lucas, de 5 años, le molestan mucho los sonidos, pasa la mayor parte de la jornada tapándose los oídos. También las luces le hacen cerrar los ojos, en ocasiones le molestan sobremanera. No tolera bien que le abracen o agarren. Suele estar mu-

cho tiempo balanceándose en una esquina, no responde a su nombre y en pocas ocasiones cumple órdenes. Necesita que todo esté colocado de la misma manera, que la jornada ocurra de la misma forma, si no se tira al suelo y grita fuerte. A veces se muerde a sí mismo.

- Historia 2

Aitor tiene 8 años. Le encanta jugar con los niños y niñas de su clase. Pero siempre quiere ganar y jugar a lo que él quiere. Le encanta abrazar a sus compañeros y compañeras cuando ganan en equipo. No tolera la frustración ante las esperas, si no es el primero llora y empuja a los demás. No le molestan los ruidos ni las luces. Tiene buenas notas, le encanta especialmente la asignatura de matemáticas. Aunque tiene adaptación metodológica, memoriza bastante bien y sabe planificar las tareas. A veces le cuesta entender los dobles sentidos o las representaciones simbólicas.

- Historia 3

Ángel, de 4 años, es muy activo y es muy difícil mantenerlo sentado. No tiene concepto de peligro y a veces tiene conductas escapistas. Habla con todo el mundo. Tiene muchos problemas para comer y no soporta mancharse la ropa ni las manos ni las texturas pastosas. Se pone nervioso con los cambios y necesita que le anticipen. Le encantan los dinosaurios más que cualquier otra cosa en el mundo, si algo tiene que ver o se parece con un dinosaurio es de las pocas cosas que consiguen mantenerlo atento. No ha llegado a los objetivos académicos del curso hasta ahora.

- Historia 4

Lucía, de 10 años, es muy buena estudiante. En los recreos se sienta sola a dibujar aves en su libreta. Le cuesta relacionarse con los compañeros y compañeras de clase, no le gusta jugar a juegos en grupo, no se conoce una relación más estrecha con ningún compañero o compañera. Cuando otras personas se le acercan a hablar, ella no se para a escuchar lo que le dicen, sino que comienza a hablar de las especies de aves, su dieta, hace sus sonidos, explica las migraciones de cada una, las formas de sus picos, etc., sin darse cuenta de si la otra persona está interesada en lo que le cuenta. Si esa persona se va ella la persigue para acabar su explicación, cuando ha acabado se da media vuelta y coge su cuaderno para seguir dibujando aves.

Tras la presentación de las viñetas, la persona facilitadora preguntará las siguientes cuestiones para reflexionar:

- ¿Todos los niños y niñas que hemos conocido reaccionarían igual ante esta situación?
- ¿Cómo creen que reaccionarían los niños y niñas descritos?
- ¿Cómo tendría que actuar el profesorado? ¿Por qué?
- ¿Creen que puede ser de utilidad para ustedes como profesorado conocer estas características? ¿Por qué?
- ¿Creen que las familias pueden aportar algo en este tipo de situaciones?

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá recoger las ideas más importantes que se han extraído de la sesión de hoy, profundizando en las diferentes características de los niños y niñas con TEA y sus necesidades. Asimismo, deberá ahondar en cómo los mitos y falsas creencias que podemos tener respecto a los niños y niñas con TEA influyen en su inclusión educativa y en la relación familia-escuela.

Hoy hemos trabajado sobre los mitos que existen respecto a los niños y niñas con TEA y cómo estas creencias pueden influir en la forma que abordamos su inclusión educativa y en la relación con su familia. Es importante que seamos conscientes de nuestras propias creencias para poder cambiarlas si estas están repercutiendo negativamente en nuestra relación con el alumnado con TEA. Asimismo, hemos tenido un primer acercamiento a las características de los niños y niñas con TEA y las diferentes reacciones que pueden derivarse de estas, así como reflexionado sobre la necesidad de adecuar nuestra actuación a los apoyos que requiera el alumnado con TEA en cada momento.

Compromiso

A lo largo de esta semana el profesorado deberá tratar de observar a su alumnado con TEA e identificar alguna característica de este (por ej.: su capacidad para comunicarse de forma verbal y no verbal; la flexibilidad que tiene ante los cambios o, por el contrario, la necesidad de rutinas; el nivel de estereotipias o, de forma contraria, la capacidad de autorregulación con otros mecanismos). Esta información es importante de cara a la próxima sesión.

Recursos

Anexo 1. Relatos del profesorado

Acceso al vídeo:

https://drive.google.com/file/d/1T93Bju_QxQwNXVLO6mdmm0c217GH8ds_/view?usp=share_link

- Vídeo 1:

Yo creo que es muy difícil trabajar con los niños y niñas con TEA, porque se aíslan, no les gusta que les toquen y les molestan los ruidos.

- Vídeo 2:

Pues, como tienen retraso en el habla, no se pueden comunicar. A ver..., si no hablan, tampoco te entienden... y, encima, si tiene ecolalias menos te entienden.

- Vídeo 3:

Bueno, pues con el TEA, una de dos, o es un genio o tiene discapacidad intelectual. Y si tiene discapacidad intelectual y lo dejas en el aula ordinaria..., ¿qué quieres que haga yo?

- Vídeo 4:

¿Cómo se van a integrar si todos les tienen miedo porque creen que son agresivos? Yo, por mi experiencia, no son agresivos..., depende de cada niño..., cada niño es único.

- Vídeo 5:

A ver, puede seguir la rutina de clase perfectamente..., sobre todo cuando aprovechamos sus intereses para captar su atención. Es que no necesitan fijar la mirada y estar sentados todo el rato para aprender.

Anexo 2. Mitos sobre el TEA y sus consecuencias

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c6a1b7b8ce640018feacc5/learning-experience-didactic-unit-present-2-mitos-sobre-el-tea>

- Vídeo 1
 - Mitos:
 - Las personas con TEA quieren estar solas.
 - No les gusta que les toquen.
 - Les molestan los ruidos.
 - Consecuencias:
 - Se promueve el aislamiento, no se realizan acciones para que se relaciones con adultos e iguales.
 - Se descuidan sus necesidades emocionales y de contacto.
 - No se utilizan los sonidos como fuente de aprendizaje.

- Vídeo 2
 - Mitos:
 - Si tienen retraso en el habla no se pueden comunicar.
 - Si no hablan tampoco te entienden.
 - Si tiene ecolalias no te está entendiendo.
 - Consecuencias:
 - Se le aísla y no se promueve su comunicación.
 - No se realizan acciones para promover su aprendizaje y comprobar qué métodos lo facilitan.
 - Se intenta controlar y contener las ecolalias generando ansiedad.

- Vídeo 3
 - Mitos:
 - Si tiene TEA tiene discapacidad intelectual.
 - Si tiene TEA tiene «habilidades especiales».
 - Consecuencias:
 - Se subestiman sus capacidades y no se le ofrecen retos de aprendizaje.
 - El aprendizaje se centra en el descubrimiento y el desarrollo de sus «habilidades».
 - No hay una verdadera inclusión educativa.

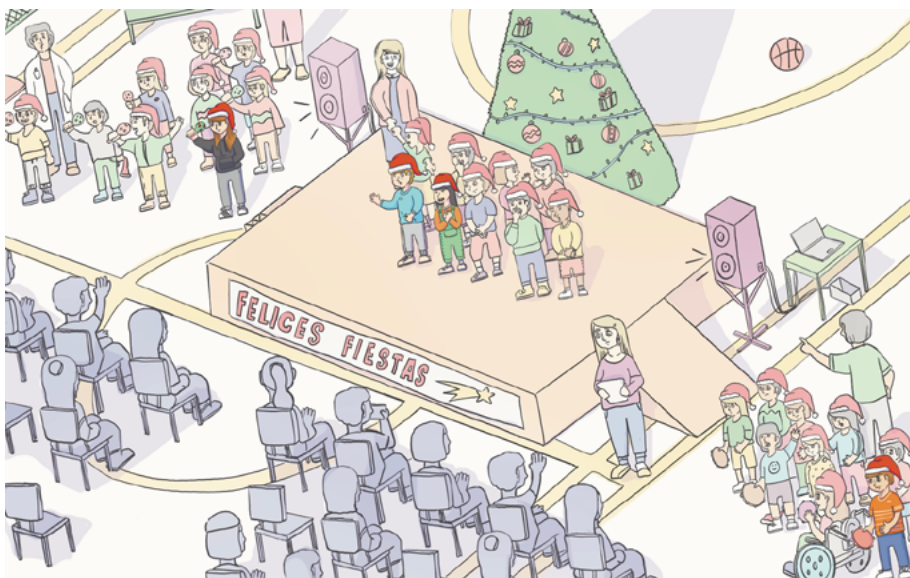
- Vídeo 4
 - Mitos:
 - Las personas con TEA son agresivas.
 - Todas las personas con TEA son iguales.

- Consecuencias:
 - ▣ Se enseña a regular las conductas que puedan causar daño a la persona con TEA y las personas de su entorno.
 - ▣ Se atiende a sus necesidades teniendo en cuenta sus características individuales.
- Vídeo 5
 - Mitos:
 - ▣ Las personas con TEA no pueden seguir las rutinas del aula.
 - ▣ Sus intereses restringidos no les dejan aprender otras cosas.
 - ▣ Necesitan fijar la mirada y estar sentados para aprender.
 - Consecuencias:
 - ▣ Se utilizan diferentes recursos para que sigan las rutinas y se incluyan en las actividades con el resto del alumnado.
 - ▣ Se aprovechan sus intereses para captar su atención y promover su aprendizaje.
 - ▣ Se llevan a cabo prácticas y diferentes métodos para promover el aprendizaje.

Anexo 3. Los colores de la Navidad

Contextualización: en el patio del colegio se celebra la Fiesta de Navidad, hay muchos niños y niñas cantando villancicos y tocando la pandereta. Las familias han sido invitadas y están mirando, sentadas de público. Los niños y niñas son de diferentes edades acompañados de docentes.

Entre todos estos niños y niñas, hay cuatro estudiantes de quienes vamos a dar más detalles posteriormente.



Anexo 4. Conóceme

Lucas



Aitor



Ángel



Lucía



Sesión 2. Dentro del espectro

Introducción

En la sesión anterior se analizaron las creencias acerca de las diferentes dimensiones que pueden estar afectadas en las niñas y niños con TEA. Los niveles de afectación en cada una de estas guardan relación con las características propias de la persona, por lo que no se puede ver este trastorno como un espectro lineal, sino como un universo diferente en cada caso. Por otra parte, los centros educativos son contextos que pueden suponer grandes retos para las personas con TEA, por lo que el conocer sus características y necesidades nos permitirá anticiparnos a estas con apoyos que faciliten su adaptación. En este sentido, la familia es un gran aliado de los centros educativos, puesto que son las personas que más los conocen y las que más tiempo comparten. En esta sesión continuaremos reflexionando sobre las características de los niños y las niñas con TEA. Se analizará cómo estas características están afectando a su adaptación en los centros educativos y las necesidades que de ellas se derivan. Para ello, en la sesión anterior las personas participantes se han comprometido a observar las manifestaciones de diferentes dimensiones en su alumnado y esta información se utilizará en el desarrollo de las actividades.

Objetivos

- Analizar las características de los niños y niñas con TEA.
- Identificar la relación entre las características de los niños y niñas con TEA y las necesidades que presentan en el centro educativo.
- Reflexionar sobre las estrategias que se están llevando a cabo para la inclusión de los niños y las niñas con TEA.

Actividades

- Actividad 1. El círculo cromático (35 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Los colores que percibo (45 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Conóceme
- Anexo 2. El círculo diverso
- Anexo 3. Este es mi círculo
- Anexo 4. Mi alumna o alumno
- Anexo 5. Dimensiones
- Anexo 6. Consecuencias

Actividades

Actividad 1. El círculo cromático

En esta actividad el profesorado profundizará sobre las diferentes características que pueden presentar los niños y las niñas con TEA, teniendo en cuenta que este trastorno no es un espectro lineal. Para esto, retomando a los personajes que se presentaron en la sesión anterior, la persona facilitadora recordará a las personas participantes su descripción proyectando de nuevo el anexo 1 «Conóceme».

- Historia 1

A Lucas, de 5 años, le molestan mucho los sonidos, pasa la mayor parte de la jornada tapándose los oídos. También las luces le hacen cerrar los ojos, en ocasiones le molestan sobremanera. No tolera bien que le abracen o agarren. Suele estar mucho tiempo balanceándose en una esquina, no responde a su nombre y en pocas ocasiones cumple órdenes. Necesita que todo esté colocado de la misma manera, que la jornada ocurra de la misma forma, si no se tira al suelo y grita fuerte. A veces se muerde a sí mismo.

- Historia 2

Aitor tiene 8 años. Le encanta jugar con los niños y niñas de su clase. Pero siempre quiere ganar, y jugar a lo que él quiere. Le encanta abrazar a sus compañeros/as cuando ganan en equipo. No tolera la frustración ante las esperas, si no es el primero llora y empuja a los demás. No le molestan los ruidos ni las luces. Tiene buenas notas, le encanta especialmente las matemáticas. Aunque tiene adaptación metodológica, memoriza bastante bien y sabe planificar las tareas. A veces le cuesta entender los dobles sentidos o las representaciones simbólicas.

- Historia 3

Ángel, de 4 años, es muy activo y es muy difícil mantenerlo sentado. No tiene concepto de peligro y a veces tiene conductas escapistas. Habla con todo el mundo. Tiene muchos problemas para comer y no soporta mancharse la ropa ni las manos ni las texturas pastosas. Se pone nervioso con los cambios y necesita que le anticipen. Le encantan los dinosaurios más que cualquier otra cosa en el mundo, si algo tiene que ver o se parece con un dinosaurio, es de las pocas cosas que consiguen mantenerlo atento. No ha llegado a los objetivos académicos del curso hasta ahora.

- Historia 4

Lucía, de 10 años, es muy buena estudiante. En los recreos se sienta sola a dibujar pájaros en su libreta. Le cuesta relacionarse con el resto de clase, no le gusta jugar a juegos en grupo, no se conoce una relación más estrecha con ningún compañero o compañera. Cuando otras personas se le acercan a hablar, ella no se para a escuchar lo que le dicen, sino que comienza a hablar de las especies de aves, su dieta, hace sus sonidos, explica las migraciones de cada una, las formas de sus picos, etc., sin darse cuenta de si la otra persona está interesada en lo que le cuenta. Si esa persona se va ella la persigue para acabar su explicación, cuando ha acabado se da media vuelta y coge su cuaderno para seguir dibujando aves.

Posteriormente, en gran grupo, se analizará de forma conjunta las características del caso de Lucas utilizando para ello el anexo 2 «El círculo diverso», en el que se observa un círculo en el que se representan 8 dimensiones (comunicación, habilidades sociales sensibilidad sensorial, rutinas/sensibilidad a los cambios, intereses intensos/fijaciones, estereotipias/autorregulación, habilidades motoras y habilidades de procesamiento de la información) en las que valorar el nivel en el que se encuentra el niño en cada una. Posteriormente la persona facilitadora presentará uno a uno el círculo diverso de los tres casos restantes ya cumplimentados (anexo 3 «Este es mi círculo»).

A continuación, mientras se observan todos los círculos de forma simultánea, la persona facilitadora planteará las siguientes cuestiones para reflexionar:

- ¿Tienen todas las niñas y niños con TEA las mismas características?
- ¿Qué diferencias observan entre los casos?
- ¿Qué utilidad puede tener para el profesorado conocer estas características?

Cuando hayan participado, concluirá la actividad poniendo énfasis en que no existen dos niños o niñas con TEA iguales, puesto que el espectro autista no es una línea en la que podamos clasificar a las personas según si son más o menos capaces de adaptarse a su entorno. Se trata de un conjunto de características que pueden presentarse en mayor o menor medida y que van evolucionando a lo largo de la vida. Estas pueden dificultar más o menos la adaptación de la persona a su entorno, por lo que las necesidades de apoyo irán cambiando en función del momento en que se encuentren, la situación que se les presente y el propio entorno.

Actividad 2. Los colores que percibo

Con esta actividad se pretende que el profesorado tome conciencia de las características de su propio alumnado con TEA, así como de las teorías implícitas que tiene en torno al trastorno. Para esto, la persona facilitadora les presentará el anexo 4 «Mi alumno o alumna» en el que se recoge un modelo en blanco del círculo que deberán plasmar en un folio y cumplimentar con las características individuales de su alumno o alumna con TEA. La persona facilitadora contará con una breve descripción de cada una de dichas dimensiones en el anexo 5 «Dimensiones». Si se cuenta con los medios necesarios, la persona facilitadora podrá enviarles la imagen del anexo 4 «Mi alumna o alumno», para que la cumplieren, bien por medios digitales o físicos.

Después de identificar las características individuales, la persona facilitadora les pedirá que seleccionen las implicaciones de cada dimensión en el día a día del alumno o alumna. Para ello, disponen de un listado de implicaciones en el anexo 6 «Consecuencias». Por último, se finalizará enseñando el círculo y dando respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo puede influir en el desarrollo cotidiano de las actividades del centro educativo las características de este alumnado con TEA?
- De las siguientes estrategias, ¿cuáles están utilizando para la inclusión en el aula?
 - Flexibilización curricular
 - Flexibilidad organizativa
 - Metodologías diversas
 - Agrupamientos flexibles
 - Agrupamientos diversos
 - Materiales diversos
 - Otras
- ¿Creen que son las adecuadas?

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá destacar las ideas y conclusiones más importantes que se han abordado en la sesión de hoy, incidiendo en la necesidad de conocer y dar respuesta a las necesidades derivadas de las diferentes características del alumnado con TEA.

Como hemos podido profundizar en la sesión de hoy es importante conocer las características de los niños y niñas con TEA, puesto que no se trata de un espectro lineal. Además, conocer cómo estas repercuten en su día a día, nos permitirá poner en práctica diferentes estrategias y darles el apoyo necesario para facilitar su adaptación, siempre con la colaboración de la familia. Los centros educativos son un entorno que supone numerosos retos para el alumnado con TEA, pero con los apoyos necesarios pueden superarlos.

Compromiso

A lo largo de la semana se propone al profesorado el planteamiento de un compromiso de cambio en el que deben revisar las estrategias de educación inclusiva que se han analizado a lo largo de la sesión. Se trata de escoger una estrategia y llevarla a cabo o implementar mejoras en las que ya está realizando.

