

Artículo

La relación entre docentes y familiares de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde el punto de vista de los implicados

Relationship between Autism Spectrum Disorder (ASD) child's teachers and families from point of view of their actor

Belén Suárez-Lantarón^{1*}; Susana M. Macías-Domínguez¹

¹Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, España

***Autor de Correspondencia:** Belén Suárez-Lantarón, bslantaron@unex.es

CITACIÓN

Suárez-Lantarón, B., & Macías-Domínguez, S. (2024). La relación entre docentes y familiares de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde el punto de vista de los implicados. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1-12. <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art26>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 20 de agosto, 2024
Aceptado: 16 de octubre, 2024
Publicado: 23 de octubre, 2024

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. La escolarización de niños y niñas con trastorno del espectro autista es un aspecto básico para mejorar su calidad de vida y bienestar y, en este contexto, el papel que desempeñan tanto las familias como el profesorado es fundamental. Este trabajo tiene como objetivo conocer la relación entre el profesorado y familias de alumnado con TEA, describir cuáles son sus necesidades y proponer posibles soluciones. El método utilizado es cualitativo, siendo la entrevista semiestructurada el instrumento para recoger la información. En el estudio participan un total de 18 docentes y 7 familiares. Los resultados muestran que tanto docentes como familiares reconocen el valor de la colaboración, sin embargo, en ambos casos no están satisfechos con ella. Los docentes sienten que necesitarían más formación e información para abordar el apoyo a estos niños y, las familias, además de requerir ambas cuestiones, demandan más apoyo en el día a día. Como propuestas de mejora se señalan el uso de más medios para favorecer la comunicación, talleres de formación y flexibilidad en los horarios de entrevistas. Concluir señalando el valor de fomentar la relación y el diálogo entre docentes y familias para mejorar la inclusión educativa de niños y niñas con TEA.

Palabras clave: Educación inclusiva, Atención a la diversidad, Necesidades educativas, Apoyo educativo, Trastorno del Espectro Autista.

Abstract. The schooling of boys and girls with autism spectrum disorder is essential to improve their quality of life and well-being and in this context the role played by both families and teachers is fundamental. This work aims to understand the relationship between teachers and families of students with ASD, describe their needs and propose possible solutions. The method used is qualitative, with the semi-structured interview being the instrument to collect the information. A total of 18 teachers and 7 family members participated in the study. The results show that both teachers and families recognize the value of collaboration, however, in both cases they are not satisfied with it. Teachers feel that they would need more training and information to address support for these children, and families, in addition to requiring information and training, demand more support daily. Proposals for improvement include, among others, the use of more media to promote communication, training workshops and flexibility in interview schedules. Conclude by pointing out the value of promoting communication between teachers and families to improve the educational inclusion of boys and girls with ASD.

Keywords. Inclusive education, Diversity attention, Educational needs, Educational guidance, Autism Spectrum Disorder.

1. Introducción

El trastorno del espectro autista (TEA) es un término utilizado para describir una constelación de déficits de comunicación social de aparición temprana, junto con comportamientos sensoriales-motores repetitivos asociados con un fuerte componente genético, así como con otras causas (Lord et al., 2018). Se trata de un trastorno complejo del neurodesarrollo, caracterizado por deficiencias en el desarrollo social y la comunicación, así

como por conductas iterativas y restringidas (American Psychiatric Association, APA, 2013). Como se indica en el informe elaborado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), las personas con trastornos del espectro autista a menudo padecen otras afecciones, como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). También explica que el nivel de inteligencia y funcionamiento cognitivo de las personas con TEA es extremadamente variable y va desde un deterioro profundo hasta un funcionamiento superior. Además, los individuos que conviven con TEA, a menudo se presentan con una apariencia física normal, lo que complica la aceptación de las personas que lo tienen (Moyson y Roeyers, 2011), puesto que desde este desconocimiento se tiende a juzgar ciertos comportamientos relacionados con este trastorno como problemáticos (Mazunder y Thompson, 2019).

Teniendo en cuenta que no existen pruebas médicas que permitan diagnosticar el TEA antes de cierta edad y que este no es curable, resulta de interés realizar una detección e intervención tempranas, pues cuanto antes se identifique y proporcione apoyo, mejores oportunidades para el desarrollo y la adaptación tendrán (National Institute of Mental Health, 2020; OMS, 2019; Xanthopoulou et al., 2019). Ciertamente, el trastorno del espectro autista plantea retos y desafíos para los niños y niñas, pero también para sus familias, las cuales juegan un papel fundamental en su desarrollo. Para autores como Bañas (2015), Higgins et al. (2023) o Mira et al. (2019) es importante el papel de la familia como agentes facilitadores de la socialización y gestión de emociones. García-Grau et al. (2019) o Zaiman-Zait et al. (2018) reconocen que un entorno familiar que fomente la aceptación, comprensión y apoyo emocional contribuye positivamente al desarrollo socioemocional de los niños y niñas con TEA. Y según Sălceanu & Lăcătuș, (2022), la familia es clave en el fomento de la autonomía de estos.

