



---

**Universidad de Valladolid**

**HABILIDADES EMOCIONALES Y METODOLÓGICAS DE LOS DOCENTES DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ALUMNADO CON TRASTORNO DEL  
ESPECTRO DEL AUTISMO**

**EMOTIONAL SKILLS AND METHODOLOGIES OF TEACHERS WITH STUDENTS  
WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**BEATRIZ MÁRQUEZ GARCÍA**

Máster en Formación del Profesorado. Intervención Sociocomunitaria

Tutora: Deilis Ivonne Pacheco Sanz

Facultad de Educación de Palencia

Universidad de Valladolid

Palencia. Julio 2021





## RESUMEN

De acuerdo a los estudios revisados, se detecta que el sistema educativo no está respondiendo adecuadamente a las necesidades educativas del alumnado con Trastorno del Espectro del autismo en Educación Secundaria, por lo que, al final, se escolariza a este alumnado en centros de educación especial y esto, puede llevar a una exclusión social y educativa que puede ser perjudicial para ellos. En este sentido, la investigación que se presenta es necesaria, porque pone en valor las habilidades emocionales de los docentes y las metodologías que utilizan puesto que, con ellas, el alumnado TEA, adquirirá conocimientos y llegará a tener un desarrollo pleno. El objetivo del trabajo es estudiar las habilidades emocionales y metodológicas que tienen los docentes que trabajan con alumnado TEA en la Educación Secundaria y para ello, se ha contado con un total de 19 docentes, 12 de ellos mujeres y 7 de ellos eran hombres con edades entre 22 y 65 años. La muestra de docentes corresponde a centros educativos tanto de la Comunidad Autónoma de Castilla y León como de Extremadura. El instrumento utilizado fue un cuestionario que mide las principales habilidades sociales de los docentes, así como las metodologías que utilizan en el aula en que hay presencia de alumnado TEA tanto en la E.S.O como en la FP de Grado Medio. Los resultados de forma general, indican que los docentes sí tienen buenas habilidades emocionales, pero, en contraposición, las metodologías que usan habitualmente, no son las más apropiadas para el alumnado TEA. Para futuros estudios, sería recomendable ampliar la muestra, es decir, incluir a docentes de FP Superior y FP Básica.

**PALABRAS CLAVE:** Habilidades emocionales, habilidades metodológicas, docentes, Educación Secundaria, Trastorno del Espectro del Autismo.

## **ABSTRACT**

According to the reviewed's studies, it is detected that the educational system is not giving a good answered to educational needs of students with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education, and at the end, this students are schooled at special education centers and this, can lead to social and educational exclusion that can be detrimental to them. In this sense, the research that is presented is necessary, because it values the emotional skills of teachers and the methodologies they use with them, because ASD students will acquire knowledge and have full development. The objective of the investigation is to study the emotional and methodological skills of teachers who work with ASD students in Secondary Education and for this, there has been a total of 19 teachers, 12 of them women and 7 of them were men with ages between 22 and 65 years. The sample of teachers corresponds to educational centers in both the Autonomous Community of Castilla y León and Extremadura. The instrument used was a questionnaire that measures the main social skills of teachers, as well as the methodologies they use in the classroom where there is a presence of ASD students in both the Secondary Education and Middle Grade. The results, in general, indicate that teachers have good emotional skills, but, in contrast, the methodologies they usually use are not the most appropriate for ASD students. For future studies, it would be advisable to expand the sample, that is, to include teachers of Higher and Basic vocational training.