Recursos

Anexo 1. Conóceme

Lucas



Aitor



Ángel



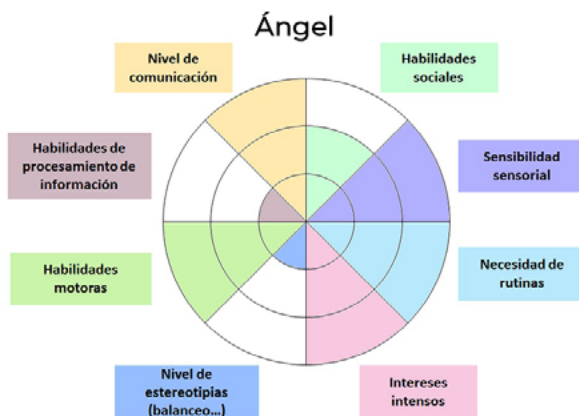
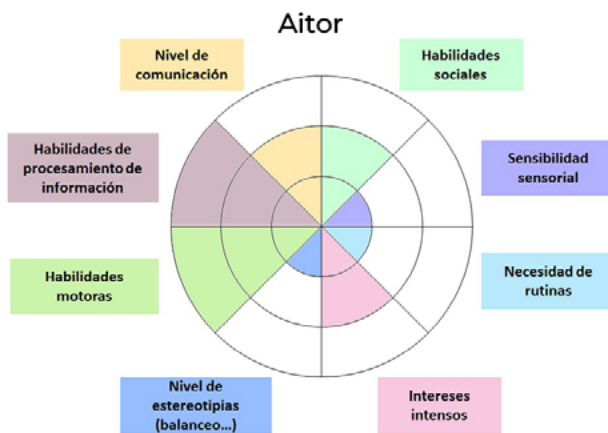
Lucía



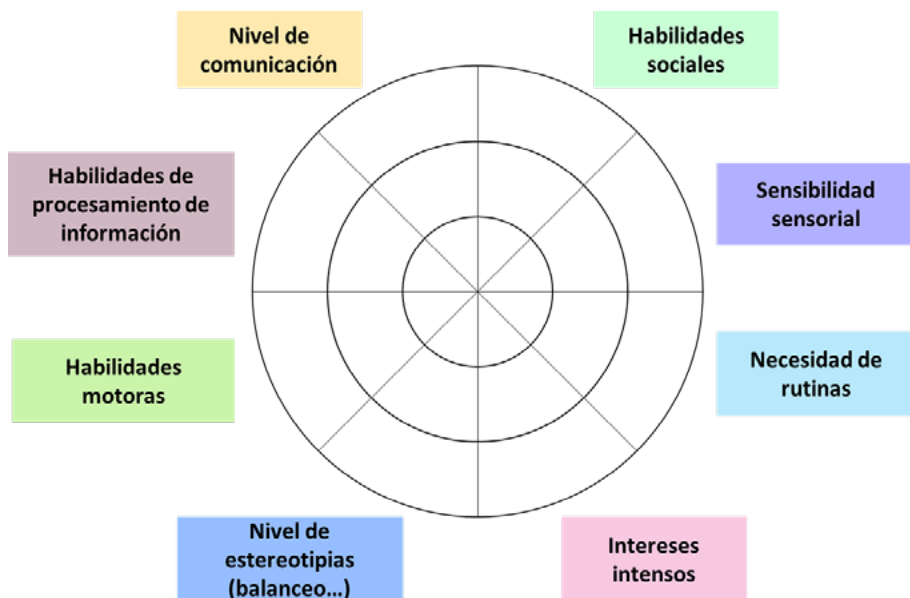
Anexo 2. El círculo diverso



Anexo 3. Este es mi círculo



Anexo 4. Mi alumna o alumno



Anexo 5. Dimensiones

- *Nivel de comunicación:* tiene que ver con su capacidad de comunicarse tanto a nivel verbal como no verbal. El nivel más bajo se relaciona con falta de comunicación y ausencia de intención comunicativa, mientras que el nivel más alto hace referencia a buenas capacidades de comunicación.
- *Habilidades sociales:* están relacionadas con la capacidad de establecer relaciones sociales y adaptarse a situaciones que requieren la interacción con otras personas. Un nivel bajo se relaciona con niños y niñas que no son capaces de establecer relaciones más allá de las personas con las que tiene un vínculo (familia), mientras que el nivel más alto está relacionado con poseer buenas habilidades para relacionarse.
- *Sensibilidad sensorial:* guarda relación con la integración de los estímulos sensoriales. El nivel más bajo se relaciona con falta de sensibilidad a los estímulos sensoriales, mientras que un nivel más alto se refiere a hipersensibilidad a los estímulos sensoriales que dificultan su día a día.
- *Necesidad de rutinas:* se refiere a la flexibilidad del niño o la niña a la hora de abordar los cambios en su rutina diaria. En los niveles bajos encontramos a niños y niñas que no necesitan una rutina excesivamente marcada y presentan flexibilidad ante los cambios, mientras que el nivel más alto se refiere a las niñas y niños que necesitan rutinas muy marcadas y los cambios suponen un reto para su adaptación, lo que dificulta su día a día.

- *Intereses intensos*: se trata de fijaciones y motivaciones hacia un único centro de interés, aunque este puede ir variando con el tiempo. Cuando se presenta en niveles bajos, indica que no tienen centros de interés muy marcados y que le motivan diversos temas. Un nivel alto indica que tiene pocos centros de interés o un único centro de interés lo que limita su motivación y su interacción con otras personas.
- *Nivel de estereotipias*: son movimientos repetitivos que se realizan a modo de autoestimulación. Un nivel bajo se relaciona con poca presencia de estereotipias, mientras que un nivel alto tiene que ver con un exceso de estereotipias que dificultan el día a día del niño o la niña.
- *Habilidades motoras*: están relacionadas con la psicomotricidad gruesa y fina, es decir, con la precisión de nuestros movimientos. Un nivel bajo hace referencia a las dificultades a nivel motriz y un nivel alto se relaciona con una buena motricidad.
- *Habilidades de procesamiento de información*: también conocidas como funciones ejecutivas son las actividades mentales que se ponen en marcha para regular nuestra conducta con la información que tenemos del entorno. Un nivel bajo implica pocas capacidades de regulación, organización, planificación, memoria, atención y autorregulación, mientras que un nivel alto implica buenas capacidades en estas áreas.

Anexo 6. Consecuencias

Nivel de comunicación

- Es capaz de transmitir sus necesidades, intereses y pensamientos, así como de entender los de los demás.
- Transmite sus necesidades, pero su comunicación no va más allá.
- No se comunica o las expresiones de comunicación son difíciles de entender por los demás.
- Habilidades sociales.
- Se relaciona con las personas de su entorno, establece vínculos con otras personas.
- Tiene interés por relacionarse con otras personas, pero le resulta muy difícil hacerlo.
- Sus interacciones son muy intensas, no es capaz de adecuarla a las situaciones y las necesidades de las demás personas.
- No muestra interés por relacionarse.

Sensibilidad sensorial

- Los estímulos no interfieren en su adaptación al entorno.
- Le cuesta sentirse bien en situaciones en las que alguno de los estímulos sobrepasa su tolerancia o no son de su agrado.
- Parece que no presta atención, no da importancia a ciertas cosas o no reacciona (por ej.: cuando se da un golpe o se quema).

Necesidad de rutinas

- Los cambios suponen rabietas, llantos, aumento de estereotipias o autolesiones.
- Puede tolerar pequeños cambios o estos no suponen conductas tan perjudiciales.
- Parece que no presta atención, no da importancia a ciertas cosas o no reacciona (por ej.: cuando se da un golpe o se quema).

Intereses intensos

- No prueba cosas nuevas y le cuesta relacionarse con personas que no compartan sus intereses.
- Sus intereses no interfieren en sus relaciones o su adaptación al entorno.
- Nivel de estereotipias.
- La intensidad de las estereotipias puede ponerle en peligro y dificultar su adaptación al entorno.
- Aunque presenta estereotipias, estas no interfieren en su adaptación al entorno
- Habilidades motoras.
- Tiene muchas dificultades para realizar tareas que requieren una buena psicomotricidad gruesa o fina.
- Presenta actividades en algunas tareas y en otras no, dependiendo si presenta dificultades en la psicomotricidad gruesa o fina.
- Se le dan bien los deportes o actividades que impliquen coordinación del movimiento, agilidad...

Habilidades de procesamiento de la información

- Las actividades académicas y demás que requieren de una buena atención, memoria u organización se le dan bien.
- Puede tener problemas de memoria, de atención o de organización que dificultan en menor medida su adaptación.
- La falta de memoria, atención y organización le genera grandes dificultades.

Sesión 3. Me propongo conocerte

Introducción

El profesorado de alumnado con TEA debe conocer y detectar las necesidades de las familias dada la relevancia de la relación familia-escuela como principales agentes implicados en el proceso educativo. Las familias de niños y niñas con TEA tienen que afrontar importantes retos como el proceso de duelo que comienza tras el diagnóstico. Esta y otras situaciones hacen que puedan experimentar importantes niveles de estrés, pero también puede ser un proceso de fortalecimiento y crecimiento en la familia. En esta sesión el profesorado podrá conocer mejor algunas características generales de las familias de niños y niñas con TEA. Se abordará el proceso de duelo y los principales factores de riesgo y fortalezas de las familias.

Objetivos

- Identificar las características del proceso de duelo que experimentan las familias tras las primeras señales de alarma del TEA.
- Conocer los principales factores de estrés y fortalezas de las familias de niños y niñas con TEA.
- Analizar la relación entre las necesidades de las familias y la relación familia-escuela.

Actividades

- Actividad 1. El diario de... (30 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Retrato de mi familia (45 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. El diario de...
- Anexo 2. Un proceso diverso
- Anexo 3. Buscando el equilibrio
- Anexo 4. Consecuencias

Actividades

Actividad 1. El diario de...

En esta actividad se analizarán las características y necesidades de las familias con hijas e hijos con TEA con el fin de acercar al profesorado a su realidad. También se hará hincapié en el proceso de duelo por el que pasa la familia desde que comienza a detectar que puede haber un trastorno hasta la aceptación de este, pasando por el momento de confirmación con el diagnóstico. Para ello, se utilizará la técnica de fantasía guiada. La persona facilitadora pedirá al profesorado que cierre los ojos e imagine que es el protagonista de la historia que les va a narrar (anexo 1 «El diario de...»).

Tras escuchar o leer la historia, la persona facilitadora comenzará una discusión en gran grupo, guiándose de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se siente la madre y cómo se siente el padre a lo largo del proceso?
- ¿Hay diferencias en la forma que lo están viviendo?

A continuación, la persona facilitadora presentará una serie de tarjetas con palabras clave que representan cada fase del proceso de duelo que experimentan las familias cuando se detectan señales de TEA en sus hijos e hijas, explicando el significado de cada una de ellas. Para esta explicación la persona facilitadora contará con el anexo 2 «Un proceso diverso». A continuación, las personas participantes tendrán que ordenar las tarjetas para la vivencia de la madre y para la vivencia del padre en Genially. Para ello, la persona facilitadora les formulará las siguientes preguntas:

- ¿Cómo ordenarían estas tarjetas de forma que representen el proceso de la madre?
- ¿Cómo ordenarían estas tarjetas de forma que representen el proceso del padre?

** Nota para la persona facilitadora:* es importante que la persona facilitadora incida en el hecho de que no existe un orden establecido con respecto a cada una de estas etapas. Es decir, se trata de transiciones que pueden presentar ciertas fluctuaciones diferenciales atendiendo a cada realidad familiar que es única. En este sentido, aunque sí que es cierto que existe cierta tendencia a la homogeneidad en la mayoría de las familias que se enfrentan a un diagnóstico TEA, cada una de estas etapas no tienen que darse con la misma intensidad ni de la misma manera. Además, cada una de ellas pueden volver a repetirse un sinnúmero de ocasiones, pudiendo también presentar cierto solapamiento en unas

etapas y otras, así como cada una de las palabras poder hacer referencia a varias etapas a la vez, por ejemplo, en el caso de la negación y la ira o el enfado. También, en momentos de aceptación, pueden darse a su vez circunstancias de negación o negociación de forma simultánea.

Cuando las personas participantes vayan ordenando las fases es importante que la persona facilitadora utilice los ejemplos que aparecen en el anexo 2 vinculados a frases textuales de la fantasía.

A continuación, la persona facilitadora profundizará en los estresores y retos que están influyendo en esta situación, para ello les preguntará:

- ¿Qué barreras pueden estar dificultando el proceso?
- ¿Qué fortalezas y factores de protección aparecen en el caso?

Actividad 2. Retrato de mi familia

Una vez que se ha podido valorar el proceso de duelo por el que pasan las familias con hijos o hijas con TEA, en esta actividad se pretende que el profesorado haga un análisis de las familias del alumno o alumna que han descrito en la sesión anterior identificando sus fortalezas y debilidades. Para esto, la persona facilitadora les pedirá que accedan a Genially del anexo 3 «Buscando el equilibrio». Se trata de una balanza interactiva en la que deberán ir añadiendo factores que creen que generan estrés a la familia y fortalezas que pueden estar equilibrando esta balanza. Si las personas participantes tienen buenas competencias digitales se les invita a realizarlo cada una en su móvil, si no es así, una persona voluntaria saldrá a hacerla a modo de ejemplo en el proyector y las demás lo harán individualmente con papel y lápiz al mismo tiempo.

Posteriormente, deberán reflexionar sobre las consecuencias de esas características a nivel familiar y para la relación familia-escuela. La persona facilitadora contará en el anexo 4 «Consecuencias» con un listado de consecuencias positivas y negativas asociado a cada aspecto analizado con el fin de poder guiar la reflexión si fuera necesario. Para finalizar, la persona facilitadora pedirá que, de manera voluntaria, describan las características de las familias y las consecuencias que han analizado al gran grupo.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá resumir y resaltar el proceso de duelo que suelen experimentar las familias tras darse a conocer las primeras señales de alarma de TEA, destacando al profesorado que su apoyo en esos momentos es muy importante y que se debe trabajar de forma más activa con las familias que viven esa experiencia. Todas las familias presentan circunstancias a las que deben hacer frente con la llegada de las hijas y los hijos, pero en las familias en las que cuentan con niños o niñas con TEA existe una mayor sobrecarga en cuanto a organización del escenario familiar y a nivel económico, por el coste que suponen las terapias. Todas estas circunstancias han de ser tenidas en cuenta por el profesorado si desea formar una relación de colaboración con las familias. Asimismo, hará hincapié en que tras el diagnóstico y el proceso de duelo pueden emerger situaciones de estrés, pero que también puede ser un proceso de fortalecimiento y crecimiento en la familia. Por todo ello, es importante que la persona facilitadora destaque también que, como profesorado de alumnado con TEA, debemos conocer y detectar las necesidades de las familias y la relevancia de la relación familia-escuela como principales agentes implicados en el proceso educativo.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido detectar e identificar las características del proceso de duelo que experimentan las familias tras conocerse que su hijo o hija tiene TEA como puede ser la negación, el enfado, la frustración... y, por tanto, nosotros y nosotras como profesionales con quienes comparten muchas horas al día, debemos ser una fuente de apoyo para las familias. Con este fin, es importante trabajar conjuntamente con los familiares y saber que pueden surgir factores de estrés, pero que también puede ser un crecimiento positivo para las familias. Por todo ello, es importante que fomentemos el trabajo conjunto con las familias a través de conocer sus necesidades y desarrollar una relación entre la familia y el centro educativo que sea positiva y que como fin último tenga la inclusión plena del alumnado con TEA en la escuela.

Compromiso

Para finalizar la sesión, se propone al profesorado el planteamiento de un compromiso de cambio en torno a conocer mejor las características y necesidades de la familia de su alumnado con TEA y reflexionar sobre cuál ha sido su papel como fuente de apoyo en los procesos que viven las familias, ya que este conocimiento le permitirá acercarse a su realidad.

Recursos

Anexo 1. El diario de...

Acceso al audio:

https://drive.google.com/file/d/17EvDVqDLfjs9E9o3s7gMDJjO-NrbxVWM/view?usp=share_link

Aún recuerdo perfectamente el día que comenzó todo, Ángel tenía dos años, hasta ese día todo había sido perfecto. De repente dejó de hablar, de comunicarse, de mirar a los ojos, no respondía a su nombre y caminaba en círculos.

Pasé mucho miedo, mi situación era distinta, yo soy de las pocas personas que antes ya había oído hablar de autismo, así que, en mi caso, esa palabra resonó rápidamente en mi cabeza.

Al principio estuve sola, no quería alarmar a nadie, podía estar equivocada, aunque, en el fondo, lo tenía bastante claro...

Fui al centro infantil de Ángel y pregunté directamente. Las profesoras me comentaron que no solía jugar con otros niños y que permanecía mucho tiempo solo. Se confirmaron mis sospechas, posiblemente tenía TEA. En aquel momento me derrumbé, no podía parar de llorar, no tenía ganas de nada, mis expectativas se habían destruido, tantos planes y tantas aspiraciones que siempre tuve para él se habían caído de un plumazo.

Reuní a mi familia, esta carga es muy pesada para llevarla sola, pedí la atención de todos, miré a los ojos a mi pareja y anuncié: sospecho que Ángel es autista. Desaprobación es lo que obtuve... –¡Bah! ¿Qué dices? El niño no tiene nada-. Que si seguro le pasó algo en el centro infantil, que si esos dibujos que ve no son buenos... Y la mirada del padre de Ángel era fría, como de odio.

Y así me sentí durante mucho tiempo, sola, muy sola. Sin apoyo frente a la tormenta y, aunque yo también quería enfadarme, negarlo, ignorarlo, no podía, porque mi niño me necesitaba. Estaba sola en esta batalla, no solo tenía que ayudar a Ángel, además tenía que convencer al resto de la familia; todo esto mientras lidiaba con el día a día conviviendo con el TEA.

Saqué fuerzas de donde no las había, no podía quedarme de brazos cruzados. Rápidamente contacté con un gabinete donde le realizaron una evaluación que confirmó oficialmente el diagnóstico. Supuso para mí un gran alivio, porque por muy convencida que estuviera, las acusaciones de que estaba loca siempre seguían resonando en mi cabeza. Pensé que esto convencería a mi pareja, pero no, seguía diciéndome que eran cosas mías, que su hijo no tenía nada, que lo dejara en paz.

Empecé a informarme de la condición: a leer libros, páginas webs, artículos científicos... todo mi tiempo libre se centraba en el autismo. Tenía altibajos, entre lectura y lectura la situación me sobrepasaba, la tristeza me inundaba y no podía parar de llorar..., pero me limpiaba las lágrimas y seguía adelante. No podía permitirme otra cosa.

En casa, con mi pareja, los conflictos no tardaron en llegar, él no aceptaba la situación, creía que todos estaban equivocados, tenía mucha rabia y frustración y me culpabilizaba del estado de Ángel. Continuamente buscaba culpables para evitar reconocer la realidad.

Además, nuestra vida social murió, no podíamos salir con el niño a reuniones amistosas y las dificultades económicas comenzaron a llegar por los costos de la terapia.

Mi vida comenzaba a desmoronarse y soportaba mucho estrés y ansiedad. Lo más duro que recuerdo fue la etapa de buscar colegio para Ángel. Fue durísimo para mí, lo recuerdo con verdadera tristeza y estrés. Acudí a todas las entrevistas con los colegios sola, si mi pareja me hubiera acompañado no podría haber buscado un colegio inclusivo, ya que él negaba la situación.

Fui a una primera entrevista en un colegio y me dieron plaza, pero, al indicar que el niño tenía TEA, me dijeron que ya tenían el cupo cubierto para niños con necesidades educativas especiales. La palabra *desolación* podría definir lo que sentí, nunca pensé que podía llorar tanto, pero aquel día estuve horas y horas llorando, había vivido el rechazo más fuerte que nunca pensé vivir.

Visiblemente afectada y muy nerviosa acudí días después a otro colegio, fui con el niño a que lo evaluaran, pasé mucho miedo. Cuando hablé con la directora del colegio, directamente la miré a los ojos y le dije: –Mi hijo tiene TEA. Ella contestó: –¿Y qué ocurre?–. En ese momento no me lo creía, pasé de repente a una inmensa felicidad, no le habían dado importancia al diagnóstico, supe de inmediato que aquel sería el colegio de Ángel.

Cuando comenzó el colegio, tuve que aprender a organizarme a partir de rutinas, llevarlo al colegio, recogerlo, llevarlo a sus terapias, etcétera. A todas estas, yo tenía que seguir trabajando, así que trabajaba en el coche mientras el niño recibía sus tratamientos.

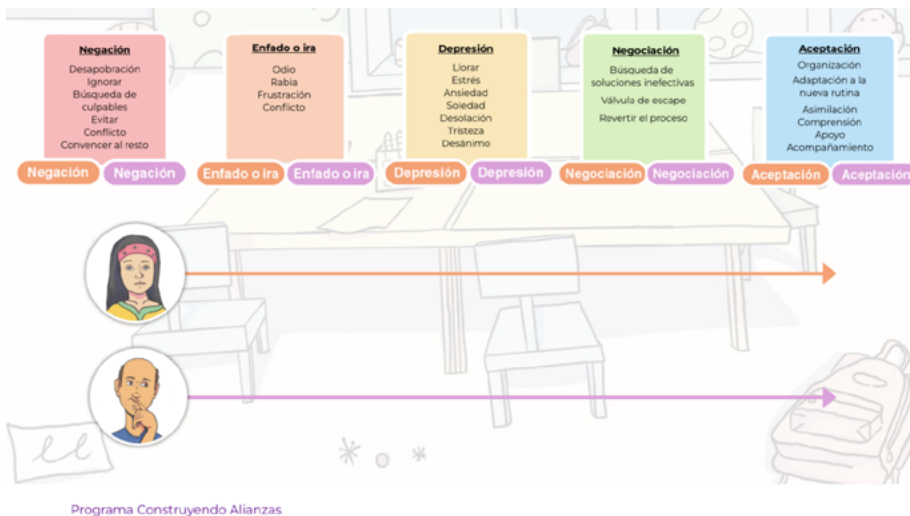
Esto es muy típico en el TEA, las rutinas, y, además, en el caso de Ángel, era de esos niños con muchos problemas de adaptación, no se comunicaba verbalmente y tenía muchas manías y rabietas. Salíamos siempre de casa muy temprano para

adaptarnos a sus tiempos, ya que a menudo Ángel se tiraba al suelo o no quería caminar, entonces tenía que cogerlo en brazos o sentarme en el suelo con él para animarlo a caminar. Yo soy delgada y me costaba mucho esfuerzo caminar con él en brazos, así que tenía que pararme muchas veces en el trayecto. Tampoco eran muy agradables las noches, era una verdadera odisea, Ángel no dormía más de tres horas seguidas.