Además, dado que cada persona con TEA es única, las intervenciones y estrategias deben adaptarse a las necesidades individuales: desarrollar terapia del habla, terapia ocupacional, conductual u otros enfoques de forma personalizada (Bi et al., 2022; Luther et al., 2005; Simon et al., 2023). Sin embargo, hay estudios que señalan que los servicios de intervención suelen carecer de personal capacitado y suelen tener costes elevados, por lo que suele resultar difícil mantenerlos de forma prolongada en el tiempo o indefinida (Xanthopoulou et al., 2019). Por estas razones, el nivel económico de las familias, sus recursos financieros, también son un factor para considerar en el desarrollo de estos niños y niñas (Mello et al., 2019; Zaiman-Zait et al., 2018). Al respecto, García-Grau et al. (2019) o Mello et al. (2019) reconocen que los familiares de una persona con TEA necesitan de información y formación que les permita comprender mejor el trastorno, además de recursos para manejar las necesidades específicas de su ser querido. En la misma línea, Nuske et al. (2019) y Parcia et al. (2022) explican cómo los familiares de personas con TEA suelen sufrir de nivel elevado de estrés producido por el manejo de esta situación, preocupados por el bienestar de sus hijos/as y se sienten abrumados por las decisiones complejas que deben tomar. Reconocen que este nivel de estrés se ve reducido cuando los familiares participan en programas de formación o cuentan con redes de colaboración.

En relación con la escolarización de los niños/as con TEA, la inclusión social y educativa es un objetivo importante, ya que puede mejorar su calidad de vida y bienestar. Estudios como el de Bush et al. (2017); Kasari et al. (2012) o el de Simon et al. (2023) muestran actitudes positivas en relación con su escolarización en entornos educativos. Sin embargo, la preparación emocional con la que cuentan, la externalización de determinadas conductas junto con la dificultad en la autorregulación, afectan a su compromiso escolar y a las relaciones con compañeros y docentes (Marsh et al., 2017); aunque estos autores reconocen que las intervenciones conductuales que se desarrollan en la escuela generan mejoras en las habilidades cognitivas, del lenguaje y de la vida diaria de estos/as estudiantes y, en menor medida, en la socialización y la inclusión entre pares.

Dado el papel que juega la familia y el valor de la escolarización, es importante la comunicación y colaboración entre las familias de estos niños y niñas, los/as docentes y el centro educativo. De hecho, son numerosos los estudios que han puesto el foco en la importancia de la relación familias-docentes para un desarrollo adecuado de los estudiantes, encontrándose suficientes evidencias que asocian la colaboración familia-docentes con la mejora del desempeño académico, conductual y social/emocional de los niños/as, tanto para niños/as con desarrollo típico como aquellos/as que presentan necesidades educativas

específicas (Azad et al., 2016; Badillo et al., 2022; Guzón y González, 2019; Marsh et al., 2017; Sandoval y Quispe, 2021).

Cuando hablamos de niños y niñas con TEA, esta relación cobra aún más importancia. Simon et al. (2023) valoran la satisfacción de la inclusión educativa en familiares que se implican y colaboran con los docentes. Goldrich et al. (2019) encontraron que la satisfacción de la asociación familia-maestro se relacionó con la mejora informada por los padres en el progreso académico y la calidad de vida familiar. Santiago (2019), explica que las relaciones sólidas entre las familias y los docentes pueden considerarse un factor protector para niños en riesgo, lo que puede resultar particularmente importante en el caso de los niños/as con TEA. En esta línea, Vassallo et al. (2020) proponen un programa (SAFE SAFE with Schools) que reúne a maestros y padres para construir relaciones más sólidas en torno al niño para permitirle prosperar y ayudar a padres y maestros a trabajar juntos de manera consultiva. Incluso se reconoce que las relaciones sólidas entre familia y maestros pueden ayudar a los padres de niños con TEA a mejorar su calidad de vida y reducir indirectamente su estrés (Hsiao et al., 2017).

También se encuentran estudios que, aunque reconocen el valor e importancia de la relación familia-docentes, destacan que esta suele ser insatisfactoria. Los trabajos de Azad et al. (2018) y Azad et al. (2016) puntualizan que tanto los docentes como las familias valoran positivamente la interacción, aunque se observa insatisfacción en dicha relación ya que a los docentes les gustaría que los padres se implicaran de forma más activa. Guzón y González (2019) encuentran que, la comunicación entre familias y docentes resulta, con frecuencia, poco fluida, con interrupciones, falta de sintonía y de comprensión de las codificaciones convencionales. El estudio de Garreta (2015) revela que la familia y la escuela, a pesar de que se necesitan, han tendido a marcar diferencias entre ellas y Vassallo et al. (2020) expresan que los conflictos y malentendidos entre padres y profesores implican verse unos a otros de forma negativa, en lugar de ser una fuente esencial de apoyo. Considerando, además de estas cuestiones, que la investigación continua es esencial para comprender mejor el TEA, identificar las causas subyacentes y desarrollar intervenciones más efectivas (Elsabbagh et al., 2012), se plantea como objetivo de este estudio conocer la relación entre el profesorado y familias de alumnado con TEA desde el punto de vista de sus protagonistas, describir cuáles son sus necesidades y proponer posibles soluciones.

2. Método

Dado que el trabajo se enfoca en el estudio de un fenómeno en concreto y no busca aportar datos estadísticos, sino una descripción exhaustiva y cualitativa de un estudio de caso, se elige una metodología de carácter cualitativo. Este método facilita a los investigadores datos que les permiten desarrollar hipótesis sobre la temática que se aborda (la relación entre docentes y familias de alumnado con TEA) y que promuevan el desarrollo posterior de estudios más profundos o de mayor tamaño (Guzmán, 2021; Mora Ramírez, 2022).

Instrumentos y procedimiento

La información se recoge utilizando la entrevista semiestructurada, dado que permite conocer la opinión, experiencia, motivación y valoración de los participantes. Para la construcción del guion (ver anexo I) se han tenido en cuenta estudios previos (Azad et al, 2018; Güleç, 2020; McDouglas et al., (2020); Vassallo et al., 2020; son algunos ejemplos). Las entrevistas son grabadas y, una vez finalizadas, se transcriben. Los datos recogidos se analizan siguiendo un sistema tradicional y manual, apoyándose en aplicaciones como el programa Atlas.ti que permite su posterior interpretación. Se revisan las transcripciones y se destacan las cuestiones más relevantes en relación con la percepción de los participantes: profesorado y familias (tabla 1).