**KEY WORDS:** Emotional skills, methodological skills, teachers, Secondary Education, Autism Spectrum Disorder,

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	8
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
3. OBJETIVOS.....	10
4. MARCO TEÓRICO.....	11
4.1. ¿Qué son las necesidades educativas especiales (NEE)? Breve repaso histórico en el ámbito español.....	11
4.2. ¿Qué es el trastorno del Espectro del Autismo (TEA)?.....	13
4.3. Importancia de las habilidades emocionales en profesorado con TEA.....	16
4.4. ¿Qué metodologías pueden ser más útiles en alumnado con TEA?.....	17
5. ESTUDIO EMPÍRICO.....	24
5.1. Preguntas iniciales a las que la investigación intenta dar respuesta. ....	24
5.2. Destinatarios. A quién va dirigido y para quién pueden resultar relevantes los resultados	24
5.3. Contexto de la investigación. Delimitación de la problemática y/o dificultades que plantea el estudio.....	24
5.4. Objetivos de la investigación.....	25
5.5. Participantes.....	25
5.6. Instrumentos de recogida de datos.....	26
5.7. Procedimiento.....	26
5.8. Resultados. Análisis y discusión.....	27
5.9. Discusión de los resultados.....	54
6. CONCLUSIONES.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
WEBGRAFÍA.....	59
ANEXOS.....	60
Anexo I. Cuestionario habilidades emocionales y metodologías para docentes que trabajan con alumnado tea en la etapa educativa de la E.S.O y FPGM. ....	60
Anexo II. Resultados del Cuestionario sobre Habilidades Emocionales y Metodológicas para Docentes que trabajan con alumnado TEA en la etapa educativa de la ESO Y FPGM.....	64

Anexo III.....	68
Tabla <i>Síntesis de los estudios revisados sobre habilidades emocionales.</i> ....	68
Anexo IV.....	73
Tabla <i>Síntesis de los estudios revisados sobre metodologías docentes.</i> .....	73

## 1. INTRODUCCIÓN

En este momento, existen muchas razones para estudiar las habilidades emocionales y metodológicas de los docentes que trabajan con alumnado con trastorno del espectro del autismo (en adelante TEA). Entre ellas, podemos encontrar que, desde el sistema educativo, no se está dando una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales, por lo que mucho del alumnado de primaria y secundaria no siguen escolarizados en la educación ordinaria, y se le escolariza en centros de educación especial, lo que lleva a una exclusión que puede ser perjudicial para el desarrollo psicosocial del alumnado.

Esta investigación es necesaria, por un lado, porque debemos conocer y poner en valor las habilidades emocionales que deben tener los docentes que trabajan con alumnado TEA, así como las metodologías que se utilizan para que adquieran conocimientos y puedan tener un desarrollo pleno, es decir, que completen la etapa educativa secundaria en el sistema educativo ordinario, y que a nivel social puedan establecer relaciones de forma más o menos normalizada. Por otro lado, es importante investigar sobre las habilidades emocionales y las metodologías de los docentes que trabajan con alumnado TEA porque así llegaremos a entender cómo con esas habilidades, los profesores son capaces de enseñar los conocimientos a los alumnos y, además, nos daremos cuenta de que el docente tiene que interesarse por el entorno del alumno/a, no sólo vale con dar la clase magistral. También es relevante saber qué metodologías se emplean para favorecer el aprendizaje.

Desde el Máster de Profesor de secundaria, y en concreto desde la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, se han visto contenidos sobre este colectivo y sobre cómo debe un docente afrontar la diversidad funcional. En este sentido, el documento que se presenta a continuación, consiste en una investigación en la que se estudian las habilidades que tienen los docentes que trabajan con alumnado (TEA) en Educación Secundaria, por un lado, las habilidades emocionales y por otro, las metodologías que usan, para poder determinar si son las más idóneas para trabajar con este colectivo o no y qué habilidades deben mejorar para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Para abordar la investigación, primero se analizan los conceptos de necesidades educativas especiales y trastorno del espectro del autismo. Además de estudiar se estudiará la importancia de las habilidades emocionales tanto en el profesorado como en el alumnado TEA. Asimismo, se describen las metodologías que más se usan con este tipo de alumnado.

En segundo lugar, se presenta un estudio empírico en el que se analizan tanto las habilidades emocionales que tienen los docentes de Educación Secundaria de las Comunidades Autónomas de Castilla y León y Extremadura, como las metodologías que aplican para trabajar con alumnado TEA. En este sentido, las hipótesis que se plantean son, por una parte, que los docentes no tienen



competencias para atender al alumnado TEA, ya que, la mayoría, no tiene formación en diversidad en el aula. También, se contempla la hipótesis de que la metodología que se lleva a cabo en el aula ordinaria, no es la más adecuada para este tipo de alumnado y que se trabaja desde una metodología globalizada, lo cual es perjudicial para este colectivo porque no llegan a aprender lo mismo que el resto de la clase. Además, se plantea la hipótesis de que, si a los docentes les cuesta controlar sus estados mentales y emocionales, entonces les será muy complicado que puedan controlar los estados mentales y emocionales del alumnado. Esto pudiera suponer un problema, si no se sabe buscar la ayuda o los recursos necesarios para solventarlo.