Así, de esta forma pasaban los días, entre el estrés y el agotamiento físico y emocional, pero lo que más pesaba era la soledad. En medio de esta tormenta no tenía paciencia para nadie, la poca que tenía era para mi pareja, que bien que la necesitaba. De modo que a veces me sorprendía enfadándome con alguien sin razón, otras interpretando miradas de la nada, o incluso días en los que sonreía y decía que sí a todo sin siquiera escuchar.

Pasaron dos años hasta que mi familia empezó a entender la situación, especialmente el padre de Ángel. Fue un proceso gradual, en el que hizo falta mucha evidencia, diferentes informes y evaluaciones, y sobre todo muchos días para poder procesarlo, pero, finalmente, mi pareja comenzó a aceptar que realmente su hijo tiene autismo y que, como cualquier otra condición, lo importante es comprenderlo, apoyarlo y estar a su lado.

Anexo 2. Un proceso diverso



Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c7d4bc492e3f00183dccb/learning-experience-didactic-unit-present3-un-proceso-diverso>

Explicación de cada fase

- *Negación*: las figuras parentales tienden a aferrarse a que el diagnóstico es erróneo, es decir, que esa idea es errónea.
 - Convencer al resto
 - Desaprobación
 - Ignorar
 - Negar
 - Búsqueda de culpables
 - Evitar
 - Conflicto
- *Enfado o ira*: existe la presencia de sentimientos como la culpa, la ira o el enfado. Hay cierta tendencia a la búsqueda de culpables, pudiendo llegar a culpar al propio hijo o hija de la situación vivida. Esto suele suceder por la impotencia que le supone a los padres y las madres esta experiencia.
 - Odio
 - Rabia
 - Frustración
 - Conflicto
- *Depresión*: el agotamiento de los padres y las madres suele ser tanto físico como mental en esta etapa, pudiéndose manifestar a veces cierta sintomatología asociada a la depresión. Además, pueden mostrar cierta tendencia hacia el aislamiento social y presentar falta de motivación en la realización de las tareas del día a día.
 - Llorar
 - Estrés
 - Ansiedad
 - Soledad
 - Desolación
 - Tristeza
 - Desánimo
- *Negociación*: la familia no termina de aceptar el diagnóstico del niño o la niña por completo, guardando cierta esperanza con respecto al hecho de que la notificación de este sea errónea.
- *Aceptación*: en este momento del proceso, se produce una aceptación parcial o total de la condición del niño o la niña, pese a que en ocasiones puedan volver a experimentar sentimientos asociados a alguna de las etapas anteriores.
 - Organización
 - Adaptación a la nueva rutina
 - Asimilación
 - Apoyo
 - Comprensión acompañamiento

Representación de las fases en la fantasía guiada

- Negación:

Al principio estuve sola, no quería alarmar a nadie, podía estar equivocada, aunque en el fondo lo tenía bastante claro. → En esta situación en concreto, a pesar de que la madre narra el hecho de tener ciertas certezas en relación con el diagnóstico TEA, se puede apreciar esperanza en el hecho de que este sea erróneo.

Estaba sola en esta batalla, no solo tenía que ayudar a Ángel, además tenía que convencer al resto de la familia. → Negación procedente de la familia.

Pensé que esto convencería a mi pareja, pero no, seguía diciendo que eran cosas mías, que su hijo no tenía nada, que lo dejara en paz...

Acudí a todas las entrevistas con los colegios sola. Si mi pareja me hubiera acompañado, no podría haber buscado un colegio inclusivo, ya que él negaba la situación.

La etapa de negación puede verse reflejada esencialmente en el padre del niño, como se observa en las dos situaciones citadas anteriormente.

- Enfado o ira:

Desaprobación es lo que obtuve... – ¡Bah! ¿Qué dices? El niño no tiene nada –. Que si seguro le pasó algo en el centro infantil, que si esos dibujos que ve no son buenos... Y la mirada del padre de Ángel era fría, como de odio. → En este ejemplo se observa una fusión de dos etapas. Por un lado, se contempla una clara tendencia hacia la negación del progenitor con respecto al diagnóstico del niño. Asimismo, se percibe a su vez como la propia situación le produce enfado e ira a este.

[...] y, aunque yo también quería enfadarme, negarlo, ignorarlo, no podía, porque mi niño me necesitaba. → Se observa una fusión de la etapa de negación, pero también de ira o enfado por parte de los sentimientos de la madre con la situación.

En casa, con mi pareja, los conflictos no tardaron en llegar, él no aceptaba la situación, creía que todos estaban equivocados, tenía mucha rabia y frustración y me culpabilizaba del estado de Ángel. Continuamente buscaba culpables para evitar reconocer la realidad. → En este ejemplo, se aprecia una fusión de la etapa de negación, pero también de ira o enfado entre los dos progenitores existiendo situaciones en las que el padre culpa a la madre de aspectos que le suceden e incluso de la propia discapacidad del hijo.

Pensé que esto convencería a mi pareja, pero no, seguía diciendo que eran cosas mías, que su hijo no tenía nada, que lo dejara en paz... → Se observa una fusión de la etapa de negación, pero también de ira o enfado cuando el padre tiene comentarios de ira hacia la madre, culpabilizándole de la situación vivida.

- Depresión:

Me derrumbé, no podía parar de llorar, no tenía ganas de nada, mis expectativas se habían destruido, tantos planes y tantas aspiraciones que siempre tuve para él se habían caído de un plumazo.

Me sentí durante mucho tiempo, sola, muy sola. Sin apoyo frente a la tormenta.

Tenía altibajos, entre lectura y lectura la situación me sobrepasaba, la tristeza me inundaba y no podía parar de llorar...

Mi vida comenzaba a desmoronarse y soportaba mucho estrés y ansiedad.

Lo más duro que recuerdo fue la etapa de buscar colegio para Ángel. Fue durísimo para mí, lo recuerdo con verdadera tristeza y estrés.

La palabra *desolación* podría definir lo que sentí, nunca pensé que podía llorar tanto, pero aquel día estuve horas y horas llorando, había vivido el rechazo más fuerte que nunca pensé vivir.

Visiblemente afectada y muy nerviosa, acudí días después a otro colegio, fui con el niño a que lo evaluaran, pasé mucho miedo.

Así, de esta forma pasaban los días, entre el estrés y el agotamiento físico y emocional, pero lo que más pesaba era la soledad. [...] De modo que a veces me sorprendía enfadándome con alguien sin razón, otras interpretando miradas de la nada, o incluso días en los que sonreía y decía que sí a todo sin siquiera escuchar.

- Negociación:

Esta etapa no aparece representada en la fantasía guiada. Sin embargo, es conveniente que la persona facilitadora explique en qué consiste. Asimismo, a partir de esta se puede ver identificada la idea de que cada proceso de duelo es único y no todos los duelos ni personas pasan por todas las fases. Como alternativa, la persona facilitadora deberá preguntar al grupo si sabrían qué frases podrían haber representado en esta fase.

- **Aceptación:**

Empecé a informarme de la condición: a leer libros, páginas webs, artículos científicos..., todo mi tiempo libre se centraba en el autismo. → La aceptación del propio diagnóstico del niño lleva consigo, a su vez, una actitud movilizadora a partir de conocer qué le ocurre, como, por ejemplo, a través de la formación autónoma en libros, páginas web, consulta a expertos/as de la materia, etc.

Tuve que aprender a organizarme a partir de rutinas, llevarlo al colegio, recogerlo, llevarlo a sus terapias, etcétera. A todas estas, yo tenía que seguir trabajando, así que trabajaba en el coche mientras el niño recibía sus tratamientos.

Salíamos siempre de casa muy temprano para adaptarnos a sus tiempos, ya que a menudo Ángel se tiraba al suelo o no quería caminar, entonces tenía que cogerlo en brazos o sentarme en el suelo con él para animarlo a caminar.

El proceso de aceptación del diagnóstico lleva a su vez consigo el hecho de reorganizar la vida y las tareas cotidianas a partir de la discapacidad del niño. Esto se puede apreciar en las dos situaciones citadas anteriormente.

Fue un proceso gradual, en el que hizo falta mucha evidencia, diferentes informes y evaluaciones, y sobre todo muchos días para poder procesarlo, pero, finalmente, mi pareja comenzó a aceptar que realmente su hijo tiene autismo y que, como cualquier otra condición, lo importante es comprenderlo, apoyarlo y estar a su lado. → El proceso de aceptación culmina esencialmente con el respeto hacia el niño y su condición libre de culpabilidad.

Otras frases alternativas que podrían aparecer en las diferentes etapas

- **Negación:**

No es verdad, eso lo hacen todos los niños.

Son unos exagerados, ven cosas donde no las hay.

Se equivocan, él sabe hacer muchas cosas.

Es tímido, a mí también me costaba de pequeño/a y aquí estoy.

- Enfado o ira:

La pediatra es una exagerada, que insulte a otro, pero a mi hijo no.

Lo que pasa es que en el colegio solo quieren robots.

¿Te molesta mi hijo? Pues cambia de trabajo.

Soy estúpida, seguro es mi culpa por no cuidarme en el embarazo.

- Depresión:

Mi vida no tiene sentido.

No soy capaz de criar a un hijo así.

Prefiero que nos quedemos en casa.

- Negociación:

Trabajaré mucho para ponerle en muchas terapias y seguro se le quita.

Ha avanzado mucho las últimas semanas, seguro al final no es TEA.

¿Qué habría pasado si no hubiera tomado aquella medicación en el embarazo?

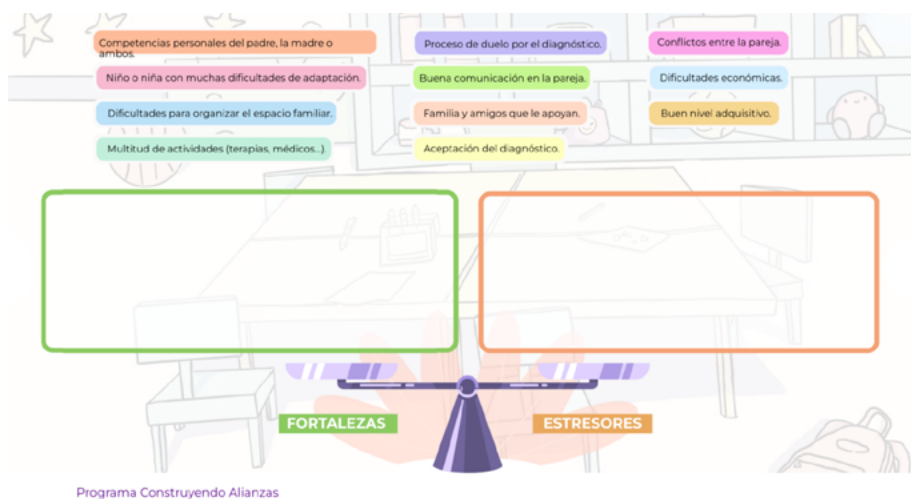
- Aceptación:

Mi hijo cada día me enseña a vivir.

Voy a comenzar a trabajar con pictogramas la anticipación.

Él tiene esta condición, todos somos diferentes e igual de especiales.

Anexo 3. Buscando el equilibrio



Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c7d9fb86886800128b5b50/learning-experience-didactic-unit-present4-buscando-el-equilibrio>

Aspectos que generan estrés familiar

- Conflictos entre la pareja.
- Dificultades económicas.
- Dificultades para organizar el espacio familiar.
- Multitud de actividades (terapias, médicos...).
- Proceso de duelo por el diagnóstico.
- Niño o niña con muchas dificultades de adaptación.

Fortalezas que equilibran la balanza

- Buena comunicación en la pareja.
- Competencias personales del padre, la madre o ambos.
- Familia y amigos que le apoyan.
- Buen nivel adquisitivo.
- Aceptación del diagnóstico.

Anexo 4. Consecuencias

Balanza desequilibrada

- En el plano familiar:
 - Separación/divorcio.
 - Pérdida del puesto de trabajo.
 - Pobreza.
 - Depresión/ansiedad/estrés u otros trastornos mentales.
 - Enfermedades físicas derivadas de no autocuidarse.
 - Aislamiento social.
 - Pérdida de apoyos familiares/amistades.
 - Retrasos en el desarrollo y/o comorbilidad en el niño y/o en el resto de hermanos o hermanas.
 - Riesgo de vulnerabilidad social.
- En la relación familia-escuela:
 - Conflictos derivados de la tensión emocional de las familias.
 - Escasa participación de la familia, puesto que están desbordados por su situación familiar.
 - Relación de desconfianza.
 - Ruptura o desvinculación con el profesorado.

Balanza equilibrada

- En el plano familiar:
 - Fortalecimiento de la relación de pareja.
 - Empoderamiento.
 - Mejores competencias parentales.
 - Enriquecimiento de los apoyos familiares/amistades.
 - Disminución del estrés/ansiedad.
 - Prevención de trastornos mentales y salud general.
 - Mejor autoestima.
 - Buen acceso a recursos para la familia y sus hijos e hijas.
 - Bienestar familiar.
- En la relación familia-escuela:
 - La relación familia-escuela como fuente de apoyo.
 - Mayor predisposición para la participación de la familia.
 - Búsqueda de apoyo y mayor apertura en la relación con la escuela.

Módulo 2

Nuestras competencias

Introducción

Promover la inclusión educativa del alumnado con TEA supone un importante reto para el profesorado. Sus competencias profesionales pueden estar alineadas con prácticas favorecedoras de dicha inclusión, pero también es posible que el profesorado no haya tenido la oportunidad de adquirir competencias que contribuyan a una inclusión real. Identificar y reflexionar sobre esas competencias es clave para promover cambios y para comenzar los procesos que conlleven reajustar o adquirir competencias profesionales de calidad.

Para el alumnado con TEA y para sus familias, el profesorado supone un apoyo fundamental. El impacto de sus funciones va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la relación que establece con estudiantes y familias puede ser un importante factor de protección, en ocasiones inolvidable. Cómo se siente y cómo vive el profesorado su propio rol es una variable clave en el ámbito educativo, ya que aquellas personas que experimentan mayores niveles de autoeficacia y satisfacción con su rol como docentes tienen mayores niveles de bienestar. Asimismo, diversas investigaciones apuntan a que la satisfacción y autoeficacia del profesorado también repercute en el propio alumnado y en sus familias.

En este módulo se abordarán las creencias y pensamientos que el profesorado tiene de sus propias competencias para trabajar con alumnado con TEA. Se reflexionará sobre cómo dichas competencias pueden impactar en ellas y ellos mismos, en el alumnado y en las familias. A través de dos sesiones el profesorado podrá reflexionar sobre sus propias habilidades, conocimientos y aptitudes para desempeñar su labor promoviendo la satisfacción con su rol. Asimismo, se trabajarán estrategias para mejorar dichas competencias.

Objetivos

- Reflexionar sobre las competencias profesionales vinculadas al trabajo con alumnado con TEA.
- Analizar las emociones que experimenta el profesorado en la docencia de alumnado con TEA.
- Promover buenas prácticas del profesorado ante situaciones cotidianas que pueden producirse en la escuela con un niño o niña con TEA.
- Fomentar la satisfacción y la eficacia del profesorado.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. Mis competencias como docente
- Sesión 2. Explorando nuestras competencias

Sesión 1. Mis competencias como docente

Introducción

La percepción que tiene el profesorado de sus propias competencias para trabajar con el alumnado con TEA puede tener un impacto importante en la inclusión educativa. Además, sus creencias y pensamientos sobre sus propias capacidades para trabajar con este alumnado pueden condicionar su bienestar y el del propio alumnado. En ocasiones el profesorado no ha podido adquirir competencias para responder al reto de la inclusión educativa del alumnado con TEA y en otras ocasiones es posible que tengan esas competencias, pero que no sean conscientes de ellas.

En esta sesión el profesorado podrá reflexionar sobre cómo se perciben en el desarrollo de su labor con el alumnado con TEA. Se analizará cómo se explicitan las competencias en diferentes situaciones. De esta forma, se examinarán diversas formas de actuar ante situaciones cotidianas y se abordarán las consecuencias para el alumnado, la familia y el propio profesorado. Por consiguiente, gracias a esta sesión, el profesorado podrá abordar diferentes estrategias que pueden favorecer las competencias profesionales en el trabajo colaborativo con las familias. Asimismo, se compartirán propuestas para la resolución de diferentes situaciones desde la perspectiva de llevar a cabo buenas prácticas en la atención como profesorado con niños y niñas con TEA.

Objetivos

- Identificar competencias profesionales vinculadas al trabajo con alumnado con TEA.
- Reflexionar sobre las consecuencias de las competencias profesionales en el alumnado con TEA.
- Conocer y promover buenas prácticas del profesorado ante situaciones cotidianas que pueden producirse en la escuela con un niño o niña con TEA.

Actividades

- Actividad 1. Diferentes vivencias en el centro educativo (35 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Otras formas de actuar (40 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Vivencias en el centro educativo
- Anexo 2. Tarjetas de ideas

Actividades

Actividad 1. Diferentes vivencias en el centro educativo

Esta actividad tiene como objetivo que el profesorado identifique las diferentes formas de vivir las competencias profesionales vinculadas a la vida escolar. Para ello, la persona facilitadora presentará una serie de viñetas (anexo 1 «Vivencias en el centro educativo») que acompañan las diferentes historias que se presentan a continuación, en las cuales se muestran diversas formas de vivir las competencias profesionales ligadas al alumnado con TEA. La presentación se hará una a una y se irán realizando las preguntas que se señalan a continuación en cada una de ellas.

- Historia 1

Sofía es una niña de 6 años a la que le encanta jugar con el resto de la clase, pero siempre quiere ser ella la que decida lo que se hace y cómo se hace. Hoy hay una actuación en el colegio a la que acuden los padres y madres de público. Sofía no sabía que tendría que subir al escenario a cantar delante de todas las familias y, cuando se lo dijeron, se puso muy nerviosa y agresiva, porque ella quería ir al patio a jugar y no la dejaban. La tutora se puso muy nerviosa y no supo cómo actuar.

- Historia 2

Eduardo, de 4 años, tiene dificultades para entrar al colegio por las mañanas, la multitud de niños y niñas a su alrededor y el ruido del momento de la entrada le generan mucho malestar, incomodidad y ansiedad. Su padre le lleva una hora antes y pasean por los alrededores del colegio para que se vaya haciendo a la idea. El maestro le propone al padre solicitar al centro que le permitan entrar un poco antes que el resto de sus compañeros y compañeras.

- Historia 3

La maestra de Haridian, de 6 años, ha citado a su padre y su madre para hablar de la situación de su hija en el colegio. En la reunión la maestra les explica técnicamente que el nivel de su hija no es igual que el de sus compañeros y compañeras, porque tiene varias dificultades, siendo necesarias algunas adaptaciones curriculares. El padre y la madre no entienden del todo lo que les está explicando, solo afirman con la cabeza y se miran con cara extraña entre ellos, pero no se atreven a preguntar.