Tabla 1.*Relación de criterios a valorar en la transcripción de las entrevistas*

Participantes	Criterios para registrar
Profesorado	- Percepción sobre la información con la que cuentan las familias: Si lo están o no - Fases de familias: fase de shock, de negación o de reacción - Intromisión en su labor docente/cuestionamiento (sí/no) - Informar a las familias de cuestiones educativas (sí/no) - Aporte del docente en la mediación-Valor de esta: si se lleva a cabo o no se realiza desde el centro, como colabora el docente - Herramientas con las que cuenta como docente para tratar con las familias: formación, información, sensibilización, comprensión, interés o motivación.
Familias	- Apoyos con los que cuentan: Informativos, formativos, psicológicos, económicos, humanos, otros - El apoyo le ha resultado positivo o no (mejorado su calidad de vida y relación con el niño/a) - Apoyos públicos, del centro educativo, de los especialistas educativos - Comunicación con el centro: sí, no, con qué frecuencia - Medios que se utilizan

Participantes

Este estudio se encuadra en un centro educativo de carácter público situado en Extremadura (España), donde se cuenta con la participación del profesorado que imparte docencia en dicho centro y de las familias del alumnado con trastorno del espectro autista. La descripción de los/as participantes en el estudio es la siguiente: 18 docentes (17 mujeres y 1 hombre, de los que 10 son docentes especialistas en pedagogía terapéutica, 5 son docentes especialistas en audición y lenguaje y 3 docentes de Primaria) y 7 familiares (6 son mujeres y 1 es hombre). El centro educativo se sitúa en un entorno rural donde la población se dedica, fundamentalmente, a la agricultura y ganadería. Existiendo un alto porcentaje que solo posee estudios primarios. Sin embargo, en los últimos años se ha visto incrementado el interés por la formación, aumentando el número de estudiantes que buscan formarse en otros oficios para mejorar sus condiciones económicas. El centro, por tanto, acoge a alumnado de diversas condiciones sociales, promoviendo la inclusión ofertando aulas matutinas y servicio de comedor a sus estudiantes. En esta labor por la inclusión el centro posee un aula TEA (aula específica para ayudar al desarrollo personal y académico de los niños y niñas que tienen este trastorno), motivo que ha llevado a su selección para el estudio (muestreo deliberado o por juicio) al cumplir con la descripción o propósito específico que es necesario para realizar la investigación.

El alumnado TEA que en el momento de esta investigación asiste a dicho aula tiene diferentes edades cursando diferentes niveles de las etapas de educación infantil y primaria. En el caso de los/as docentes, cuentan con más de 5 años de experiencia docente. En la mayoría de los casos poseen formación específica y especializada, lo que hace que conozcan o estén más informados sobre las características que refiere el alumnado TEA. Asimismo, participa algún tutor/a, que imparte clase en la etapa de educación primaria, pero que cuenta en su aula con estudiantes que presentan necesidades educativas y, por tanto, se encuentra sensibilizado con la temática. En cuanto a las familias de los niños y niñas TEA que participan en el estudio, se pueden describir como de nivel socioeconómico medio. Son, en todos los casos, los/as cuidadores principales, aunque reciben apoyo por parte de asociaciones de carácter privado a las que asisten los niños y niñas después del horario escolar o en fin de semana, permitiendo así, mayor conciliación familiar.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados exponiendo en primer lugar, aquellos relacionados con la opinión expresada por los docentes y, en segundo lugar, los relacionados con la opinión dada por las familias del alumnado con TEA en base a los criterios de registro que se han indicado en la tabla 1, finalmente se exponen las necesidades que se observan y las propuestas de mejora.

Opinión de los/as docentes

Los datos obtenidos indican que la mayoría de los docentes (N= 15) opina que las familias, antes de la escolarización de sus hijos/as, no están suficientemente informadas sobre lo que implica el trastorno que padecen sus hijos/as. Más de la mitad de los docentes (N= 12) piensa que las familias del alumnado TEA se encuentra en la fase de negación y 4 de los/as docentes opina que se encuentran en fase de aceptación. Las menos señaladas son las de depresión y agresión (N= 2). Según el criterio de los/as educadores/as, entre los factores que influyen en la aceptación de la situación familiar destaca la madurez emocional de los padres (N= 9), seguida de las necesidades personales del menor (N= 5) y el nivel sociocultural de la familia (N= 4). Los datos también señalan que todos los/as docentes, en algún momento, han visto cuestionada su labor por parte de las familias. Además, 8 de ellos/as consideran que sucede con mucha frecuencia. Tan solo un 1 participante indica que esta situación no es frecuente. Cuando se solicita que refieran en breves palabras qué aporta su figura como mediación entre familia y centro, la mayoría realiza una descripción positiva (tabla 2), repitiendo con mayor frecuencia términos como conexión (N= 17), mediación (N= 16) o coordinación (N= 16). Para visibilizar estas se utiliza un programa de creación de nubes de palabras gratuito en el que se introducen las frecuencias para su creación.

Tabla 2.

Palabras recogidas en las entrevistas al profesorado

Palabras recogidas	N= frecuencia	Nube de palabras
Conexión	17	
Mediación	16	
Coordinación	16	
Diálogo	15	
Cordialidad	14	
Corresponsabilidad	9	
Comunicación	7	
Respeto	6	

Los datos obtenidos cuando se pregunta cómo consideran su labor como intermediario entre centro y familias, 11 de ellos/as señala que esta labor es de estrecha cooperación y entendimiento por ambas partes. Para 4 de ellos/as esta labor es pasiva, pues las familias no se implican y para 2 docentes es evitativa (no es agradable y se evita realizar por ambas partes o por parte de la familia). A la cuestión sobre si han contado con suficientes herramientas formativas y psicológicas para hablar con las familias sobre el trastorno de sus hijos/as, 12 de ellos/as señalan que no, frente a un 5 que reconocen que sí han contado con ellas. Al respecto, señalan, entre las principales estrategias con las que cuentan para atender a las familias durante el proceso de formación de sus hijos/as, la empatía y cercanía, describiendo ambas como las mejores aliadas y como las dos cualidades con las que cualquier docente tendría que afrontar o solventar una situación con familiares de niños/as con TEA, aunque también surgen otros términos como saber escuchar, paciencia, respeto, confianza y formación (tabla 3). Al igual que en el caso del profesorado, para dar mayor visibilidad se utiliza un programa de creación de nubes de palabras gratuito en el que se introducen las frecuencias para su creación.

Tabla 3.
Palabras recogidas en la entrevista a las familias

Palabras recogidas	N= frecuencia	Nube de palabras
Empatía	10	
Cercanía	9	
Diálogo	8	
Paciencia	7	
Respeto	5	
Escucha	4	

Los docentes participantes señalan como vías de comunicación más habitual entre ellos, el centro educativo y las familias los medios virtuales establecidos oficialmente como la página/aplicación educativa creada por el gobierno, aunque también hacen referencia a otras aplicaciones o redes sociales (como por ejemplo WhatsApp) y, en menor medida, las llamadas telefónicas o la agenda del estudiante. Siempre se valora de forma positiva los encuentros presenciales, pero se reconoce que estos se producen menos de lo deseado, indicando que el tiempo es la mayor barrera para que las familias puedan conciliar estas visitas y su trabajo o actividades diarias. Entre las posibles necesidades que, en su opinión, podría tener en su hogar un alumno o alumna con TEA, describen como las más frecuentes la falta de organización y el cumplimiento de las rutinas. También se indica que la sobreprotección o la desinformación podrían generar necesidades en los niños o niñas con TEA. Algunos docentes reconocen que es difícil identificar desde el centro educativo estas necesidades que pueden existir en el entorno familiar. Entre las estrategias que proponen para mejorar la comunicación y colaboración entre las familias y el centro educativo señalan la promoción de redes de apoyo, incrementar los contactos a través de entrevistas o reuniones, proponer talleres para las familias, lecturas, trabajos o puestas en común, charlas, diarios de ida y vuelta, así como aumentar la comunicación a través del teléfono (llamadas o mensajes). En este sentido, el total de los docentes coincide en la necesidad de ofrecer ayuda (a ser posible de forma gratuita) para las familias que tienen hijos/as con este trastorno, ya que esta ayuda permitiría mejorar la colaboración en actividades de aula o de centro y permitir que se pueda trabajar de forma conjunta en estrategias, rutinas, etc., cuestiones que repercutirían en el beneficio de los niños/as.

Opinión de las familias

La primera de las cuestiones que se trata con la familia ha sido si han contado con apoyo desde el momento en el que han conocido el diagnóstico de su hijo/a. Al respecto, 4 de los familiares participantes reconocen contar con ayuda desde el primer momento, frente a 2 familiares que, si bien reciben alguna ayuda, la consideran escasa y 1 familiar que señala que nunca la obtuvieron. Los datos recogidos indican que, de ese apoyo recibido, un 66.7 % fue de carácter formativo e informativo, un 16.6 % de apoyo psicológico y un 16.6 % de otra índole. Para más de la mitad de las familias (N=4) esa ayuda o apoyo contribuyó a comprender mejor el trastorno del espectro autista. La mayoría de las familias (N= 5) considera escaso el apoyo de carácter público que reciben, frente a 2 de ellos/as que lo considera importante. Asimismo, 4 de las familias dice haber contado con apoyo durante todo el proceso de aceptación del trastorno que padecía su hijo/a y 3 de ellos/as indica que solo contaron con dicho apoyo al inicio del proceso.

El proceso de aceptación en las familias ha sido similar. Por unanimidad describen haber recibido el diagnóstico de forma positiva, aunque difícil debido a la desinformación con la que contaban. Sin embargo, 5 de las familias indica haber necesitado apoyo psicológico para enfrentarse a la aceptación del diagnóstico y un 2 reconocen de esa necesidad, si bien lo hacen en menor medida. Asimismo, consultados sobre si han observado o presenciado actitudes de

rechazo en las personas de su entorno, 3 de las familias lo confirman, explicando que estas situaciones se daban, además, entre personas que trabajaban en atención al público (dependientes/as, conductores/as de autobús, personal de limpieza, camareros/as, etc.). En cuanto a la relación que mantienen con los docentes y especialistas que trabajan con sus hijos/as en el centro educativo, la mayoría (N= 5) describe una relación próxima, cercana y muy positiva. No obstante, explican que en algún momento de la escolarización de sus hijos/as en los centros educativos no han experimentado toda la colaboración que les hubiera gustado. Asimismo, la mayoría de las familias (N= 5) reconocen haber observado una mejoría en el desarrollo de sus hijos/as tras su escolarización frente a 2 de los/as participantes que no reconoce dicha mejoría. Casi la mitad de las familias (N= 4) manifiesta haber estado siempre informadas de las actividades que se llevaban a cabo en el aula y esa misma proporción señala que esta información se produce con mucha frecuencia. Tan solo 2 de los participantes reconoce que no cuenta con esa información.