- Historia 4

Al principio de curso, Roberto, de 4 años, se queda dormido en clase y se pierde muchas actividades. La maestra se pone en contacto con la madre y le pide apoyo para valorar alternativas desde el centro y desde casa para mejorar la situación. Tras hablar en una reunión, la maestra tiene más información sobre la situación de Roberto que presenta un trastorno del sueño y ambas han valorado la opción de flexibilizar los horarios en el centro y ser más sensibles con los momentos que Roberto presenta más cansancio.

- Historia 5

Se va a organizar una excursión en la clase de Pedro, de 8 años, y se había decidido desde el centro que el niño no podía ir, debido a sus características, ya que dicen no disponer de personal de apoyo. Ante esta situación, la profesora le envía una nota escrita a la familia para que no envíen ese día al niño al centro educativo.

- Historia 6

El profesor de Álvaro, de 5 años, ha planteado una actividad con insectos que ha hecho que el niño entre en pánico y comience a llorar. A la salida del colegio, una compañera de Álvaro les cuenta a los padres de este lo que ha ocurrido. Tras varios días, los padres siguen sin tener noticias del profesor.

La persona facilitadora deberá preguntar en el momento de finalizar cada historia las siguientes cuestiones:

- ¿Qué necesidades identifican en cada historia?
- ¿Qué acciones de las desarrolladas por el profesorado consideran que están obstaculizando la inclusión del alumnado? ¿Cuáles la favorecen?
- ¿Qué consecuencias tiene para el alumnado estas situaciones?

Como cierre de la actividad, la persona facilitadora concluirá comentando que es importante contar como profesorado con competencias específicas en la atención al alumnado con TEA, ya que estas pueden tener consecuencias en los niños y niñas y son relevantes en la relación con las familias.

Actividad 2. Otras formas de actuar

El objetivo de esta actividad se centra en fomentar estrategias que favorezcan las competencias profesionales en el trabajo colaborativo con las familias. La persona facilitadora deberá promover que el profesorado participante realice diferentes propuestas para la resolución de estas situaciones desde la perspectiva de llevar a cabo buenas prácticas en la atención con niños y niñas con TEA.

Para ello, la persona facilitadora debe plantear cómo actuarían ante cada una de las historias de la actividad anterior.

- ¿Se les ocurren diferentes alternativas que puedan hacer que se solucione de forma adecuada la situación presentada?

A continuación, tras escuchar las diferentes respuestas, la persona facilitadora compartirá algunas ideas de posibles soluciones para que las vinculen a las viñetas anteriores. Para ello utilizará el recurso de Genially (anexo 2 «Tarjetas de ideas») en el que encontrará una serie de frases que tendrán que asociar con las viñetas de las historias de la actividad anterior atendiendo a la medida en que las consideran buenas ideas para afrontar las situaciones.

Posteriormente, la persona facilitadora los animará a reflexionar sobre qué sucede cuando se encuentran en situaciones similares a las analizadas en su día a día:

- ¿Te han pasado situaciones parecidas?
- ¿Cómo sueles actuar en esas situaciones?
- ¿Cómo te sueles sentir tú en esas situaciones? ¿Cómo crees que se sienten las otras personas?

La persona facilitadora terminará la puesta en común comentando la importancia de conocer y reflexionar sobre la práctica profesional del profesorado y buscar alternativas a las actuaciones, teniendo en cuenta que es necesario contar con el resto de agentes educativos (familias, equipo directivo, docentes, equipo de orientación, alumnado...).

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá destacar que a lo largo de las historias anteriores se han podido identificar competencias profesionales vinculadas al trabajo con familias de alumnado con TEA. Asimismo, es importante resaltar las consecuencias que puede tener el desarrollo de esas funciones y qué buenas prácticas pueden llevar a cabo dentro del entorno educativo con niños y niñas con TEA y con sus familias.

A lo largo de la sesión de hoy, a través de las historias que hemos ido viendo, hemos podido profundizar en las competencias profesionales para trabajar en el centro educativo como profesionales con niños y niñas con TEA. También hemos ido analizando las consecuencias que tienen esas competencias y la relevancia de promover buenas prácticas vinculadas a la relación familia-profesorado para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

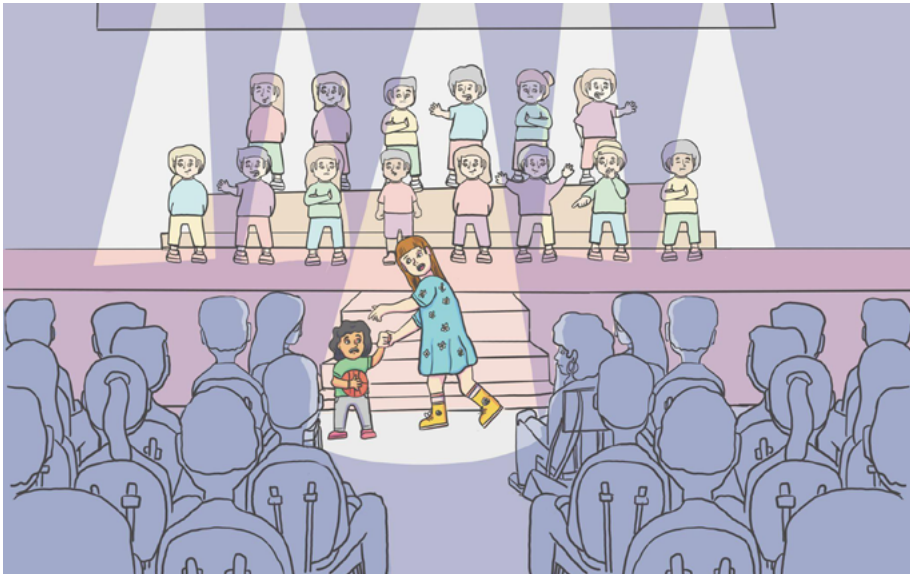
Compromiso

A lo largo de esta semana el profesorado deberá tratar de reflexionar sobre cómo se sienten como profesorado dentro del centro educativo. Además, deben identificar qué les gustaría cambiar en su propia labor para sentirse mejor dentro del centro educativo.

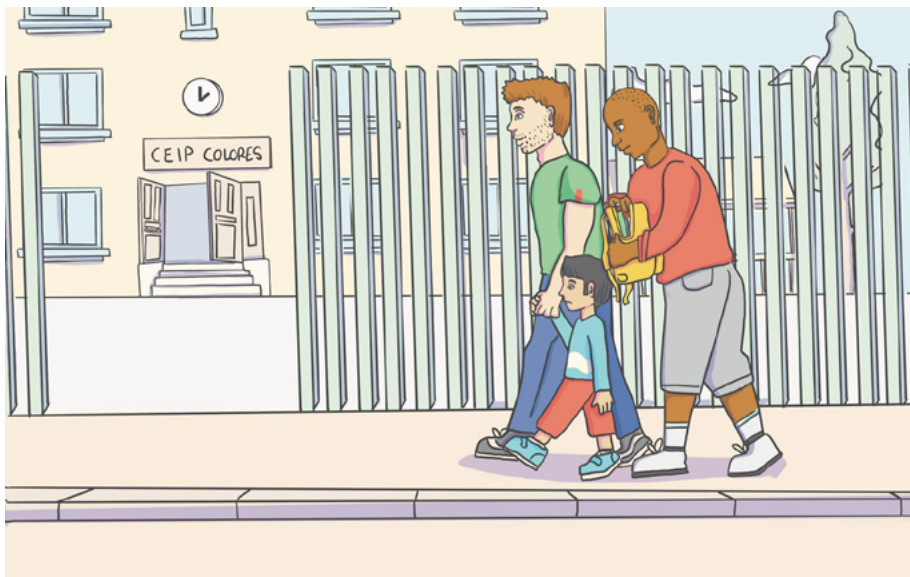
Recursos

Anexo 1. Vivencias en el centro educativo

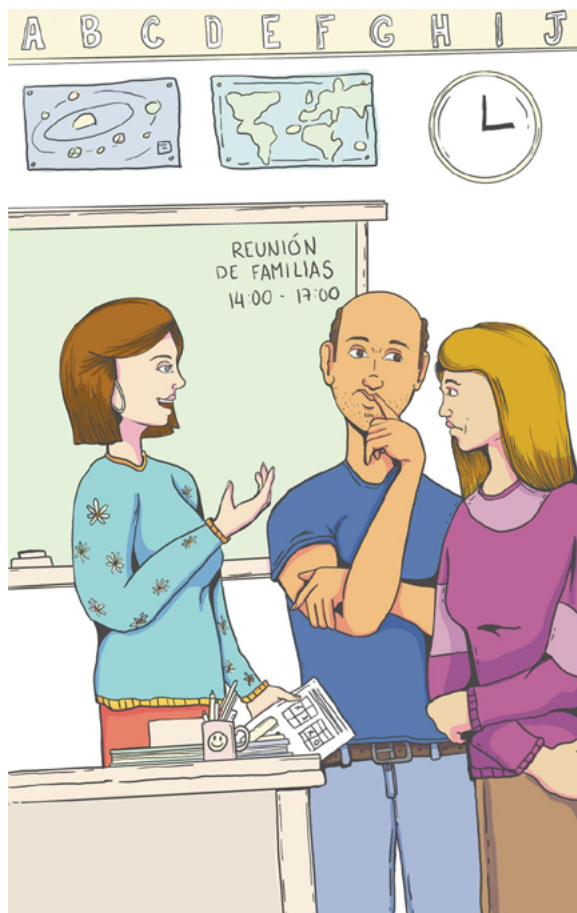
Sofía es una niña de 6 años a la que le encanta jugar con el resto de la clase, pero siempre quiere ser ella la que decida lo que se hace y cómo se hace. Hoy hay una actuación en el colegio a la que acuden las familias de público. Sofía no sabía que tendría que subir al escenario a cantar delante de toda la gente y, cuando se lo dijeron, se puso muy nerviosa y agresiva, porque ella quería ir al patio a jugar y no la dejaban. Su madre, desde el público, se puso muy nerviosa y no supo cómo actuar.



Eduardo, de 4 años, tiene dificultades para entrar al colegio por las mañanas, la multitud de niños y niñas a su alrededor y el ruido del momento de la entrada le generan mucho malestar, incomodidad y ansiedad. Su padre le lleva una hora antes y pasean por los alrededores del colegio para que se vaya haciendo a la idea. Han llegado a un acuerdo con su maestro para solicitar al centro que le permitan entrar un poco antes que al resto.



La maestra de Haridian, de 6 años, ha citado a su padre y a su madre para hablar de la situación de su hija en el colegio. En la reunión la maestra les explica que el nivel de su hija no es igual que el de sus compañeros y compañeras, porque tiene varias dificultades, siendo necesarias algunas adaptaciones curriculares. Ellos no entienden del todo lo que les está explicando, pero no se atreven a preguntar.



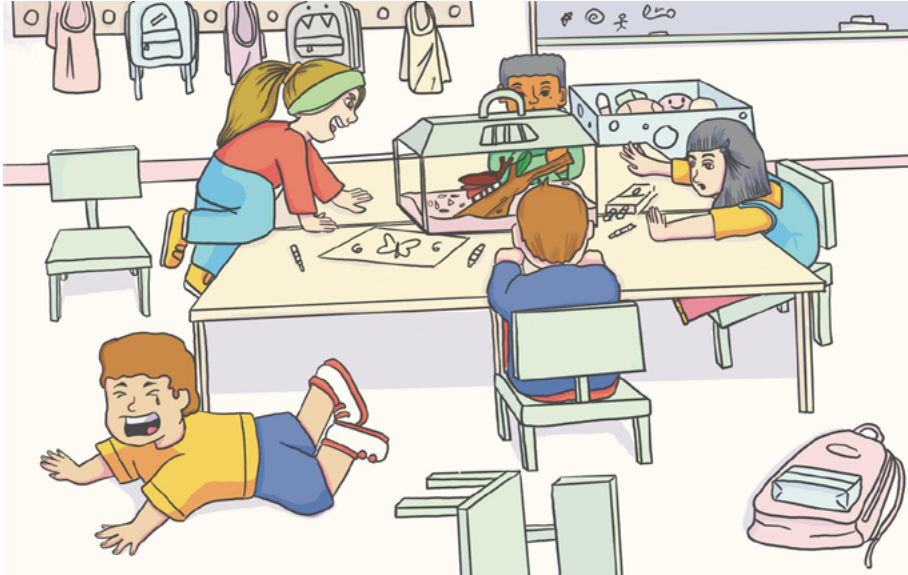
Al principio de curso, Roberto, de 4 años, se queda dormido en clase y se pierde muchas actividades. La maestra se pone en contacto con el padre y le pide apoyo para valorar alternativas desde el centro y desde casa para mejorar la situación. Tras hablar en una reunión, la maestra tiene más información sobre la situación de Roberto que presenta un trastorno del sueño y han valorado la opción de flexibilizar los horarios en el centro y ser más sensibles con los momentos que Roberto presenta más cansancio.



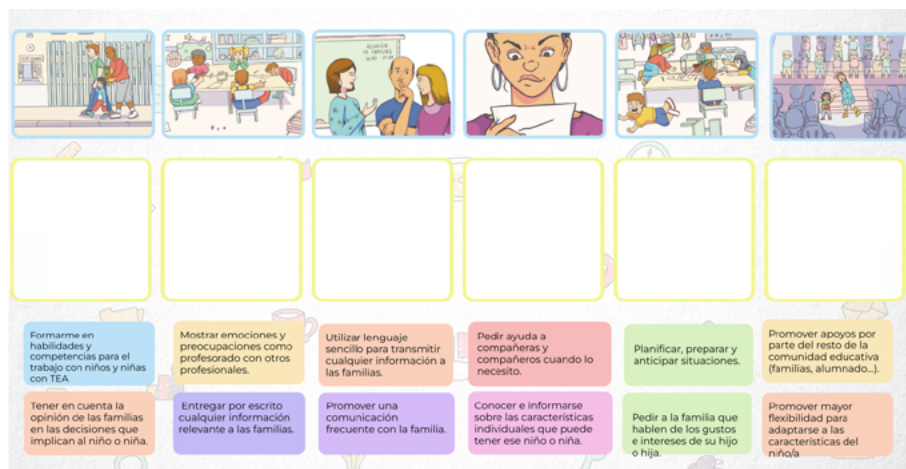
Se va a organizar una excursión en la clase de Pedro, de 8 años, y se había decidido desde el centro que el niño no podía ir, debido a sus características, ya que dicen no disponer de personal de apoyo. La madre, ante esta situación, decide solicitar una reunión con la tutora antes de la excursión.



Álvaro, de 3 años, acaba de comenzar Infantil. El último día de clase la profesora ha planteado una actividad con insectos, lo cual ha hecho que el niño entre en pánico y comenzara a llorar. La profesora, tras este incidente, decide reunirse con su familia para saber los motivos; resulta que tiene miedo a los insectos y no lo habían comunicado hasta el momento.



Anexo 2. Tarjetas de ideas



Programa Construyendo Alianzas

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/643fb898e2a31d001949a242>

- Mostrar emociones y preocupaciones como profesorado con otros profesionales del ámbito educativo.
- Entregar por escrito cualquier información relevante a las familias.
- Utilizar lenguaje sencillo para transmitir cualquier información a las familias.
- Promover una comunicación frecuente con la familia.
- Pedir ayuda a compañeras y compañeros cuando la necesito.
- Conocer, indagar e informarse sobre las características individuales que puede tener ese niño o niña.
- Pedir a la familia que les hablen de los gustos e intereses de su hijo o hija.
- Planificar, preparar y anticipar situaciones con la familia.
- Promover mayor flexibilidad para adaptarse a las características del niño o niña.
- Incluir a la familia en las actividades.
- Tener en cuenta la opinión de las familias en las decisiones que implican al niño o niña.
- Promover apoyos por parte del resto de la comunidad educativa (familias, alumnado...).
- Formarme en habilidades y competencias específicas para el trabajo con niños y niñas con TEA.

Sesión 2. Explorando nuestras competencias

Introducción

La labor del profesorado tiene un impacto muy importante en el alumnado con TEA y en sus familias. La calidad de la relación que se establezca con los niños y niñas y con sus familias, además de impactar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental para el bienestar del alumnado y dejan huella de por vida. Por ello, resulta muy importante que el profesorado sea consciente de la trascendencia de su papel y de la contribución tan relevante que hace a nivel social.

En esta sesión se reflexionará sobre el impacto que tiene el profesorado en el alumnado con TEA. En este sentido, se reflexionará sobre las habilidades, conocimientos y aptitudes para desempeñar su labor de forma satisfactoria. Para ello, se realizará un análisis personal de dichas competencias para identificar potencialidades y reforzar la toma de consciencia sobre sus propias competencias profesionales. Asimismo, se analizarán alternativas para trabajar aquellas competencias que necesitan adquirir o mejorar.

Objetivos

- Reflexionar sobre la relevancia del profesorado para los niños y niñas con TEA y para sus familias.
- Identificar las emociones que experimenta el profesorado en la docencia de alumnado con TEA.
- Fomentar la satisfacción y la eficacia del profesorado.
- Conocer estrategias positivas para promover las competencias profesionales para la inclusión del alumnado con TEA.

Actividades

- Actividad 1. En sus recuerdos (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Mi mochila como profesional (40 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. El profesorado que me marcó
- Anexo 2. La mochila

Actividades

Actividad 1. En sus recuerdos

El objetivo de esta actividad es que el profesorado reflexione sobre la relevancia de su papel en la vida de los niños y niñas con TEA y de sus familias. En esta actividad el profesorado escuchará varios testimonios (audios) que recogen el sentir de diferentes familias y personas con TEA sobre sus experiencias con el profesorado (anexo 1 «El profesorado que me marcó»). Tras escuchar los diferentes relatos la persona facilitadora realizará las siguientes preguntas para favorecer la reflexión:

- ¿Cómo crees que se sienten estas familias?
- ¿Qué impacto ha tenido en sus vidas o trayectoria académica el profesorado? ¿y en otras esferas?
- ¿Cómo se sentiría el profesorado al escuchar estos testimonios?

Actividad 2. Mi mochila como profesional

En esta actividad se pretende que el profesorado reflexione sobre sus competencias profesionales con el alumnado con TEA. Para ello, se presentará la imagen de una mochila acompañada de una serie de herramientas y utensilios situados a su lado (anexo 2 «La mochila»). En primer lugar, la persona facilitadora planteará la siguiente pregunta al gran grupo para que, voluntariamente, compartan las respuestas:

- ¿Cómo te sientes actualmente con tu desempeño profesional con niños y niñas con TEA?

Tras esta cuestión, la persona facilitadora explicará que es importante identificar las herramientas con las que contamos en nuestro desempeño profesional. Para ello, las personas participantes tendrán que identificar en las diferentes herramientas y utensilios, que representan competencias y habilidades profesionales, aquellas que consideran que caracterizan su práctica profesional en la actualidad. Por tanto, la persona facilitadora preguntará:

- ¿Con qué herramientas cuento?

Las personas deberán ir seleccionando e incorporando en la mochila aquellas que consideran que tienen. A continuación, la persona facilitadora les invitará a reflexionar sobre las que no tienen, pero que consideran que necesitan:

- ¿Qué herramientas no tengo y necesito?

Por último, el profesorado debe reflexionar sobre cómo podrían adquirir esas otras herramientas que no tienen, pero que sí que necesitan. Para ello, la persona facilitadora preguntará:

- ¿Cómo puedo hacer para adquirir o mejorar esas herramientas?

La persona facilitadora tendrá en cuenta las siguientes alternativas por si el grupo tuviera dificultades para identificar estrategias de mejora: formación, pedir consejos, trabajos colaborativos con otros docentes y profesionales de centro, coordinación, trabajar con la familia, etc.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá destacar la relevancia que tiene el profesorado para las familias de niños y niñas con TEA dentro del centro educativo. Para ello, se deberá profundizar en la idea de que es importante identificar cómo se sienten con su propio papel como profesorado y si están satisfechos. Finalmente, la persona facilitadora debe destacar que su intervención como profesorado dentro del aula tiene efectos más allá del centro educativo, ya que influye en la vida tanto de las familias como de los niños y las niñas con TEA.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido profundizar en la relevancia que tenemos como profesorado de niños y niñas con TEA. Asimismo, hemos reflexionado sobre cómo nos sentimos con el papel que desempeñamos. Es fundamental identificar las barreras que impiden que nos sintamos competentes y emprender procesos de mejora que nos permitan adquirir competencias positivas, ya que solo así podremos promover la inclusión real y el bienestar del alumnado con TEA.

Compromiso

A lo largo de esta semana el profesorado deberá seleccionar una herramienta que quiera adquirir o mejorar y compartirla la siguiente semana.

Recursos

Anexo 1. El profesorado que me marcó

Madre 1

Recuerdo perfectamente el día que le dieron el diagnóstico a mi hijo... el mundo se me vino abajo, me sentó como un jarro de agua fría, principalmente por el desconocimiento que tenía sobre el TEA..., la verdad, es que no sé si es culpa de la educación que he recibido o qué, pero siendo sincera, creo que cualquier persona cuando se encuentra ante una situación así, es difícil saber cómo responder... se te vienen miles de preguntas a la cabeza..., yo creo que es por el desconocimiento que hay sobre el tema..., no sabes qué puedes hacer, a quién acudir..., no sé (solloza)..., siendo sincera, creo que gran parte de mi lucha se la debo principalmente a la tutora de Martín..., porque en los momentos que he estado verdaderamente destrozada..., ella ha estado ahí... esa mujer en nuestras vidas ha sido fundamental, para toooda mi familia. Cuando Martín entró al colegio en el que está, o sea, era el primer caso TEA que había en ese colegio, es un colegio muy chiquitito... cuando yo conocí el primer día de clase a Eva, que es la tutora de Martín... yo sentí que esa mujer era especial... yo tenía muchísimo miedo, porque te da miedo cómo pueden tratar a tu hijo, el resto de niños, los profesores, ¿sabes? porque tú no estás en todo momento para ver qué hace tu hijo, cómo lo tratan, cómo se portan con él... y... y, la verdad, que cuando conocí a Eva sentí que Martín estaría bien atendido... y eso para mí es lo más importante..., más que mi hijo sea bueno en matemáticas o lengua... Para mí es más importante saber sobre sus sentimientos, que tenga amigos, ¿sabes? No sé..., a veces no te sientes apoyado..., nadie te apoya..., no sabes a dónde ir y eso es frustrante... y tener una profesora como Eva que te explica, te acompaña, te informa..., no sé..., yo es que estoy enamorada de la tutora de mi hijo..., ojalá no se fuera nunca... La educación necesita más profesores como ella..., que quieran su trabajo...

<https://drive.google.com/file/d/1K628uDBWSRuc77yVkpQE55nETgFVBWfQ/view?usp=sharing>

Madre 2

Hola, mi nombre es Ana y soy madre de una niña de 4 años que tiene TEA. A día de hoy, puedo afirmar que creo en la inclusión, porque los profesores y las profesoras de mi hija me han hecho creer en ella..., sí, es verdad que mi hija es pequeña aún, pero desde que Valeria empezó el colegio, me he dado cuenta de que hay muchas cosas que fallan, pero también cosas que van muy bien..., pero lo más importante es eso, que exista colaboración entre la familia y los profesores, ¿sabes? no sé..., y

ganas de enseñar y de ayudar al niño o la niña en mi caso..., por ejemplo, yo desde mi primer día..., desde el primer día que Valeria entró por esa puerta su maestra estaba, que si le compro una casita a Valeria para que ella juegue,... que si le compro un columpio para cuando ella está así como más..., más nerviosa..., o sea, no sé si lo compra ella o lo coge..., pero da igual..., ella lo hace..., que a lo mejor, yo que sé, Valeria está «pupita, pupita», pues, aunque la niña no tenga nada, la maestra va y le pone una tirita, ¿sabes?, le pone una tirita, le sigue el juego..., no sé..., y, al final..., ehhh..., es algo que le ha servido también con los otros niños, ¿sabes?... Entonces es que..., mira, por decirte otra cosa, le trae incluso hasta cosas de su casa... que si pelotas sensoriales, que si le hace agenda visual, que si le trae puzles..., no sé... ella ha hecho cositas..., se ha molestado en que mi hija esté a gusto, tranquila..., se ha molestado para que sea una más..., en explicarle cosas a otros niños, que eso es súper, súper, súper importante... los otros papis..., no sé..., yo estoy bastante contenta y agradecida con la maestra de Valeria, la verdad...»

<https://drive.google.com/file/d/1hUeLvw6MSMQh2mAn2u2gkjiZnLQk-kC1/view?usp=sharing>

Padre 1

Yo, como padre, y me imagino que como cualquier padre o madre para su hijo, siempre quieres lo mejor para él... Creo que cuando tu hijo tiene una condición, como es el caso de David, pues los impedimentos son más, ¿no?..., pero eso no significa que no tengas que luchar igualmente... Hay muchos momentos de miedo, de pensar qué va a pasar con tu hijo, tienes miedo de que se encuentre con gente mala... digamos que ha habido de todo en el camino... nos hemos encontrado con profesionales de todo tipo..., no sé..., profesores más sensibles, otros menos, algunos más interesados en el TEA, otros que no sabían nada, pero que igual han buscado el cómo hacer para que mi hijo estuviera bien..., no sé..., todos los profes siempre han sido buenos en general..., aunque pienso que siempre hay uno más especial, ¿no? Por ejemplo, cuando hablo del tutor de David, yo siempre digo lo mismo... Para mí colaborar con él ha sido la mejor decisión que he podido tomar... Por ejemplo, sí que es verdad que mi hijo quizás de un año a otro no ha evolucionado de forma muy exagerada, pero yo veo que poco a poco él va a mejorando... David de un cuatrimestre a otro ya ha pasado de no pintar nada a hacer cuatro rayones... ya eso para mí a día de hoy pues es también un paso..., yo soy consciente de que su tutor está desbordado..., pero no porque él me lo diga, todo lo contrario, es que yo lo percibo así..., el número de alumnos en la clase de David es altísimo... creo que son 20 o por ahí... yo sé que es imposible que él pueda atender al 100 % a David en todo momento, en el recreo, en el aula... es que es muy complicado, pero, por ejemplo, él respeta sus momentos de calma..., me da recomendaciones de cómo puedo ir trabajando con el niño... no sé, en el recreo, por ejemplo..., lo sé

porque yo lo he visto, eh... que a veces me quedo mirando por la puerta..., pues veo que él desde que puede va a atender a mi hijo..., es decir, yo soy consciente de que el contexto no es del todo favorecedor y yo por eso lo comprendo..., pero porque veo que tiene esas ganas de ayudar... Cada vez que paso a recogerlo su tutor me dice: «Hoy ha hecho esto»..., no sé qué, veo que él se preocupa por el niño..., eh..., es que es... un profesor..., un hombre con carácter y que al mismo tiempo con respeto se involucra con mi hijo..., porque él me lo... me lo transmite, ¿sabes? Eso hace que yo me sienta tranquilo..., pero, claro, sé que tengo que seguir luchando..., la lucha nunca acaba... y es que el papel de las familias en el colegio es superimportante, ¿sabes? Es que lo es..., nosotros conocemos a nuestros hijos, pero es que ellos tienen el conocimiento..., entonces..., ¿por qué no nos unimos más? Desde el respeto, escucharnos entre nosotros..., dar nuestra opinión y buscar soluciones para que ellos también tengan apoyo... Esto es fundamental..., los profes también necesitan apoyo...

https://drive.google.com/file/d/1FCeYoP57RuTHDS2FohgyvyOkleV_Dzod/view?usp=sharing

Alumno 1

A los 9 años, bueno, no lo recuerdo exactamente, pero por ahí más o menos... conocí a una persona que a día de hoy para mí es una de las personas más importantes de mi vida... Ella no lo sabe, porque nunca se lo dije..., recuerdo a la perfección su nombre... María López, se llamaba..., pero, siéndote sincero..., no me acuerdo de nada más... Siempre se ponía de rodillas para hablar conmigo, por lo que presiento que era muy alta..., pero ella siempre me hablaba mirándome a los ojos y a la altura que yo estaba... recuerdo una cosa súper importante que me dijo: «Tú no tienes que cambiar, que cambien ellos», y es que..., al principio, yo no entendí lo que me quería decir..., pero tiempo después he ido entendiéndolo y hasta día de hoy... lo tengo claro..., yo no soy el que tengo que cambiar... Siempre me ayudó, jugaba conmigo, me acariciaba y me daba abrazos..., nadie hacía eso, ¿sabes? Me enseñó mucho... Y no recuerdo si me enseñó los números ella o la de inglés..., sinceramente de eso no me acuerdo, porque es algo que no me importaba..., pero sé que me ayudó mucho..., siempre me animaba, yo estaba feliz de ir al cole... Me ayudó a hacer nuevos amigos..., de verdad que..., ojalá todos los niños tuvieran una profesora en sus vidas como María o algún tipo de persona así, porque..., de verdad que te cambian la vida... Al final, solo necesitamos alguien que crea en nosotros, ¿no?

<https://drive.google.com/file/d/1QcyHfFb17Blw6WuX8sbHGDKHWDF8gmav/view?usp=sharing>

Anexo 2. La mochila



Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/6407889824b69b00184f944c/learning-experience-didactic-unit-present7-mochila>

Competencias personales

- Competencias para relacionarse con el alumnado, las familias y el equipo docente.
- Competencias comunicativas.
- Competencias afectivas y emocionales para la gestión de las propias emociones y las de las demás personas.
- Habilidades para la planificación y la resolución de situaciones conflictivas.
- Capacidad de análisis crítico de la información.
- Competencias morales (valores positivos y empatía).
- Competencias de autocuidado y gestión del estrés.

Competencias profesionales para la inclusión

- Habilidades didácticas y motivacionales.
- Sensibilidad para la detección de necesidades.
- Capacidad para diseñar y planificar la enseñanza focalizada en el alumnado.
- Capacidad para diseñar y planificar la evaluación centrado en el alumnado.
- Capacidad de trabajo colaborativo.
- Competencias digitales para innovar en la metodología y los materiales.
- Competencias de crecimiento profesional (aprendizaje autónomo).
- Autoevaluación y sentido crítico de la propia práctica docente.

Módulo 3

Colaboramos

Introducción

La colaboración entre familia y profesorado es un pilar clave en el proceso de desarrollo de los niños y niñas. La responsabilidad compartida de educar y socializar requiere de un trabajo colaborativo entre ambos agentes. Cuando las relaciones que se establecen entre ambos sistemas son positivas, cooperativas, coordinadas y bidireccionales, es altamente probable que redunde en la mejora de las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas. En muchas ocasiones encontramos relaciones auténticas y recíprocas; no obstante, también pueden surgir situaciones en las que las familias y docentes no sean capaces de desarrollar roles complementarios y colaborativos.

Las familias pueden tener un rol activo en los centros educativos, con alto nivel de implicación, pero también hay muchas familias que son reacias a participar, a colaborar o a establecer relaciones positivas con los y las docentes. Por otro lado, hay docentes que son sensibles a descubrir los formatos de participación en los que las familias están más cómodas y ponen el énfasis en promover una relación colaborativa, pero también hay profesorado que prefiere trabajar al margen de las familias. Un primer paso fundamental es reflexionar sobre el rol que tienen las familias en el centro, para, a continuación, identificar espacios de colaboración potenciales. Esta colaboración requiere de diferentes elementos, pero una de las claves más importantes es la comunicación.

Llegar a un nivel de comunicación bidireccional entre el profesorado y las familias implica disponer de estrategias de comunicación basadas en el respeto, la empatía y la tolerancia. Esto promueve una cercanía en la comunicación que requiere un rol activo por parte del profesorado, permitiendo conocer la realidad de cada una de las familias. Asimismo, supone que las familias adquieran un mayor conocimiento sobre la institución educativa, así como las distintas posibilidades de participación en la escuela.

Aparte del lenguaje verbal y no verbal, otro elemento a tener en cuenta dentro del proceso comunicativo son los espacios desde los que es factible participar en el centro educativo. Las modalidades de participación entre el profesorado y las familias se pueden clasificar en función de la comunicación que se establezca. De este modo, se identifican acciones más directas e individuales, y otras con un planteamiento más colectivo, grupal y comunitario. Todas ellas han de romper los posibles muros que impiden la colaboración,

haciendo surgir o potenciando un cambio de mirada mutuo que favorezca el reconocimiento, el entendimiento y la cooperación.

Así pues, la comunicación entre ambos agentes ayuda a establecer confianza y relaciones interpersonales positivas facilitando la resolución de problemas. Ambos agentes desarrollan su empatía y disponen de mayor grado de conocimiento de las realidades específicas de cada contexto, el escolar y el familiar, con todo ello se promueve una educación equitativa, inclusiva y de calidad, garantizando la igualdad de derechos y oportunidades, contemplando para ello la participación de las familias en el centro educativo.

En este módulo, el profesorado podrá reflexionar sobre su papel en el centro educativo, se explorarán modalidades de participación y se trabajarán la promoción y creación de vínculos de confianza entre el profesorado y las familias con niños y niñas con TEA.

Objetivos

- Promover acciones para facilitar la relación positiva entre el centro educativo y la familia.
- Identificar las modalidades de participación en los centros educativos para promover la participación familiar.
- Fomentar la relación de confianza entre el profesorado y las familias con niñas y niños con TEA.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1: Una relación compartida, ¿quién soy en la relación?
- Sesión 2: ¿Cómo me veo en el centro educativo?
- Sesión 3: Nos comunicamos

Sesión 1. Una relación compartida, ¿quién soy en la relación?

Introducción

La percepción que cada familia tiene de sí misma como agentes dentro del centro educativo influye en la relación familia-centro educativo. Por ello, es importante que tanto las familias como el profesorado reflexionen sobre la diversidad de percepciones. Esto se relaciona con el sentimiento de pertenencia al centro escolar, ya que aquellas familias que no se perciban a sí mismas como parte de la institución educativa, probablemente no se relacionen y participen activamente. Este sentimiento debe ser promovido por el propio centro educativo, y en especial por el profesorado, como agente que interacciona directamente con las figuras parentales; por ello, el profesorado no puede actuar como un agente pasivo, al contrario, tiene que asumir un rol activo promoviendo ese sentimiento de pertenencia.

En esta sesión se analizarán diferentes perfiles de participación e implicación que las familias pueden adoptar en el centro educativo. Se reflexionará sobre los pensamientos y emociones que influyen en cómo las familias experimentan su implicación en el ámbito escolar y se promoverán estrategias para promover una relación de confianza.

Objetivos

- Fomentar el sentimiento de pertenencia familiar al centro escolar.
- Analizar la diversidad con la que las familias pueden vivir su rol dentro del centro educativo.
- Identificar los pensamientos y emociones que influyen en cómo las familias actúan en el centro educativo.
- Construir una relación de confianza basada en el respeto entre las familias y el profesorado.

Actividades

- Actividad 1. Una mirada a las familias (30 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Mi postura (30 min). Individual y en gran grupo.
- Actividad 3. Y yo, ¿cómo influyo? (20 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Un interesante proceso
- Anexo 2. Cerebro, corazón, acción
- Anexo 3. Consecuencias

Actividades

Actividad 1. Una mirada a las familias

El objetivo de esta actividad es que el profesorado comprenda la importancia que tiene la percepción de las familias de su propio rol dentro del centro, ya que esta es el comienzo de la construcción de una relación de confianza y colaboración entre ambos. Para trabajar estos contenidos, la persona facilitadora presentará al profesorado las siguientes historias, en las que se muestran cómo viven diferentes familias su rol en el centro educativo. Cada historia se leerá acompañada de la imagen de cada persona protagonista (anexo 1 «Un interesante proceso»). Se debe leer una a una cada historia. Tras la lectura de la primera historia la persona facilitadora les invita a realizar la reflexión respondiendo a varias preguntas antes de pasar a la siguiente historia.

- Historia 1. *María*

En septiembre, Ruth, de 3 años, comenzó el colegio en Educación Infantil. María, su madre, se resistía a ese cambio, porque no guarda un buen recuerdo de su colegio y nunca fue buena estudiante. Sus pensamientos sobre el colegio son negativos y, durante los dos meses que lleva Ruth en el centro, María no ha interactuado con el personal, solo asiste para llevar o recoger a su hija en el horario correspondiente. El pediatra ha identificado señales de alerta de TEA en Ruth y María no le ha comentado nada a la tutora.

- Historia 2. *Fran*

El hijo de Fran, Óscar, de 6 años, está matriculado en primero de Primaria. Fran tiene confianza ciega en el colegio. No se involucra porque cree que no es necesario, confía en los profesionales y cree que todo lo hacen bien. Considera que no puede aportar nada al centro escolar, porque lo más importante para el aprendizaje de Óscar es lo que hace el colegio, no la familia. Además, él considera que no ha estudiado sobre «cómo educar» y los profesores y profesoras de su hijo sí.

- Historia 3. *Carmen*

La hija de Carmen es Lucía y tiene 10 años. Su rendimiento académico es muy bueno y eso ha ayudado a Carmen a valorar de manera positiva al centro. Siempre que hay que hacer actividades se ofrece voluntaria y está muy implicada con el AFA del colegio desarrollando actividades y buscando fondos que permitan dotar de más recursos al colegio. Su relación no es perfecta con todo el profesorado, ya que a veces tiene la sensación de que algunos profesionales consideran que se entromete demasiado en el centro, pero, a pesar de ello, se siente a gusto.

- Historia 4. *Álvaro y Patricia*

Álvaro y Patricia están, en general, muy satisfechos con el centro escolar, porque sus tres hijos van muy contentos al centro, nunca han tenido quejas y consideran que se les da una educación adecuada. Es una familia que ya es conocida por el centro escolar gracias a sus dos hijos mayores, de 7 y 5 años, pero, en especial, a partir de la entrada de Daniel en el centro, su hijo pequeño, de 3 años, que ha evidenciado algunas señales de alerta de TEA. Desde el centro escolar se ha intentado en varias ocasiones coordinarse con la familia, pero, a pesar de los esfuerzos, no lo han conseguido. Patricia y Álvaro alegan que no tienen tiempo y, además, consideran que el desarrollo de Daniel es adecuado, porque cada niño es un mundo.

- Historia 5. *Martín*

La hija de Martín se llama Clara y tiene 8 años. La niña va muy contenta al centro escolar y siempre habla de lo buena que es su tutora. Cuando se invita a la familia a participar en alguna actividad, Martín siempre la hace y la disfruta. Le gustaría participar y aportar más al centro, pero se echa para atrás porque teme parecer algo pesado y terminar provocando consecuencias negativas para su hija.

Para realizar la reflexión, se les presentarán tres cuestiones vinculadas a tres elementos: pensamientos, sentimientos y comportamiento. La persona facilitadora planteará una pregunta para cada elemento y aportará un listado de opciones de respuesta para que las personas participantes vayan seleccionando aquellas que caracterizan a cada historia. Deberán arrastrar la opción elegida al elemento que corresponda.

- Pensamiento (cerebro): ¿Qué opina este padre o madre sobre el centro educativo y su relación con el mismo?
- Sentimientos (corazón): ¿Cómo se sienten los padres y madres en la historia?
- Comportamientos (persona en movimiento): ¿Cómo actúa el padre o madre de esta historia en el centro educativo?

Después de analizar estos tres elementos, la persona facilitadora preguntará en cada historia:

- ¿Qué consecuencias puede tener actuar de esta forma para todas las partes?

Para concluir la actividad, la persona facilitadora hará las siguientes preguntas a nivel general para extraer las conclusiones de la actividad:

- ¿Qué diferencias se perciben entre las historias?
- ¿Qué forma de relación con la escuela os parece más adecuada?
- En general, ¿qué tipo de sentimientos están manifestando las familias respecto al centro escolar? ¿Por qué motivos? ¿Cuáles pueden ser las causas?
- ¿Creen que las opiniones y emociones que tienen estas familias están influyendo en la forma de actuar en el centro educativo? ¿Por qué?

Actividad 2. Mi postura

Esta actividad continúa con la actividad anterior, pero en ella vamos a cambiar el foco hacia el profesorado, con la finalidad de que reflexione sobre la forma en la que sus pensamientos, sentimientos y comportamientos pueden estar influyendo en el sentimiento de pertenencia de las familias de su alumnado.