Figura 3.
Palabras recogidas en la entrevista a las familias



De esa manera, las familias señalan como vías o medios por los cuales se comunican con los docentes, de forma preferente, las visitas y llamadas telefónicas. En menor medida señalan otros canales como las redes sociales (como WhatsApp) y las páginas web oficiales del centro o espacios virtuales. Entre las cuestiones que señalan como barreras en la comunicación o colaboración con el centro está la falta de tiempo y que los centros suelen mantener horarios rígidos que no permiten a las familias conciliar la colaboración con sus actividades laborales. Consultadas las familias sobre los valores que debería tener el docente para que estas se implicasen más en las actividades del centro surgen palabras como empatía, comprensión o cercanía (figura 3).

Necesidades observadas y propuestas de mejora

De lo expuesto por familias y docentes se observa como principales necesidades: a) mejorar la calidad y satisfacción en la relación; b) mejorar los canales de información; c) más formación por ambas partes; y d) apoyos (con especialistas) para las familias que permita mejorar su calidad de vida.

Teniendo en cuenta estas necesidades señaladas por docentes y familias, se sugiere como propuesta de mejora el uso de diferentes recursos para mantener informadas a las familias durante todo el proceso educativo de sus hijos. Un ejemplo sería el uso de teléfonos móviles y redes de comunicación como WhatsApp u otros sistemas de mensajería. ya que puede mejorar el flujo de información entre ambas partes de una manera más rápida dando lugar a que las

familias se sientan más apoyadas. La creación de Blogs, páginas Web, etc., por parte del centro educativo, en los que se pueda compartir información de interés para ambas partes, también puede ser un recurso de interés. Incluso se pueden añadir secciones en las que participen especialistas compartiendo sus conocimientos y experiencias (consejos, terapias, metodologías, rutinas, actividades, etc.).

Otra posible mejora se enfocaría en la comunicación presencial familia-profesor promoviendo mayor flexibilidad en el horario de las reuniones individuales o realizando reuniones grupales, para que las familias puedan asistir al centro al mismo tiempo. Asimismo, también facilitaría esta comunicación flexibilizar los horarios de asistencia a talleres, seminarios o sesiones informativas y jornadas de formación. Por supuesto, a estos talleres pueden acudir familias, profesores o ambos en colaboración. En la misma línea estaría la oferta o facilitación del acceso a terapias grupales o acciones conjuntas con las familias. Para promover esa comunicación-información entre ambas partes y, considerando el desarrollo de la tecnología en este sentido, en el caso de no poder asistir de forma presencial se puede optar por el desarrollo de videollamadas que hagan más personalizada esa comunicación y posibiliten el cara-a-cara entre ambas partes. En todo caso, el objetivo que debe perseguirse con este tipo de acciones es “romper el hielo”, creando espacios de colaboración entre docentes y familias, con el objetivo de promover la participación y compartir más en la vida de los niños. De esta manera, el centro educativo se convierte en un lugar de puertas abiertas que permite la participación de toda la comunidad educativa, la transmisión de información, formación, ayuda y difusión de lo que son y lo que implican, en este caso particular el TEA y, en general las necesidades educativas, promoviendo la mejora de la calidad en la escolarización de estas personas.

4. Discusión

El estudio recoge la percepción y necesidades que docentes y familias de alumnado con TEA escolarizado en un centro educativo de la etapa de primaria, manifiestan sobre la relación y comunicación familia-docentes. De los resultados obtenidos se pueden establecer las siguientes conclusiones: en primer lugar, los resultados muestran que tanto docentes como familias consideran importante la relación/colaboración entre ambas partes, pero reconocen que no es satisfactoria y que no se produce con la calidad y frecuencia deseada. Estos resultados confirman los ya apuntados en trabajos anteriores como Azad et al. (2018) y Azad et al. (2016) que reconocían que los profesores valoraban la presencia de los padres, pero querían que se implicaran más, aunque ninguna de las partes se atrevía pedir más participación del otro. Además, la mayoría de docentes sienten que las familias aún se encuentran en la fase de negación, lo que les impide afrontar como deberían la situación de sus hijos, aspecto que no se produce hasta llegar a la fase de aceptación. Estos datos están en línea con los encontrados por Baña (2015), Botella, (2022) o Martínez y Bilbao, (2008) en los que se hace referencia a un patrón de adaptación, describiendo las fases (negación, ira, depresión y aceptación) por las que pasan las familias desde que son informadas de que sus hijos/as tienen autismo hasta llegar a la aceptación. Desde el punto de vista del profesorado, la madurez de las familias y la situación socioeconómica se ven como factores que favorecen la relación y colaboración entre docentes y familias. Este aspecto confirma las observaciones encontradas en estudios previos como el de Azad et al. (2016); Higgins et al. (2023); Moyson & Roeyers, (2011) o Tso & Strnadová, (2017).

En segundo lugar, los profesores señalan la necesidad de disponer de información precisa para orientar el trabajo docente con los/as estudiantes con TEA, pero también con cualquier estudiante que presenta necesidades educativas especiales. Para ellos/as es fundamental mantener buenas relaciones con las familias y, de hecho, sienten que trabajan para que así sea. Resultados similares a los descritos se obtienen en el estudio de Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2019) quienes observaron que más de la mitad de los/as docentes toman en serio la opinión de las familias o Tso & Strnadová, (2017) que recomendaron priorizar y utilizar el conocimiento que tienen las familias sobre sus hijos con TEA. Sin embargo, los/as docentes encuestados también reconocieron que sienten cierta “intrusión” por parte de las familias en sus labores como docentes, resultados ya señalados en el trabajo de Badillo et al., (2022); Delgado, (2019) o Favero-Nunes et al. (2020).

En tercer lugar, las familias reconocen una falta de apoyo en su vida diaria. Una carencia que se produce, sobre todo, en el primer momento del diagnóstico y detección del trastorno y, por tanto, previo a la escolarización del niño. Opiniones que coinciden con las encontradas por Baña, (2015); Botella, (2022); Derguy et al. (2015); Higgins et al. (2023) o Mello et al. (2019). resaltando la importancia de contar con apoyo, no solo en momentos puntuales sino a lo largo de la vida, ya que influye en la calidad de vida y el bienestar de todos los miembros de la familia e incluso ayuda a reducir los niveles de estrés.

De los resultados obtenidos se desprende que el apoyo que reciben la mayoría de las familias es informativo y formativo, más que psicológico o de cualquier otra medida. Estos resultados confirman que el apoyo recibido por las familias está mayormente ligado a la forma de actuar con el niño o niña y no tanto al apoyo psicológico que los padres y madres puedan necesitar. Además, este tipo de programas de formación e información, aunque mejoran el nivel de estrés de las familias, no proporcionan un apoyo suficiente. En este sentido, sería interesante ofrecer un apoyo que cuide la salud mental de los padres. Recibir el diagnóstico de TEA en el núcleo familiar suele ser complicado de asumir y gestionar. La forma de superar o afrontar dicho diagnóstico dependerá del grado de madurez de los padres (Pozo et al., 2014) y del apoyo recibido (Derguy et al., 2015; Luther et al., 2005; Moyson & Roeyers, 2011; Walsh et al., 2020).

Otra cuestión relevante es el coste que este apoyo puede suponer para la familia, no sólo en términos de tiempo o salud, sino también económico, cuestión ya reconocida por Xanthopoulou et al. (2019). Estos apoyos deberían ser gratuitos para que las familias puedan contar con ellos para sobrellevar su situación y, prolongarlos en el tiempo necesario, sin que el tema económico sea un problema. Si bien, la mayoría de los familiares terminan recurriendo al sector privado para complementar la asistencia que necesitan (Arévalo, 2020) y esto encarece las medidas, por lo que el proceso de intervención se abandona antes de lo deseado (Xanthopoulou et al., 2019).

Los/as docentes y familiares consultados, no dudan de que contar con estos apoyos también favorecería la colaboración entre el centro, el profesorado y las familias al permitirles conciliar mejor sus necesidades; aunque también se reconoce que existen diferentes tipos de necesidades que pueden agravar el proceso de aceptación y gestión por parte de las familias de niños/as con TEA, como la falta de estructura, organización y rutinas, la falta de comprensión, atención o desinformación, confirmando los resultados de otros estudios como el de Alfonso Naranjo (2010) o Mello et al. (2019). Sobre la relación con los docentes, las familias reconocen los beneficios de la inclusión, aspecto ya señalado por Simón et al. (2023), pero las visiones de las familias describen una disconformidad al reconocer que no se sienten plenamente apoyadas por los/as docentes, en muchos casos porque tienen puntos de vista diferentes sobre cómo entienden la educación de sus hijos/as, una cuestión que ya se ha recogido en investigaciones anteriores (Azad et al., 2018; Azad et al., 2016; McDougal et al., 2020; Tso & Strnadová, 2017). En ambos casos (profesores y padres) se constata la dificultad de las relaciones profesor-familia-escuela, pero también la importancia de trabajar para que estas relaciones funcionen correctamente (Badillo et al., 2022; Güleç, 2020; Simón et al., 2023).

Finalmente, se espera que estos resultados y las aportaciones presentadas puedan servir como referente para futuros estudios o casos, aunque se deben reconocer las limitaciones encontradas, siendo estas referentes a la muestra, ya que no puede considerarse como representativa y la dificultad para la participación de un mayor número de profesores y familiares de niños con TEA en la entrevista. Ambas cuestiones imposibilitan establecer una generalización de los resultados, al carecer del rigor científico adecuado. Por ello se propone, como futura línea de investigación, ampliar el estudio a otros centros y contextos.

5. Conclusión

Los resultados obtenidos en este estudio ponen de relieve la importancia que tiene la relación y buena comunicación entre los/as docentes, el centro educativo y las familias de alumnado con TEA, observándose que aún queda tarea por hacer en tanto en cuanto ambas partes reconocen el valor y repercusión positiva en el desarrollo formativo de los niños y niñas. Sin embargo, en general, esta conexión no funciona todo lo bien que sería deseable. El profesorado considera que las familias no se implican lo suficiente o, por el contrario, se

implican interfiriendo y cuestionando su labor docente y, las familias, opinan que el profesorado no les informa lo suficiente o con la suficiente frecuencia que estas desean, ignorando, en gran medida, sus opiniones sobre la atención a sus hijos/as. Se observa, también, una necesidad de formación en cuestiones relacionadas con la formación, educación y necesidades de los niños y niñas con TEA, tanto por parte del profesorado como de las familias, así como la necesidad de mejorar los canales de comunicación y su frecuencia, para favorecer la calidad y satisfacción en la relación familia-escuela. En conclusión, dado el papel que juegan familia y docentes en la formación de los niños y niñas contribuyendo a su crecimiento y desarrollo, resulta fundamental trabajar por mejorar las vías de comunicación entre las familias, el profesorado y la escuela.