Para ello, la persona facilitadora les pedirá que piensen en una situación real en la que han solicitado la participación de las familias. Posteriormente, haciendo uso de los mismos elementos analizados en la actividad anterior (anexo 1 «Un interesante proceso»), deberán completar los espacios en blanco, respondiendo a las siguientes cuestiones:

- Pensamiento (cerebro): ¿Qué pensamientos tuviste a la hora de plantear la participación de la familia?
- Sentimientos (corazón): ¿Cómo te sentiste antes de dirigirte a las familias? ¿Y tras su participación?
- Comportamientos (persona en movimiento): ¿Cómo actuaste? ¿Qué hiciste para implicar a la familia al solicitar su participación? ¿Y durante esta?

Tras unos minutos para completar la actividad, la persona facilitadora pedirá que, de manera voluntaria, el profesorado exponga al gran grupo el análisis que ha realizado. La persona facilitadora contará con un listado de posibles pensamientos, sentimientos y formas de actuar en el anexo 2 (cerebro, corazón, acción, por si el grupo necesitara un apoyo, válido para el bloque de familias). La persona facilitadora irá registrando las aportaciones para concluir la actividad destacando los pensamientos, sentimientos y comportamientos con los que coincide la mayoría y aquellos menos comunes, de cara a la siguiente actividad.

Actividad 3. Y yo, ¿cómo influyo?

En esta actividad, se continuará analizando la postura del profesorado analizando las posibles consecuencias que esta genera en las familias. Para ello, la persona facilitadora pedirá que piensen en las consecuencias que pueden estar generando estos pensamientos, sentimientos y conductas en el sentimiento de pertenencia al centro educativo y la participación de las familias, y las expongan al gran grupo. La persona facilitadora contará con un listado para guiar al profesorado por, si fuera necesario (anexo 3 «Consecuencias»). Todas las personas participantes podrán plantear diferentes consecuencias que pueden haber percibido en la relación con las familias, pudiendo guiar la reflexión hacia esas coincidencias que encuentran cuando las posturas que presenta cada una, ante la participación de la familia, también coinciden.

La persona facilitadora pregunta:

- ¿Qué consecuencias pueden estar generando estos pensamientos, sentimientos y conductas en la participación de las familias?

Para finalizar, la persona facilitadora concluirá haciendo énfasis en la importancia de ser conscientes de nuestros pensamientos, sentimientos y comportamientos hacia la participación de las familias y cómo pueden estar influyendo en estas. Resaltará también que las propias familias tienen diferentes posturas ante los centros educativos y es necesario conocerlas para poder abordar aquellas que pueden estar obstaculizando su participación.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá finalizar esta sesión resaltando la importancia de fomentar y conseguir que las familias se sientan un agente importante dentro del centro educativo y que su participación es clave para ello. Es importante que se ahonde en la diversidad de formas en las que las familias pueden participar en el centro educativo y que es imprescindible que el profesorado sepa identificar los sentimientos que les hacen participar en mayor o menor medida. Para que esto ocurra, se ha de construir una relación de confianza y trabajo compartido entre profesorado y familias, creando un clima positivo que favorezca la inclusión del alumnado con TEA.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido ahondar en la relevancia que tiene la participación activa de las familias dentro del centro educativo y que es importante que como profesorado fomentemos que las familias se sientan un agente clave de la educación de sus hijos e hijas para que se motiven a implicarse en los centros. Asimismo, debemos crear un clima de confianza y trabajo colaborativo entre ambos, partiendo de detectar los sentimientos de las familias que les hacen participar en mayor o menor medida y propiciar un entorno que favorezca la inclusión del alumnado con TEA a través de la participación activa de sus familias.

Compromiso

Durante esta semana el profesorado tendrá que, partiendo de la situación personal que pensaron, elegir una forma de actuar de las que se han analizado en la sesión como positiva y tratarán de aplicarla, bien en una situación similar a la que identificaron, bien en alguna otra situación.

En caso de que durante la semana no se presente ninguna situación, podrá centrar el compromiso en apoyar a otro profesional trabajando los aspectos positivos desarrollados en la sesión.

Recursos

Anexo 1. Un interesante proceso

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63c7ebc16fdc410014a3a2e9/learning-experience-didactic-unit-present8-un-interesante-proceso>



- Historia 1. *María*

En septiembre, Ruth, de 3 años, comenzó el colegio en Educación Infantil. María, su madre, se resistía a ese cambio, porque no guarda un buen recuerdo de su colegio y nunca fue buena estudiante. Sus pensamientos sobre el colegio son negativos y, durante los dos meses que lleva Ruth en el centro, María no ha interactuado con el personal, solo asiste para llevar o recoger a su hija en el horario correspondiente. El pediatra ha identificado señales de alerta de TEA en Ruth y María no le ha comentado nada a la tutora.



- Historia 2. *Fran*

El hijo de Fran, Óscar, de 6 años, está matriculado en primero de Primaria. Fran tiene confianza ciega en el colegio. No se involucra porque cree que no es necesario, confía en los profesionales y cree que todo lo hacen bien. Considera que no puede aportar nada al centro escolar, porque lo más importante para el aprendizaje de Óscar es lo que hace el colegio, no la familia. Además, él considera que no ha estudiado sobre «cómo educar» y los profesores y profesoras de su hijo sí.



- Historia 3. *Carmen*

La hija de Carmen es Lucía y tiene 10 años. Su rendimiento académico es muy bueno y eso ha ayudado a Carmen a valorar de manera positiva al centro. Siempre que hay que hacer actividades se ofrece voluntaria y está muy implicada con el AFA del colegio desarrollando actividades y buscando fondos que permitan dotar de más recursos al colegio. Su relación no es perfecta con todo el profesorado, ya que a veces tiene la sensación de que algunos profesionales consideran que se entromete demasiado en el centro, pero, a pesar de ello, se siente a gusto.



- Historia 4. *Álvaro y Patricia*

Álvaro y Patricia están, en general, muy satisfechos con el centro escolar, porque sus tres hijos van muy contentos al centro, nunca han tenido quejas y consideran que se les da una educación adecuada. Es una familia que ya es conocida por el centro escolar gracias a sus dos hijos mayores, de 7 y 5 años, pero, en especial, a partir de la entrada de Daniel en el centro, su hijo pequeño, de 3 años, que ha evidenciado algunas señales de alerta de TEA. Desde el centro escolar se ha intentado en varias ocasiones coordinarse con la familia, pero, a pesar de los esfuerzos, no lo han conseguido. Patricia y Álvaro alegan que no tienen tiempo y, además, consideran que el desarrollo de Daniel es adecuado, porque cada niño es un mundo.



- Historia 5. *Martín*

La hija de Martín se llama Clara y tiene 8 años. La niña va muy contenta al centro escolar y siempre habla de lo buena que es su tutora. Cuando se invita a la familia a participar en alguna actividad, Martín siempre la hace y la disfruta. Le gustaría participar y aportar más al centro, pero se echa para atrás porque teme parecer algo pesado y terminar provocando consecuencias negativas para su hija.

Anexo 2. Cerebro, corazón, acción

Opciones de pensamientos

Historia 1:

- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio no es un buen lugar para mi hija.
- Está contento con el colegio.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y las niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Historia 2:

- Cree que la sobreimplicación puede provocar consecuencias negativas en su hijo.
- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contento con el colegio.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.

- No hay necesidad de participar en el colegio.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Historia 3:

- Algunos profesionales piensan que se entromete.
- Cree que la sobre implicación puede provocar consecuencias negativas en su hija.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contenta con el colegio.
- La participación es importante.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Todo va bien.

Historia 4:

- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Están contentos con el colegio.
- La participación es importante.
- Les gustaría participar más.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Historia 5:

- Algunos profesionales piensan que se entromete.
- Cree que la sobreimplicación puede provocar consecuencias negativas en su hija.
- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contento con el colegio.
- La participación es importante.

- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- Todos los niños tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Relación de todos los pensamientos posibles:

- Algunos profesionales piensan que se entromete.
- Cree que la sobreimplicación puede provocar consecuencias negativas en su hija e hijo.
- El centro es el que sabe cómo educar.
- El colegio es el que tiene la competencia para educar.
- El colegio no es un buen lugar para mi hija e hijo.
- Es importante implicarse en el centro educativo.
- Está contento o contenta con el colegio.
- La participación es importante.
- La relación con el centro es buena, pero podría ser mejor.
- Le gustaría participar más.
- No hay necesidad de participar en el colegio.
- No tienen tiempo para coordinarse.
- Participar en el colegio es una pérdida de tiempo.
- Todo va bien.
- Todos los niños y niñas tienen un desarrollo normal, solo son diferentes.

Opciones de sentimientos

- Agobio
- Angustia
- Alegría
- Cohibición
- Comodidad
- Confianza
- Contento
- Desánimo
- Despreocupación
- Empoderamiento
- Enfado
- Estrés
- Frustración
- Implicación
- Incomprensión
- Juicio

- Preocupación
- Realización
- Satisfacción
- Temor
- Tranquilidad

Opciones de comportamientos

- Se muestra conformista.
- Elude la realidad.
- Se implica.
- Se involucra cuando es requerido.
- Limita las formas de participación.
- No interactúa.
- No participa en el centro educativo.
- No quiere ver la realidad.
- No se acerca.
- Se ofrece voluntariamente.
- Participa en todo.
- Participa si le invitan.
- Actúa de forma pasiva.
- Rechaza la comunicación.

Anexo 3. Consecuencias

- Siempre que necesito ayuda cuento con la familia de mi alumnado.
- Mi comunidad educativa es una fuente de apoyo y está unida.
- La familia de mi alumnado siente que puede confiar en mí y se involucra en el centro educativo.
- Mi relación con las familias se ve reflejada positivamente en la inclusión de mi alumnado.
- No cuento con la ayuda de las familias.
- Me falta información lo que dificulta mi labor docente.
- Mi alumnado se ve perjudicado por la falta de unión entre su familia y el profesorado del centro educativo.
- Estoy sola o solo en mi labor como docente.

Sesión 2. Nuestros espacios de colaboración

Introducción

La relación entre el centro educativo, el profesorado y las familias es inherente a la propia actividad educativa que se desarrolla. La participación de las familias en el centro educativo, más allá de ser un derecho recogido en el marco legislativo, es una necesidad que genera beneficios en todos los agentes implicados, pero en especial en las niñas y los niños. La implicación familiar puede entenderse en encuentros informales o formales, diferenciando entre una implicación puntual, como el apoyo en las tareas académicas, y una implicación global en la pluralidad de actividades que supone la relación centro educativo-familia, por ejemplo, a través de los órganos de gestión del centro educativo.

En esta sesión el profesorado podrá reflexionar sobre las oportunidades de colaboración que las familias pueden encontrar en los centros educativos y los tipos de apoyo vinculados a cada opción.

Objetivos

- Explorar las oportunidades de colaboración entre el centro escolar y las familias.
- Promover la implicación activa del profesorado y las familias en el centro educativo.
- Identificar buenas prácticas para promover la relación entre el profesorado y las familias.

Actividades

- Actividad 1. ¿Qué opciones hay? (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Te invito a participar (40 min). Individual.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Alternativas de colaboración
- Anexo 2. Formas de participación
- Anexo 3. Mi papel en la participación

Actividades

Actividad 1. ¿Qué opciones hay?

El objetivo de esta actividad es que el profesorado identifique las formas de participación que tiene la familia en el centro educativo y analice las acciones que el centro educativo puede llevar a cabo para ayudar a las familias a ejercer su función parental. Para ello, la persona facilitadora presentará una a una las imágenes que se encuentran en el anexo 1 «Alternativas de colaboración», en la que las familias están participando en el centro educativo. El profesorado deberá clasificarlas en función a las siguientes categorías, que hacen referencia a las vías de participación con las que cuentan las familias:

- Implicación en las acciones de apoyo a sus funciones parentales.
- Colaboración en actividades.
- Implicación con el aprendizaje en el hogar.
- Participación en órganos de gestión.
- Coordinación con otras entidades comunitarias.

Tras la clasificación, la persona facilitadora iniciará una discusión partiendo de las siguientes cuestiones:

- ¿En cuáles de estas imágenes es el centro el que está ayudando a las familias?
- ¿En cuáles son las familias las que ayudan al centro?
- ¿Cuál es la vía de participación en la que se desarrollan más acciones en los centros?
- ¿Cuál es la vía de participación en la que la familia se suele implicar en mayor medida? ¿Por qué?
- ¿Creen que las familias con hijos e hijas con TEA se suelen implicar más con la misma vía de participación que el resto? ¿O participan más en otras vías? ¿Por qué?

La persona facilitadora contará, en el anexo 2 «Formas de participación», con una explicación de estas formas de participación como apoyo para dirigir la discusión.

Actividad 2. Te invito a participar

Partiendo de las acciones analizadas en la actividad anterior, en esta actividad el profesorado debe reflexionar sobre cómo está promoviendo la participación de sus familias. Para ello la persona facilitadora presentará el anexo 3 «Mi papel en la participación», en el que el profesorado deberá analizar los siguientes aspectos:

1. Actividades de participación que se realizan en mi centro
2. Quién las promueve
3. Mi nivel de implicación
4. Nivel de implicación de las familias
5. Aspectos positivos
6. Aspectos a mejorar
7. Propuestas de mejora

La persona facilitadora les pedirá que hagan una puesta en común e irá anotando las actividades más comunes que organiza el profesorado, con el fin de promover la reflexión en torno a la posibilidad de organizar actividades diferentes, de aumentar la implicación personal y de potenciar los aspectos que se podrían mejorar para aumentar la implicación de las familias. La persona facilitadora cerrará la actividad con la idea de que la colaboración entre las familias y el centro educativo requiere de ambas partes.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora debe resaltar la importancia de la colaboración de las familias y el centro educativo, ya que ambos agentes son imprescindibles en el bienestar de los niños y niñas, existiendo diferentes oportunidades que propician su participación. Por ello, cabe destacar y enfatizar que el profesorado debe fomentar la participación de estas en las actividades del centro y hacerlos partícipes de ellas, no solo el día de la actividad, sino desde su planificación, teniendo en cuenta las aportaciones de estas, ya que esto hará que las familias se sientan parte y quieran colaborar en el centro educativo y creará una alianza positiva entre ambos.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido ver que existen diferentes oportunidades y formas que podemos hacer que las familias de nuestro centro participen en las actividades realizadas en el centro escolar. Para ello, el papel nuestro como profesorado es crucial, ya que debemos fomentar su participación y que colaboren desde la planificación de la actividad para que se sientan integradas en la toma de decisiones y se tengan en cuenta sus necesidades y la de sus hijos e hijas con TEA, propiciando esto un ambiente favorecedor y un trabajo conjunto por el bien de las niñas y los niños.

Compromiso

El objetivo de esta actividad es poner en marcha acciones de cambio con el fin de abordar los aspectos a mejorar en la promoción de la participación familiar en los centros. Durante la siguiente semana las personas participantes tendrán que pensar y elaborar un plan de cómo llevar a cabo una de las propuestas de mejora que elaboraron en la actividad anterior.

Recursos

Anexo 1. Alternativas de colaboración

Una tutora y una madre en una reunión de tutoría



Familias en un taller



Consejo Escolar



Reunión AFA



Fiesta o actividad cultural



Carrera en un pabellón municipal de deportes



Un padre ayudando a su hija en las tareas escolares



Familias hablando a la salida del colegio



Una madre a la entrada del aula proporcionando información a la docente



Anexo 2. Formas de participación

- El centro educativo como fuente de ayuda a la familia para que las figuras parentales puedan cumplir sus obligaciones básicas respecto a sus hijos e hijas, que incluye las tutorías con las familias, los recursos educativos y personales que existen en el centro, los programas de formación dirigidos a las familias, etc.
- La familia como fuente de ayuda al centro, para que este pueda cumplir con sus obligaciones básicas con respecto al alumnado; actividades en las que las familias proporcionan al profesorado información sobre el desarrollo del menor en el área cognitiva, lingüística, social, etc.
- Colaboración de las familias dentro del centro educativo, centrada en actividades extraescolares, lúdicas, culturales y deportivas.
- Implicación de la familia en actividades de aprendizaje con sus hijos e hijas en el hogar familiar, que incluye aquellos aspectos relacionados con las tareas académicas.
- Participación de las familias en los órganos de gestión y decisorios del centro educativo (Consejo Escolar y Claustro).
- Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.

Anexo 3. Mi papel en la participación

Actividades de colaboración	Quién la promueve	Nivel de implicación	Satisfacción	Aspectos positivos	Aspectos a mejorar	Propuestas de mejora

Sesión 3. Nos comunicamos

Introducción

La comunicación positiva entre la familia y el profesorado es clave en la relación de colaboración. La comunicación es uno de los aspectos que promueve la relación entre el centro educativo y las familias y es el elemento clave para garantizarla. Una buena competencia comunicativa, con un contacto más directo y colaborativo, ayuda a generar una participación activa de las familias en el centro educativo, con el profesorado, en las propias aulas y en el hogar familiar.

Por ello, es importante conocer los elementos que pueden dificultar o favorecer la comunicación con las familias, especialmente aquellas que tienen un niño o niña con TEA. Asimismo, para crear un clima positivo que facilite la comunicación es importante conocer distintas estrategias y técnicas que favorezcan el desarrollo de acuerdos de forma asertiva y permitan la transmisión bidireccional de información relevante, en este caso, respecto al niño o la niña. Para ello, hay que aprender las diferentes técnicas que puedan ayudarnos a llegar acuerdos con las familias y favorecer un clima en el que ambas partes se sientan cómodas para el diálogo.

En esta sesión analizaremos las barreras y facilitadores de la comunicación entre las familias y el profesorado.

Objetivos

- Analizar los bloqueadores y los facilitadores que pueden afectar la comunicación con las familias.
- Reflexionar sobre las consecuencias de los facilitadores y bloqueadores de la comunicación.
- Aprender técnicas que pueden mejorar la comunicación con las familias.

Actividades

- Actividad 1. Buenas ideas para comunicarnos (35 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Las palabras como herramientas de comunicación (45 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Facilitadores o bloqueadores
- Anexo 2. Consecuencias para la comunicación
- Anexo 3. Mis técnicas en la comunicación

Actividades

Actividad 1. Buenas ideas para comunicarnos

En esta actividad, las personas participantes podrán analizar algunas estrategias que pueden facilitar o dificultar la comunicación con el profesorado. La persona facilitadora describirá la siguiente situación:

- Estamos a finales de octubre. Una profesora y una madre se han conocido este curso.

La persona facilitadora propondrá analizar diferentes frases que podrían utilizarse en un diálogo e identificar aquellas que facilitan y aquellas que bloquean la comunicación. Para ello, se utilizará un juego interactivo (anexo 1 «Facilitadores o bloqueadores»). La persona facilitadora en cada caso preguntará:

- ¿Este tipo de expresiones suponen un bloqueador o un facilitador de la comunicación?

Tras las respuestas, la persona facilitadora cliqueará encima del signo de interrogante para visualizar la respuesta adecuada y a qué estrategia hace alusión.

Tras analizar todos los bloqueadores y los facilitadores, la persona facilitadora preguntará:

- ¿Qué consecuencias tiene el uso de bloqueadores en la relación entre la madre y la profesora?
- ¿Qué consecuencias tiene el uso de facilitadores en la relación entre la madre y la profesora?

La persona facilitadora podrá consultar en el anexo 2 «Consecuencias para la comunicación» posibles consecuencias de los facilitadores y bloqueadores de la comunicación que podrán ser sugeridas a las personas participantes.

Actividad 2. Las palabras como herramientas de comunicación

En esta actividad, las personas participantes podrán conocer diferentes técnicas que favorecen la comunicación con la otra persona, de forma que así se propicie un ambiente favorecedor para el diálogo. Para ello, se representarán las diferentes técnicas de comunicación por pareja, donde cada participante, de forma aleatoria, tendrá el rol de padre, madre o docente. (anexo 3 «Mis técnicas en la comunicación»). La persona que representa el rol de padre o madre recibirá la información de cuál es la demanda que quiere transmitir al profesorado. Por otro lado, la persona que representa el rol de docente recibirá la información sobre la técnica de comunicación que debe representar.

Al finalizar la representación de cada una de las situaciones, se plantearán las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de técnica está utilizando el profesor o profesora?
- ¿Creen que es útil esa técnica en la relación con las familias?
- ¿En qué situaciones cotidianas de vuestra realidad les podría ser útil esta técnica?

Cierre de la sesión

La persona facilitadora debe resumir las conclusiones más relevantes que se han obtenido a lo largo de la sesión. En primer lugar, debe resaltar la idea de que es importante analizar la forma en la que nos comunicamos y si utilizamos más facilitadores que bloqueadores.

Por otro lado, se deben resaltar y mencionar nuevamente, y de forma resumida, las diferentes técnicas de comunicación y el significado de cada una de ellas, resaltando la idea de que nos pueden ser útiles a la hora de comunicarnos entre la comunidad educativa.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido ahondar en cómo existen formas más o menos adecuadas para comunicarnos con las familias, y que la forma de hacerlo influye en la probabilidad de llegar a acuerdos con ellas. Asimismo, hemos podido conocer y poner en práctica diferentes técnicas que resultan útiles para comunicarnos, en general, y que nos pueden ser valiosas concretamente con las familias, propiciando un buen clima educativo.

Compromiso

A lo largo de la semana, las personas participantes deberán detectar aquellos facilitadores y bloqueadores que suelen utilizar en la forma de comunicarse con las familias. Asimismo, han de poner en práctica alguna de las técnicas que facilitan la comunicación.

Recursos

Anexo 1. Facilitadores o bloqueadores

Acceso a Genially:

<https://view.genial.ly/63cfc919317aa3001ce406ba/learning-experience-didactic-unit-present10-facilitadores-o-bloqueado>

- Acusar:
Tienes la culpa de que ella no quiera venir al colegio.
- Utilizar las palabras *siempre* y *nunca*:
Nunca vienes a las actividades organizadas por la escuela.
- Insultar:
El problema es que eres una incompetente.
- Juzgar el mensaje del interlocutor:
Eso que dices no tiene sentido.
- Justificación excesiva de la propia opinión:
Esta es mi opinión y considero que es así, porque la que sabe de esto soy yo y no hay más que hablar.
- Interpretar y hacer «diagnósticos de personalidad»:
Se te nota que eres bastante exagerada.
- Empatía:
Yo entiendo que es una situación complicada para ti como madre.
- Declaración de deseos, opiniones y sentimientos «yo»:
Personalmente, me gustaría que estuviéramos en contacto de forma continua.
- Ser recompensante:
Valoro mucho tu implicación y la información que me está dando.

- Petición de parecer:

¿Cómo crees que podríamos abordar esta situación?

- Recapitular:

Entonces, como hemos hablado, vamos a cambiar la dinámica en esos dos puntos.

Anexo 2. Consecuencias para la comunicación

- Acusar: genera sentimientos negativos en la otra parte, la que recibe la acusación.
- Utilizar las palabras *siempre* y *nunca*: dificulta la búsqueda de soluciones y acuerdos.
- Insultar: puede iniciar una escalada de violencia.
- Juzgar el mensaje del interlocutor: genera sentimientos negativos en el interlocutor.
- Justificación excesiva de la propia opinión: no da oportunidad para debatir los diferentes puntos de vista.
- Interpretar y hacer «diagnósticos de personalidad»: minimiza los sentimientos del otro y genera prejuicios que dificultan la comunicación.
- Empatía: genera sentimientos positivos en la otra parte.
- Declaración de deseos, opiniones y sentimientos «yo»: da la oportunidad al interlocutor de conocer nuestros sentimientos y opiniones.
- Ser recompensante: hace que la otra parte se sienta valorada.
- Petición de parecer: brinda la oportunidad de conocer los diferentes puntos de vista.
- Recapitular: contribuye a formalizar los acuerdos.

Anexo 3. Mis técnicas en la comunicación

Demanda	Técnica	Definición
Preocupación por la evolución en lectoescritura	Normalización	Esta técnica consiste en transmitir al otro un clima de calma y normalidad, profundizando en la idea de que no son las únicas personas que tienen problemas, y que la situación que están experimentando es absolutamente normal; además, se trabaja la idea de que el conflicto es una oportunidad de crecimiento personal.
Planificación de fiesta de Navidad	Facilitación de información	Esta técnica consiste en facilitar información con antelación suficiente sobre el proceso (en este caso, podría ser el transcurso académico del menor o la organización a principio de curso para una buena organización).
Conflicto dentro de clase	Legitimar, clarificar y armonizar las emociones	Se le reafirma a la otra persona que los sentimientos que siente son normales y necesarios, y que solamente a través de que se expresen podrán llegar a un consenso con respecto al otro.
Demanda más apoyo por parte del centro	Centrarse en las necesidades y no en las posiciones	Detectar, más allá de las posiciones enfrentadas o de los argumentos contrarios, las necesidades comunes que tienen las partes, en este caso, las del alumnado con TEA. De esta forma, al obviar las posiciones y centrarse en las necesidades, se hacen visibles para las partes las necesidades comunes, mostrándoles que no están tan alejados el uno del otro como pensaban.
Demanda relacionada con una adaptación curricular	Identificar los puntos de acuerdo y desacuerdo	Averiguar cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada una de las partes, con la finalidad de conseguir que se muevan de sus posiciones antagónicas y se generen puntos de encuentro. Se trata de clarificar los puntos de acuerdo; de este modo las partes se darán cuenta de que no están enfrentadas en todo y de que existen lugares comunes que pueden ir creciendo. Se trata de fomentar opiniones y posturas comunes, a partir de las cuales se pueden ir generando nuevos acuerdos.

Módulo 4

Resolviendo conflictos

Introducción

Como en cualquier relación, los espacios de encuentro entre familia y profesorado pueden estar caracterizados por la presencia de situaciones de desencuentro o conflicto. Estas situaciones han de ser interpretadas como oportunidades de crecimiento y como experiencias que pueden unir a la familia y el profesorado. Por consiguiente, lejos de una interpretación negativa que vincula el conflicto a la desconexión o la tirantez en la relación, los conflictos deben ser vividos como oportunidades que permitan que ambos agentes se conozcan mejor y aprendan a colaborar.

En la relación entre el profesorado y las familias, es común que surjan conflictos, pero algunos pueden generarse con más frecuencia en familias y docentes de niños y niñas con TEA, como consecuencias de las características particulares de esta relación. Por ello, conocer e identificar este tipo de conflictos puede permitir reinterpretarlos mejor y abordarlos de forma más asertiva. En este sentido, resulta muy importante que las familias conozcan los tipos de conflicto más frecuentes y reflexionen sobre su forma de reaccionar y actuar ante estos. Algunas estrategias pueden ser poco favorecedoras de la resolución positiva y se asocian a posturas intransigentes, mientras que otras estrategias pueden ser favorecedoras del encuentro y del acercamiento de posturas.

Conocer las diferentes estrategias que pueden existir para la resolución de conflictos supone una oportunidad de reconvertir actuaciones poco adecuadas en la actuación y establecer cauces de convivencia y comunicación constructivos. En esta línea, resulta fundamental que las personas identifiquen su propia forma de responder y comenzar procesos de cambio que les permitan contar con estrategias positivas de resolución de conflictos.

En este módulo vamos a reflexionar sobre los conflictos que surgen entre docentes y familias de alumnado con TEA. Concretamente, se analizarán diferentes posturas y perspectivas a tomar en los conflictos. Asimismo, se profundizará en las estrategias de resolución positivas, aquellas que contribuyen a la colaboración y relación positiva entre ambos agentes.

Objetivos

- Identificar sobre los tipos de conflicto que surgen entre el profesorado y la familia de alumnado con TEA.
- Analizar diferentes interpretaciones y posturas a adoptar en los momentos de desencuentro.
- Conocer diferentes estrategias para resolver conflictos y analizar sus consecuencias.
- Favorecer la interpretación positiva de los conflictos.

Sesiones que componen el módulo

- Sesión 1. Descubriendo los encuentros y desencuentros
- Sesión 2. Buscando herramientas para aprovechar los conflictos

Sesión 1. Descubriendo los encuentros y desencuentros

Introducción

Los desencuentros entre las familias y el profesorado son totalmente naturales y habituales. En el caso de las familias y profesorado de alumnado con TEA pueden surgir conflictos vinculados a diferentes variables del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la inclusión del alumnado. En cada conflicto siempre habrá diferentes posicionamientos e interpretaciones. Tener la capacidad para valorar otras perspectivas favorece la resolución de los conflictos. Así pues, reflexionar sobre cómo actuamos cuando tenemos estas situaciones es fundamental para poder promover cambios positivos por ambas partes.

En esta sesión abordaremos los conflictos que se generan entre la familia y el profesorado, haciendo hincapié en los que se suelen dar con frecuencia entre el profesorado y la familia de alumnado con TEA. Asimismo, se reflexionará sobre las diferentes posturas y puntos de vista, abogando por interpretaciones positivas de las situaciones conflictivas.

Objetivos

- Reflexionar sobre los tipos de conflicto que surgen entre el profesorado y la familia.
- Analizar las diferentes posturas que podemos tener en los momentos de desencuentro.
- Favorecer la interpretación positiva de los conflictos.

Actividades

- Actividad 1. Nos encontramos en el desencuentro (40 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Y yo, ¿cómo me encuentro en el desencuentro? (40 min). Individual y en gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. La historia de Lucía y María
- Anexo 2. Análisis de nuestros conflictos

Actividades

Actividad 1. Nos encontramos en el desencuentro

En esta actividad, a partir de la historia de Lucía y María, se busca que el profesorado reflexione sobre diferentes elementos del conflicto e identifique los tipos de desencuentro que suelen suceder con la familia. La historia será leída en alto y analizada a partir de diferentes preguntas (anexo 1 «La historia de Lucía y María»):

Historia 1. *La historia de Lucía y María*

Lucía es madre de Rosa (7 años) y Juan (9 años). Rosa tiene diagnóstico de TEA desde hace dos años. Forman una familia monoparental. Lucía tuvo que dejar su trabajo como auxiliar administrativa en una empresa porque el horario era incompatible con acompañar a Rosa a terapia en horario de tarde. Ahora trabaja por las mañanas a media jornada en una fábrica. Por las tardes está con Rosa y Juan y dos días a la semana lleva a Rosa a terapia. Desde hace semanas está preocupada, porque recuerda que Juan con 7 años ya leía perfectamente. Para tratar este tema solicita una tutoría con la tutora, María. En la tutoría, Lucía le comenta que su hija no está avanzando lo que debería, que todavía no sabe leer y que es culpa suya por no prestarle atención. María le dice que ella tiene más alumnado y que no puede dedicarse en exclusiva a Rosa. Lucía la acusa de discriminar a su hija y de su poco interés. Le echa en cara que mientras el resto de alumnado está haciendo una tarea con frecuencia pone a su hija a hacer otras cosas. María le dice que ella siempre se está quejando y protestando.

A continuación, la persona facilitadora planteará las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el principal problema que identificas en la historia de María y Lucía?
- ¿Cómo es la postura que adopta la madre? ¿Y la profesora?
- ¿Consideras que esta postura facilita el entendimiento entre ambos agentes?
- ¿En qué momento de la conversación empieza a florecer la discrepancia?
- ¿Qué consecuencias tiene las posturas que adoptan?
- ¿Qué desenlace podría tener esta historia?

Actividad 2. Y yo, ¿cómo me encuentro en el desencuentro?

En esta actividad se pretende que el profesorado reflexione sobre las situaciones de conflicto que ha vivido con las familias de alumnado con TEA. Para ello la persona facilitadora les pedirá que piensen en una situación que recuerden en la que experimentaron desencuentro con las familias, plasmando en una tabla (anexo 2 «Análisis de nuestros conflictos») la información sobre dicha situación. La persona facilitadora irá dando las instrucciones de lo que se debe recoger en cada punto:

1. Pensar en una situación que resultó incómoda, conflictiva o de desencuentro con una familia.
2. Recordar qué hizo para abordar la situación y qué hizo la otra parte (qué se dijeron, qué hicieron) y tratar de pensar en qué consecuencias tuvo esa forma de resolver la situación.
3. Tratar de recordar cómo cree que se sintieron todas las partes.
4. Pensar en qué consecuencias tuvo el encuentro para todas las partes.

** Nota para la persona facilitadora:* en el caso de que algún/a miembro del profesorado no sea capaz de identificar una situación incómoda, conflictiva o de desencuentro con una familia experimentada desde la experiencia personal, se le insta a identificar una situación cercana de la que tenga conocimiento. En el caso de tampoco poder identificarla, se presenta un caso hipotético que poder utilizar como situación de análisis:

En su aula de Educación Infantil de 5 años hay un niño, Mario, que ya ha cumplido los 6 años que tiene diagnóstico de TEA, así como, hipoacusia. Al llegar el final del curso, su tutor se reúne con la familia de Mario para proponerle que, debido a la situación de Mario, el retraso en su incorporación al sistema educativo y sus dificultades es mejor que no promocione para que pueda pasar a Primaria en una mejor situación. Aunque la familia de Mario ha recibido información en las evaluaciones trimestrales de que el niño va un poco por detrás del resto de la clase, en ningún momento le han dejado claro que no llegaba a los objetivos o competencias que se exigen, por lo que ha reaccionado de forma muy brusca, increpando al profesorado que tratan mal a su hijo, que le tienen manía, que nunca han hecho nada por ayudar ni a Mario ni a su familia...

A continuación, la persona facilitadora les propondrá compartir con el gran grupo la información que han recogido.

** Nota:* la persona facilitadora les pedirá que guarden la tabla para la siguiente sesión, ya que continuarán trabajando sobre esta situación.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá resumir y destacar las reflexiones más importantes que se han extraído respecto a los distintos conflictos que pueden surgir entre el profesorado y la familia, profundizando, sobre todo, en la postura o posición que tomamos frente a ese conflicto que puede haber.

Hoy hemos podido reflexionar y debatir sobre los conflictos que pueden surgir en la relación familia y profesorado, donde no estamos exentos en el que en algún momento pueda surgir diferentes posiciones contrapuestas respecto a un tema. Cada persona es única e interpreta dichas situaciones de forma diferente. No obstante, debemos destacar la relevancia que tiene la posición que tomamos frente a ese conflicto, donde es evidente que, si mostramos una actitud proactiva a la resolución de este, donde se escuchen todas las opiniones y lleguen a puntos de encuentro y de acuerdo, favorecerá no solo la resolución del problema, sino, además, una mejor relación entre ambas partes.

Compromiso

Durante la siguiente semana las personas participantes tendrán que tratar de identificar una situación que consideren conflictiva o que podría llegar a serlo. Asimismo, deben pensar sobre las posiciones que se dieron o que se podrían dar y la forma más positiva de solucionarlo.

Recursos

Anexo 1. La historia de Lucía y María

Lucía es madre de Rosa (7 años) y Juan (9 años). Rosa tiene diagnóstico de TEA desde hace dos años. Forman una familia monoparental. Lucía tuvo que dejar su trabajo como auxiliar administrativa en una empresa porque el horario era incompatible con acompañar a Rosa a terapia en horario de tarde. Ahora trabaja por las mañanas a media jornada en una fábrica. Por las tardes está con Rosa y Juan y dos días a la semana lleva a Rosa a terapia. Desde hace semanas está preocupada, porque recuerda que Juan con 7 años ya leía perfectamente. Para tratar este tema solicita una tutoría con la tutora, María. En la tutoría, Lucía le comenta que su hija no está avanzando lo que debería, que todavía no sabe leer y que es culpa suya por no prestarle atención. María le dice que ella tiene más alumnado y que no puede dedicarse en exclusiva a Rocío. Lucía la acusa de discriminar a su hija y de su poco interés. Le echa en cara que mientras el resto de alumnado está haciendo una tarea con frecuencia pone a su hija a hacer otras cosas. María le dice que ella siempre se está quejando y protestando.

Anexo 2. Análisis de nuestros conflictos

Situación	Qué hicieron las diferentes partes	Sentimientos	Consecuencias

Sesión 2. Buscando herramientas para aprovechar los conflictos

Introducción

En ocasiones, las familias y el profesorado no son conscientes de las estrategias que utilizan para resolver las situaciones de desencuentro u optan por alternativas que no son favorecedoras de la buena convivencia y comunicación. Todo ello puede conllevar distanciamientos y tirantezas entre el profesorado y la familia, perjudicando y repercutiendo negativamente en los alumnos y alumnas, en las familias y en el propio profesorado. Siendo todo ello negativo para una convivencia inclusiva y positiva de las personas que conforman la comunidad educativa.

Por el contrario, la utilización de estrategias positivas puede traer consecuencias enriquecedoras para la convivencia y la colaboración efectiva entre ambos agentes. Ser conscientes de dichas consecuencias e identificar las estrategias más constructivas es clave para poder comenzar procesos de cambio y transformación.

En esta sesión vamos a analizar las diferentes estrategias que las familias y el profesorado pueden utilizar para resolver un conflicto. También se reflexionará sobre sus consecuencias y se identificarán aquellas vinculadas a mayores resultados positivos para todas las partes.

Objetivos

- Conocer diferentes estrategias para resolver conflictos y analizar sus consecuencias.
- Identificar las formas de resolver los conflictos que resultan más constructivas para las familias y el profesorado.
- Reflexionar sobre las consecuencias de cada una de las formas de resolver conflictos y su influencia en las relaciones entre la familia y el profesorado.

Actividades

- Actividad 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio (45 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Otros caminos para nuestros desencuentros (35 min). En gran grupo.
- Cierre de la sesión.
- Compromiso (10 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio
- Anexo 2. Diferentes estrategias
- Anexo 3. Vídeos estrategias de resolución de conflictos
- Anexo 4. ¿Y si pudiéramos retroceder?

Actividades

Actividad 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio

En esta actividad las personas participantes se acercarán a las diferentes opciones que tenemos a la hora de abordar una situación de desencuentro con las familias. También se presentará en la pantalla un vídeo que recoge el inicio de un conflicto entre un docente y una madre (anexo 1 «No todos los caminos llegan al mismo sitio»).

Contenido del vídeo:

Conversación sobre reunión en la que una profesora le dice a la madre que a estas alturas del curso Juan no va a aprobar la asignatura de lengua, ya que sigue teniendo problemas para responder a las preguntas de comprensión lectora. Le comenta que estando en tercero de Primaria ya tendría que tener más soltura. La madre responde que no está de acuerdo. Cree que desde el centro no se están poniendo todos los medios necesarios para ayudar al niño. La profesora argumenta que no tienen apoyos en el aula. La madre dice que ella ya está tomando medidas fuera del centro y no sabe qué más tiene que hacer...

A continuación, la persona facilitadora les propondrá que reflexionen sobre cómo creen que podría continuar la historia. Para ello, preguntará al gran grupo:

- ¿Qué podría pasar a continuación?

Tras escuchar las posibles aportaciones, la persona facilitadora presentará una lista de estrategias de resolución de conflictos con una breve descripción (anexo 2 «Diferentes estrategias») y las leerá en voz alta. La segunda parte de la actividad consiste en visualizar cuatro vídeos (anexo 3 «Vídeos estrategias resolución de conflictos») que representan diferentes alternativas de resolución y muestran a la profesora y a la madre utilizando las estrategias que se han presentado. Tras la visualización de cada uno de ellos la persona facilitadora irá preguntando:

- ¿Qué estrategias están utilizando en este vídeo la profesora y la madre?
- ¿Cómo se sienten las protagonistas?
- ¿Qué consecuencias tiene el uso de estas estrategias?

Al finalizar, la persona facilitadora comenzará un debate por medio de la siguiente cuestión:

- ¿Qué estrategias consideran que tendría mejores consecuencias para ambas partes?