Referencias

- Alfonso Naranjo, B. (2010). Alumnos/as con nee, familia y escuela, juntos por la integración. *Temas Para La Educación*, 9, 1–11. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7361.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association Publishing.
- Arévalo, J. (2020, November 4). Las ayudas económicas para las familias con hijos con discapacidad intelectual. [YouTube]. Accesible en: https://www.youtube.com/watch?v=vFLK_LyNhqE
- Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2016). Parent-Teacher communication about children with autism spectrum disorder: an examination of collaborative problem-solving. *Psychol Schools*, 53(10), 1071–1084.
- Azad, G., Wolk, C., & Mandell, D. (2018). Ideal Interactions: Perspectives of Parents and Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Sch Comm J*, 28(2), 63–84. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7958697/pdf/nihms-1676393.pdf>
- Badillo, V. T., Mieles, M. D., & Peña, A. P. (2022). Percepción de madres y maestras sobre la inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista. *Duazary*, 19(4), 294–305. <https://doi.org/10.21676/2389783X.4991>
- Baña, M. (2015). The role of the family in the quality of life and self-determination of people with autistic spectrum disorder. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323–336.
- Bi, X., He, H., Lin, H., & Fan, X. (2022). Influence of Social Support Network and Perceived Social Support on the Subjective Wellbeing of Mothers of Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835110>
- Botella, A. (2022, January 20). Stages of grief after the diagnosis of Autistic Spectrum Disorder - what do I do now? Red Cenit. <https://www.redcenit.com/fases-del-duelo-tras-el-diagnostico-de-trastorno-del-espectro-autista-y-ahora-que-hago/>
- Bush, H. H., Cohen, S. R., Eisenhower, A. S., & Blacher, J. (2017). Parents' Educational Expectations for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 357–368. <https://www.jstor.org/stable/26420410>
- Delgado, P. (2019, October 21). La importancia de la participación de los padres para la enseñanza. Instituto Para El Futuro de La Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- Derguy, C., Michel, G., M'bailara, K., Roux, S., & Bouvard, M. (2015). Assessing needs in parents of children with autism spectrum disorder: A crucial preliminary step to target relevant issues for support programs. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 40(2), 156–166. <https://doi.org/10.3109/13668250.2015.1023707>
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Favero-Nunes, M. Â., Silva, J. D. N., Carvalho, G. M., & Anjos, N. N. (2020). Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde No Contexto Social*, 8, 537. <https://doi.org/10.18554/refacs.v8i0.4667>
- García-Grau, P., McWilliam, R. A., Martínez-Rico, G., & Morales-Murillo, C. P. (2019). Child, Family, and Early Intervention Characteristics Related to Family Quality of Life in Spain. *Journal of Early Intervention*, 41(1), 44–61. <https://doi.org/10.1177/1053815118803772>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. RASE, *Revista de Sociología de La Educación*, 8(1), 71–86. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762/8305>
- Goldrich Eskow, K., Ann Summers, J., Chasson, G. S., & Mitchell, R. (2018). The Association Between Family–Teacher Partnership Satisfaction and Outcomes of Academic Progress and Quality of Life for Children/Youth With Autism. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/jppi.12221>
- Güleç, Y. (2020). Experiences of Turkish preschool teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2), 37–49. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.02.004>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista De Empresa Y Gobierno*, 1(4), 19–31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>
- Guzón, J. L., & González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 31–53. <https://doi.org/10.36576/summa.108386>
- Higgins, L., Mannion, A., Chen, J. L., & Leader, G. (2023). Adaptation of Parents Raising a Child with ASD: The Role of Positive Perceptions, Coping, Self-efficacy, and Social Support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(3), 1224–1242. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05537-8>
- Hsiao, Y.-J., Higgins, K., Pierce, T., Whitby, P. J. S., & Tandy, R. D. (2017). Parental stress, family quality of life, and family-teacher partnerships: Families of children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 152–162. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.013>
- Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(3), 554–563. <https://doi.org/10.1037/a0039080>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)

- Luther, E. H., Canham, D. L., & Cureton, V. Y. (2005). Coping and Social Support for Parents of Children with Autism. *The Journal of School Nursing*, 21(1), 40–47. <https://doi.org/10.1177/10598405050210010901>
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Martínez, M. Á., & Bilbao, M. C. (2008). Intervención psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 215–230.
- Matson, J. L., & Goldin, R. L. (2013). Comorbidity and autism: Trends, topics and future directions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(10), 1228–1233. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.003>
- Mazumder, R., & Thompson-Hodgetts, S. (2019). Stigmatization of Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and their Families: a Scoping Study. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(1), 96–107. <https://doi.org/10.1007/s40489-018-00156-5>
- McDougal, E., Riby, D. M., & Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79, 101674. <https://doi.org/10.1016/J.RASD.2020.101674>
- Mello, C., Rivard, M., Terroux, A., & Mercier, C. (2019). Quality of Life in Families of Young Children With Autism Spectrum Disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(6), 535–548. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.6.535>
- Melo, C., Ruano, L., Jorge, J., Pinto Ribeiro, T., Oliveira, G., Azevedo, L., & Temudo, T. (2020). Prevalence and determinants of motor stereotypes in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Autism*, 24(3), 569–590. <https://doi.org/10.1177/1362361319869118>
- Mira, Á., Berenguer, C., Baixauli, I., Roselló, B., & Miranda, A. (2019). Family context of children with autism. Implications for emotional and social development. *Medicina*, 79, 22–26.
- Mora Ramirez, R. (2022). 19.- El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: Un examen crítico. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(1), 389–405. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1625>
- Moyson, T., & Roeyers, H. (2011). The Quality of Life of Siblings of Children with Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*, 78(1), 41–55. <https://doi.org/10.1177/001440291107800103>
- National Institute of Mental Health (NIH). (2020). Autism Spectrum Disorders. Accesible in: <https://bit.ly/3R3repc>
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer, A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306–325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Pacia, C., Holloway, J., Gunning, C., & Lee, H. (2022). A Systematic Review of Family-Mediated Social Communication Interventions for Young Children with Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(2), 208–234. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00249-8>
- Pozo, P., Sarriá, E., & Brioso, A. (2014). Family quality of life and psychological well-being in parents of children with autism spectrum disorders: a double <sc>ABCX</sc> model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(5), 442–458. <https://doi.org/10.1111/jir.12042>
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Robertson, C. E., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(11), 671–684. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112>
- Rovira Salvador, I. (2018, March 8). *Estudio de caso: características, objetivos y metodología*. Estudio de Caso. <https://psicologiyamente.com/psicologia/estudio-de-caso>
- Sălceanu, C., & Lăcăuș, L. (2022). Social Skills, Autonomy and Communication in Children with Autism. *Technium Social Sciences Journal*, 30, 442–456. <https://doi.org/10.47577/tssj.v30i1.6245>
- Sandoval, C., & Quispe, F. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *PLURIVERSIDAD*, (8), 127–143. <https://doi.org/10.31381/pluriversidad.v1i8.4584>
- Santiago, R. T. (2019). *Examining Parent–Teacher Relationship Quality and Family Involvement for Children with Autism Spectrum Disorder*. Univesity of Oregon.
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689–2702. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Syriopoulou-Delli, C. K., & Polychronopoulou, S. A. (2019). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1359355>
- Tso, M., & Strnadová, I. (2017). Students with autism transitioning from primary to secondary schools: parents' perspectives and experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 389–403. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197324>
- Vassallo, T., Dallos, R., & Mckenzie, R. (2020). Parent and Teacher Understandings of the Needs of Autistic Children and the Processes of Communication between the Home and School Contexts. *Autism Open Access*, 10(4), 1–11.
- Walsh, C., Lydon, S., O'Dowd, E., & O'Connor, P. (2020). Barriers to Healthcare for Persons with Autism: A Systematic Review of the Literature and Development of A Taxonomy. *Developmental Neurorehabilitation*, 23(7), 413–430. <https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1716868>
- World Health Organization. (2019). Autism Spectrum Disorders. Accesible in: <https://bit.ly/40W3Zll>
- Xanthopoulou, M., Kokalia, G., & Drigas, A. (2019). Applications for Children with Autism in Preschool and Primary Education. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (IJES)*, 7(2), 4. <https://doi.org/10.3991/ijes.v7i2.10335>
- Zaidman-Zait, A., Mirenda, P., Szatmari, P., Duku, E., Smith, I. M., Vaillancourt, T., Volden, J., Waddell, C., Bennett, T., Zwaigenbaum, L., Elsabaggh, M., & Georgiades, S. (2018). Profiles of Social and Coping Resources in Families of Children with Autism Spectrum Disorder: Relations to Parent and Child Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2064–2076. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3467-3>

ANEXO I. GUION ENTREVISTA A DOCENTES**INTRODUCCIÓN**

- Presentación del investigador
- Información sobre los objetivos del estudio
- Cómo aporta o aportará la información obtenida al estudio, qué tipo de información se busca de la persona entrevistada, porqué es importante su participación.
- Términos de confidencialidad y permisos para grabar la entrevista
- Agradecer la participación que hace posible el estudio

PREGUNTAS

1. ¿Considera que las familias, antes de la escolarización del niño/a en su aula están lo suficientemente informadas del trastorno y necesidades que presenta?
2. Dada su experiencia como docente con niños y niñas que presentan esta patología, ¿cuál suele ser la fase en la que las familias se encuentran durante más tiempo?
3. ¿Qué factor consideraría como el más influyente en la aceptación de la situación familiar?
4. ¿Ha visto cuestionado su trabajo por parte de la familia/tutores de los niños/as?
5. ¿Suele informar a las familias del desarrollo educativo de su hijo frecuentemente? ¿Cuál es la vía utilizada para realizar dicha comunicación?
6. Explique brevemente qué considera que aporta su figura en la medicación entre el centro educativo y la familia
7. En su opinión, ¿Cómo valora la labor de mediación entre el centro educativo y la familia?
8. En su opinión: ¿Considera que los docentes cuentan con herramientas suficientes (informativas y psicológicas) para tratar con las familias sobre el trastorno de los niños/as?

ANEXO II. GUION ENTREVISTA A FAMILIAS**INTRODUCCIÓN**

- Presentación del investigador
- Información sobre los objetivos del estudio
- Cómo aporta o aportará la información obtenida al estudio, qué tipo de información se busca de la persona entrevistada, porqué es importante su participación.
- Términos de confidencialidad y permisos para grabar la entrevista
- Agradecer la participación que hace posible el estudio

PREGUNTAS

1. Cuando su hijo/a fue diagnosticado con TEA, ¿contaron con apoyo externo a la familia? En caso afirmativo, este ha sido... ¿informativo, psicológico, formativo o de otro tipo?
 2. El apoyo recibido, ¿ha ayudado en la comprensión de dicho trastorno?
- En su opinión, ¿considera que hay suficiente apoyo de carácter público para las familias que cuentan con un miembro con TEA?
3. ¿En algún momento ha presenciado alguna actitud de rechazo hacia su hijo/a por parte de personas cercanas a su entorno? En caso de haber respondido positivamente a la cuestión anteriores, ¿por parte de quiénes notaron más esa evitación?
 4. ¿Se ha sentido apoyado/a por el claustro de profesores?
 5. ¿Se ha sentido apoyado/a por el EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)?
 6. ¿Se ha sentido apoyado/a por los especialistas AL y PT?
 7. En caso de que haya producido algún tipo de apoyo de los mencionado, este, ¿con qué frecuencia se ha dado?
 8. Describa cómo es la relación con los docentes que trabajan con su hijo/a en el aula.
 9. ¿Está en todo momento informado de las actividades que se llevan a cabo con su hijo/a en el aula?
 10. ¿Cuál es el medio que más utiliza para comunicarse con los docentes de su hijo/a de manera habitual?
 11. Agenda, Rayuela, notas, visitas, llamadas telefónicas...