Actividad 2. Otros caminos para nuestros desencuentros

En esta actividad el profesorado debe hacer un análisis personal de cuáles son las estrategias que suele aplicar cuando viven momentos de desencuentro con las familias. Para ello volverán a utilizar la situación sobre la que trabajaron en la sesión anterior y la tabla que cumplimentaron en la última parte de esa sesión. La persona facilitadora les pedirá que traten de identificar en la respuesta a la cuestión de: «¿Qué hicieron ambas partes?» que se planteaba en dicha tabla, algunas de las estrategias que se han trabajado en la actividad anterior de esta sesión. Para ello, volverá a mostrar la lista de estrategias y les invitará a que reflexionen sobre la siguiente cuestión:

- ¿La forma de reaccionar de cada una de las partes de tu situación conflictiva se corresponde con algunas de las estrategias analizadas anteriormente?

A continuación, la persona facilitadora les propondrá terminar de rellenar la tabla añadiendo información sobre lo que volverían a hacer si tuviesen la oportunidad de darle el reloj hacia atrás (anexo 4 «¿Y si pudiéramos retroceder?»). Para ello, les preguntará:

- Si pudiera volver a dar marcha atrás al reloj, ¿qué haría? ¿qué diría? Elija de las diferentes estrategias que se le ofrecen algunas de ellas y trate de reconstruir la historia.

La persona facilitadora debe comentar que en la reflexión se consideren alternativas al comportamiento de todas las partes implicadas en el conflicto. En este proceso de reflexión, además de pensar en el otro, es importante pensar también en uno mismo, incluso si se considera que no hay nada que cambiar.

Cierre de la sesión

La persona facilitadora deberá ahondar en que existen diferentes estrategias que pueden ser útiles para solucionar conflictos que pueden surgir, en este caso entre las familias y el profesorado. También se destacarán las consecuencias que tiene el aplicar esas estrategias de resolución de conflictos y cuáles son aquellas más positivas. Asimismo, la persona facilitadora deberá hacer hincapié en qué influencia tiene todo ello para las relaciones entre familia y profesorado.

A lo largo de la sesión de hoy hemos podido ahondar en diferentes estrategias que son útiles y que nos permiten llegar a acuerdos donde nosotros/as como profesorado nos podemos sentir satisfechos/as llegando a una solución constructiva y positiva en relación con algún conflicto con alguna familia. Por ello, es muy importante saber identificar diferentes formas y estrategias positivas que podemos utilizar para solventar un conflicto y aprender las consecuencias tanto positivas o negativas para solucionar un conflicto y efectos entre la familia y profesorado.

Compromiso

Durante la semana las familias tratarán de poner en marcha alguna de las estrategias positivas analizadas en la sesión en alguna situación conflictiva, bien vinculada al centro, bien relacionada con otros contextos.

Recursos

Anexo 1. No todos los caminos llegan al mismo sitio

Acceso al vídeo:

https://drive.google.com/file/d/1mVa5K1YIWGN6cekJ6cIyB_xrskHz8PTk/view?usp=share_link

Anexo 2. Diferentes estrategias

Estrategia	Definición	Ejemplo
Negociación	Debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes.	Le pregunto si tiene alguna duda para poder ayudarle si no sabe cómo poder participar.
Mediación	Buscar a un tercero para resolver el conflicto.	Se lo comento al tutor para que me ayude a explicárselo a su compañero.
Adaptación con comprensión	Aceptar la postura del otro/a con convencimiento.	Comprendo que el niño está cansado y cambio de actividad.
Persuasión	Convencer al otro/a haciéndole ver la conveniencia para sí mismo/a.	Le digo que, si no consigue que participe, puede tener consecuencias negativas para él.
Afirmación de poder	Defender la posición propia, se afirma el poder (individual o grupal) sin violencia.	Le digo que sobre mi hijo mando yo.
Violencia	Mostrar respuestas de violencia física, verbal o emocional en la resolución del conflicto.	Le digo que yo no tengo la culpa de que él no sepa cómo trabajar con niños.
Evasión	Ignorar el conflicto, restarle importancia o resolverlo sin contar con la otra parte.	No le digo nada al profesor porque no quiero problemas.
Aceptación con sumisión	Aceptar la postura de la otra parte sin convencimiento, evitando la confrontación.	Le digo que sí, porque no hay forma de que lo comprenda.
Insistencia y perseverancia en alcanzar lo que desean	Si no están de acuerdo conmigo me mantengo en mi postura hasta que lo admitan.	Continúo llevando al niño a la hora que yo considero oportuna hasta que se acostumbren.
Emociones negativas	Mostrar emociones negativas para demostrar mi punto de vista.	Le muestro mi enfado para que lo entienda de una vez.
Disminuir la tensión emocional	Rebajar la tensión del momento, hacer que no se sientan tan mal.	Cuando ocurren cosas que no me gustan le quito importancia para no empeorar la situación.
Hacer ver su postura y el sentido de la norma	Dejar claro lo que piensa, explicando el por qué.	Trato de que el profesor entienda lo importante que es mantener una rutina clara para mi hijo.

Anexo 3. Vídeos estrategias resolución de conflictos

Escena 1

https://drive.google.com/file/d/1Cve-uvn2ptYoMaQOPLF51FGVYsMwjfKL/view?usp=share_link

Hacer ver su postura y sus necesidades.

Afirmación de poder: defender la posición propia, se afirma el poder (individual o grupal) sin violencia.

Madre: Estoy dedicada a mi hijo al 100 % a él, lo llevo a las terapias, lo ayudo con las tareas, ya no tengo más recursos para ofrecerle. (Hacer ver su postura y sus necesidades).

Profesora: la realidad es que el niño no comprende las lecturas y no alcanza los objetivos de evaluación marcados en las competencias básicas por lo que tiene que suspender. (Afirmación de poder).

Escena 2

https://drive.google.com/file/d/1GcyxqmQhvQpKgtcWFugzl00ughhDij69/view?usp=share_link

Mediación: buscar a un tercero para resolver el conflicto.

Aceptación con sumisión: aceptar la postura de la otra parte sin convencimiento, evitando la confrontación.

Profesora: Podemos hablar con la orientadora para que nos ayude y así plantear estrategias conjuntamente (Mediación).

Madre: Sí, estoy de acuerdo, lo que usted me diga... (Aceptación con sumisión).

Escena 3

https://drive.google.com/file/d/1D3gBqsptLfqPbs5HEfbCpJDY5N0aHNqL/view?usp=share_link

Evasión: ignorar el conflicto, no hacer nada para afrontarlo.

Insistencia y perseverancia en alcanzar lo que desean.

Madre: El centro debe ofrecer todos los recursos a Juan, porque es su derecho (Insistencia y perseverancia).

Profesora: Ya veremos cómo lo vamos gestionando... (Evasión).

Madre: ¿Qué va a hacer el centro para solucionarlo? (Insistencia y perseverancia).

Profesora: Ya lo hablaremos más adelante... (Evasión).

Escena 4

https://drive.google.com/file/d/1uvb7ugSIK1czNIobUD51Om1_IDcbU9v8/view?usp=share_link

Negociación: debatir para llegar a un punto intermedio entre las partes.
Adaptación con comprensión: aceptar la postura del otro/a con convencimiento.

Profesora: Podemos diseñar estrategias comunes para adaptarnos a Juan y que pueda mejorar en lengua, por ejemplo, yo podría buscar lecturas adaptadas a sus intereses y en casa por la tarde lo ayudan a realizar las lecturas (Negociación).

Madre: Me parece muy bien, porque de esta forma podemos conseguir que Juan esté más motivado para leer ¡Lo haremos! (Adaptación con comprensión).

Anexo 4. ¿Y si pudiéramos retroceder?

Situación	Qué hicieron las diferentes partes	Sentimientos	Consecuencias	Poner dibujo del reloj..., ¿qué haría? ¿qué diría?

Sesión final

Introducción

Esta sesión tiene como objetivo principal que todas las personas participantes identifiquen, de forma conjunta, y teniendo como referencia lo abordado y aprendido en las sesiones anteriores, buenas prácticas para promover y favorecer espacios de colaboración comunes. Teniendo en cuenta de que se trata de una sesión conjunta, es fundamental que la persona facilitadora trate de impulsar un clima previo de confianza, en el que las personas participantes se sientan cómodas para expresar sus opiniones. En esta sesión también se retomarán las expectativas previas de las personas participantes con relación al programa, para, a partir de estas, poder vincularlas con lo abordado en el mismo. También se llevará a cabo la evaluación final del programa, un aspecto clave para valorar su efectividad.

Objetivos

- Promover un acercamiento entre las familias y el profesorado participantes en el programa.
- Favorecer un buen clima para el funcionamiento de la sesión.
- Establecer conjuntamente buenas prácticas para la promoción y creación de espacios de colaboración comunes.
- Analizar si las expectativas iniciales de aprendizaje han sido cubiertas tras la participación en el programa para ambos grupos.

Actividades

- Actividad 1. Juntos creando buenas prácticas (30 min). En gran grupo.
- Actividad 2. Evaluación final (25 min). Individual.
- Actividad 3. Recordando el comienzo (20 min). En gran grupo.
- Actividad 4. Cierre de la sesión y despedida (15 min). En gran grupo.

Recursos

- Anexo 1. Nuestro colegio

Actividades

Actividad 1. Juntos creando buenas prácticas

Esta actividad tiene como objetivo principal que tanto las familias como el profesorado identifiquen, de forma conjunta, las buenas prácticas para favorecer la participación y la inclusión del alumnado con TEA. Con este fin, todas las personas participantes, individualmente, tendrán que identificar aspectos comportamentales y actitudinales de familias y profesorado que permiten favorecer la participación y la inclusión, escribiendo cada una en un ladrillo (es fundamental que todas las personas identifiquen, al menos, una por parte de la familia y otra por parte del profesorado).

Para ello, se les planteará la siguiente pregunta:

- ¿Qué comportamientos, actitudes, formas de afrontar o comunicarse, tanto del profesorado como de las familias, serían las ideales para que se de una buena participación e inclusión?

Una vez escritos los ladrillos o bloques de construcción,* se utilizarán para construir las paredes de «nuestro colegio». Los ladrillos vinculados a los profesores formarán una pared y los ladrillos vinculados a las familias formarán la pared del lado opuesto. Una vez construidas las dos paredes se colocará sobre ellas el «techo de nuestro colegio».

Si el techo se sostiene, indica que la implicación necesaria de ambas partes es similar; si el techo no se sostiene, significa que han identificado que una de las partes debe implicarse más que la otra.

La persona facilitadora debe hacer hincapié en la importancia de que sean conscientes de que todas las partes implicadas tienen el mismo peso e importancia. Todos deben tener buenas prácticas para poder lograr una buena participación e inclusión.

**Nota:* se procurará utilizar elementos que permitan representar esta metáfora, tanto en el formato presencial como en línea.

Actividad 2. Evaluación final

En este momento de la sesión se llevará a cabo la evaluación final. Tras finalizar la cumplimentación de los cuestionarios, se continuará con la siguiente actividad.

Actividad 3. Recordando el comienzo

En este momento de la sesión se abordarán nuevamente las expectativas iniciales que las personas participantes tenían con relación al programa y que fueron evidenciadas al inicio de este en la Sesión 0. Para ello, se retomará el cuadro realizado por la persona facilitadora en dicha sesión a raíz de las aportaciones de las familias y/o el profesorado. A continuación, la persona facilitadora debe crear un espacio destinado a la reflexión individual en el que se pretende profundizar si cada una de las expectativas que fueron expuestas inicialmente (u otras no previstas previamente) han sido cubiertas satisfactoriamente con la realización y finalización del programa.

Cierre de la sesión y despedida

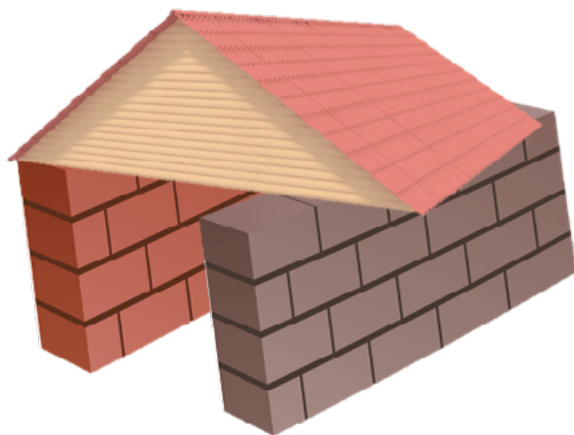
Este es un momento de vital importancia para el programa, debido a que tiene lugar la finalización de este. Pese a ello, es posible que los vínculos que se hayan creado en él, si son lo suficientemente fuertes, se mantengan. Es importante crear en este momento un espacio de armonía y comodidad, en el que las personas participantes hagan una valoración positiva de lo que ha supuesto el programa para su crecimiento individual y personal. Asimismo, la persona facilitadora podrá sugerir que las personas participantes compartan con el resto del grupo, los principales aprendizajes obtenidos en el programa. Finalmente, de forma voluntaria, tendrá lugar el cierre del programa con un pequeño cóctel de despedida.

Recursos

Anexo 1. Nuestro colegio

Para el desarrollo de esta actividad, se necesitarán bloques o ladrillos de construcción de juguetes. En caso de no contar con este material, se podrán utilizar materiales audiovisuales o similares que ayuden a representar esta metáfora.

Se espera que el resultado sea similar al que aparece en la siguiente imagen:



Sobre los autores y autoras

Miriam Álvarez Lorenzo

Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de La Laguna. Su trayectoria científica se ha orientado al estudio de la familia, la intervención familiar y la evaluación de programas de educación parental basados en evidencias. Es miembro del Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza de la Universidad de La Laguna y del grupo de investigación FADE-Familia y Desarrollo Humano de la misma universidad.

Sonia Padilla Curra

Doctora en Psicología con especialidad en intervención familiar y parentalidad positiva. Su trayectoria se ha centrado en el diseño, implementación y evaluación de programas de parentalidad positiva basados en la evidencia en familias en situación de vulnerabilidad psicosocial y familias con trastorno del espectro autista.

Adriana Álamo Muñoz

Doctora en Psicología por la Universidad de La Laguna. Su investigación se centra en la inclusión educativa, el desarrollo positivo adolescente y la parentalidad positiva. Es miembro del grupo de investigación FADE-Familia y Desarrollo Humano de la Universidad de La Laguna.

Julia Belén López Machuca

Graduada en Trabajo Social y Máster en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria por la Universidad de La Laguna. Doctoranda del Programa de Doctorado de Psicología en la Universidad de La Laguna. Docente e investigadora en formación de la Universidad de La Laguna. Su trayectoria científica se ha orientado al estudio de la familia de niños y niñas con trastorno del espectro autista, a la intervención familiar y el diseño y evaluación de programas de educación parental basados en la evidencia. Es miembro del Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza de la Universidad de La Laguna.

Nauzet Gutiérrez Rodríguez

Doctor en Psicología. Investigador posdoctoral en la Universidad de Lleida. Su trayectoria científica se ha orientado al estudio de las familias migrantes y su ejercicio parental, la intervención familiar y los programas de educación parental basados en evidencias. Es miembro del Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza de la Universidad de La Laguna y del grupo de investigación FADE-Familia y Desarrollo Humano de la misma universidad.

Débora Rodríguez Afonso

Licenciada en Psicología con especialidad educativa y Máster en Intervención familiar, con formación en educación infantil, atención temprana y trastorno del espectro autista. Su trayectoria se ha enfocado en la coordinación de programas de parentalidad positiva, especialmente para familias con hijos e hijas con necesidades educativas. Destaca su labor en el proyecto FamiTEA, así como en investigaciones sobre la parentalidad en familias con hijos e hijas con TEA y la evaluación de programas basados en evidencia dirigidos a ellas.

Sonia Byrne

Doctora en Psicología. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna. Su trayectoria científica se ha centrado en la parentalidad positiva, especialmente en situaciones de riesgo psicosocial, programas basados en evidencias y la prevención del maltrato infantil. Es responsable del grupo de investigación FADE-Familia y Desarrollo Humano de la Universidad de La Laguna.

Beatriz Rodríguez Ruiz

Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesora titular del Área MIDE del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Su trayectoria científica se ha orientado al estudio de relación entre el centro educativo y la familia, la parentalidad positiva y la evaluación de programas de educación parental basados en evidencias.

Begoña Galián

Doctora en Educación, graduada en Pedagogía, Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación de la Universidad de Murcia. Profesora ayudante doctora en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Politécnica de Madrid. Ha sido contratada posdoctoral Margarita Salas, becaria en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Evaluadora de títulos de grado y máster en la Dirección de Evaluación y Acreditación Andaluza. Es miembro en los grupos de investigación ForPROFE y Compartimos Educación. Entre sus líneas de investigación prioritarias destacan la igualdad de género, la evaluación educativa, la pedagogía social y las relaciones familia-centro educativo.

Introducción del programa.....	9
Presentación.....	9
Justificación teórica.....	12
Objetivos del programa.....	21
Características del programa.....	22
Estructura y organización.....	22
Metodología.....	24
Implementación del programa.....	26
Evaluación del programa.....	26
Referencias bibliográficas.....	28

PRIMERA PARTE. VERSIÓN PARA LAS FAMILIAS

Sesión 0.....	37
Módulo 1. Acercándonos al TEA.....	43
Sesión 1. El espectro cromático.....	45
Sesión 2. Dentro del espectro.....	53
Sesión 3. Hora de ir al colegio.....	58
Módulo 2. Nuestras competencias.....	67
Sesión 1. ¿Cómo me siento en el centro educativo?.....	69
Sesión 2. El papel de las familias en el centro educativo.....	80
Módulo 3. Colaboramos.....	89
Sesión 1. Una relación compartida, ¿quién soy en la relación?.....	91
Sesión 2. Nuestros espacios de colaboración.....	102
Sesión 3. Nos comunicamos.....	112
Módulo 4. Resolviendo conflictos.....	117
Sesión 1. Descubriendo los encuentros y desencuentros.....	119
Sesión 2. Buscando herramientas para aprovechar los conflictos.....	124
Sesión final.....	131

SEGUNDA PARTE. VERSIÓN PARA EL PROFESORADO

Sesión 0	137
Módulo 1. Acercándonos al TEA	143
Sesión 1. El espectro cromático	145
Sesión 2. Dentro del espectro	153
Sesión 3. Me propongo conocerte	163
Módulo 2. Nuestras competencias	177
Sesión 1. Mis competencias como docente	178
Sesión 2. Explorando nuestras competencias	190
Módulo 3. Colaboramos	197
Sesión 1. Una relación compartida, ¿quién soy en la relación?	199
Sesión 2. Nuestros espacios de colaboración	211
Sesión 3. Nos comunicamos	220
Módulo 4. Resolviendo conflictos	227
Sesión 1. Descubriendo los encuentros y desencuentros	229
Sesión 2. Buscando herramientas para aprovechar los conflictos	234
Sesión final	241
Sobre los autores y autoras	245

Construyendo Alianzas

Un programa de apoyo psicoeducativo para familias y profesorado de alumnado con TEA

La inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista es un desafío que requiere de la implicación y el compromiso de todos los agentes educativos. En este sentido, la colaboración entre familias y profesorado es un pilar fundamental para garantizar una educación de calidad e inclusiva. Sin embargo, las evidencias científicas señalan que tanto las familias como el profesorado suelen percibir dificultades en la relación y carecen de recursos que promuevan competencias colaborativas y comunicativas entre ambos agentes.

En este manual se presenta *Construyendo Alianzas*, un programa de apoyo psicoeducativo para estimular la colaboración eficaz entre las familias y el profesorado del alumnado con TEA. Se trata de un programa estructurado que ha sido desarrollado siguiendo las características de los programas basados en evidencias. Diseñado a partir de la metodología experiencial, cuenta con una versión de aplicación para las familias y otra para el profesorado. Ambas versiones constan de cuatro módulos basados en diferentes supuestos teóricos y dirigidos a promover una visión actualizada y realista del TEA, mejorar las competencias educativas de las familias y del profesorado, impulsar espacios colaborativos y buenas prácticas de participación y comunicación entre familia y profesorado, y facilitar la resolución positiva de conflictos.

Este libro está dirigido a profesionales del ámbito educativo que deseen implementar este programa, tanto con familias como con docentes. Su objetivo es ser un recurso práctico y útil que contribuya a la inclusión del alumnado con TEA mediante la promoción de una cultura colaborativa que fomente la coherencia de prácticas entre ambos entornos.