Finalmente, se presentan los resultados y las conclusiones del estudio realizado.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Según la OMS (citado en Sánchez, 2019) hay 1 alumno por cada 160 que tiene TEA que comienza en la edad infantil y se extiende hasta la adolescencia y la edad adulta. Este trastorno afecta más a los niños varones que a las niñas, por lo que desde la perspectiva docente, debemos plantear un punto de partida, y es que el alumnado TEA, suele tener más dificultades a la hora de aprender contenidos y mucho del profesorado toma como una amenaza la presencia de este tipo de alumnado en el aula, no lo toman como un aprendizaje para ellos y un aprendizaje en el que todos salen beneficiados porque si el profesorado tuviera competencias para trabajar con alumnado TEA, no tendrían miedo o no serían necesarios tantos apoyos en el aula.

Siguiendo a Rodgla y Miravalls (2013), para establecer una metodología para trabajar con alumnado autista, debemos tener en cuenta que el aprendizaje en contextos naturales hace que la intervención se comprenda mejor y, además, facilita las habilidades al alumnado para ponerlas en práctica después en la vida real, por lo que se hace un aprendizaje funcional.

Asimismo, el docente tiene que tener la habilidad de prestar atención a la expresión y comprensión tanto de sus estados emocionales, como de los estados emocionales del alumnado.

Según el *Informe del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista, elaborado por Autismo España*, hay 49.426 alumnos, es decir, el 0,6 del alumnado no universitario que padece alguna forma de autismo. Al paso del tiempo, se puede observar un elevado incremento del alumnado con trastorno general del desarrollo, un 160% en los últimos 8 años.

Además, en la tabla 1, vemos cómo los docentes tienen más experiencia en las edades de 10 a 19 años porque es donde hay más presencia de alumnado ACNEE (alumnado con necesidades educativas especiales), es decir, en la etapa de primaria, toda la etapa secundaria y hasta el bachillerato; en cambio, a medida que va avanzando la edad, hay menos presencia de alumnado TEA y por lo tanto los docentes tienen menos experiencia.

Tabla 1. *Experiencia docente y trabajo/presencia con ACNEE en las aulas*

	<b>0-9 años</b>	<b>10-19 años</b>	<b>20-29</b>	<b>30-39 años</b>
<b>Experiencia docente</b>	10	37	15	6
<b>Trabajo/presencia ACNE en las aulas</b>	2	53	11	0

Nota: Elaboración propia a partir de Sánchez, Sánchez, Pastor y Martínez (2019).

Según Sánchez, Sánchez, Pastor y Martínez (2019), los docentes en su mayoría no tienen ningún tipo de apoyo en el aula (54%) frente al 46% que sí que recibe apoyo dentro del aula.

Por otra parte, “*Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (Ministerio de Sanidad 2015)* dice que hay que “*garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanía, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de la discriminación*”. Por lo tanto, estas personas tienen igual derecho a estar escolarizados en la educación ordinaria o en la educación especial en la medida de todo lo posible.

La educación inclusiva, al final, forma parte de una atención integral y, por eso, tiene que ser impartida mediante los apoyos, adaptaciones y ajustes necesarios.

Ahora bien, hay diferentes tipos de docentes y multiplicidad de formas de enseñar que ponen en relevancia las habilidades para llegar a todo el alumnado porque las clases cada vez son más diversas y heterogéneas, es decir, es importante identificar qué tipo de docente somos y cómo enseñamos para analizar si estamos siendo capaces de que el proceso de E-A se esté llevando de una forma adecuada con todo el alumnado, ya que, aparte de alumnado TEA, en el aula puede haber otra clase de diversidad funcional o incluso diversidad cultural

### 3. OBJETIVOS

En este apartado se describe el objetivo principal de este trabajo, y los objetivos específicos que tendrán correspondencia con los siguientes epígrafes de este trabajo.

En cuanto al objetivo general del trabajo, podemos destacar el siguiente:

- Estudiar las habilidades emocionales y metodológicas que tienen los docentes que trabajan con alumnado TEA en educación secundaria en adelante E.S

Los objetivos específicos se enumeran a continuación:

- Conceptuar las necesidades educativas especiales
- Conceptuar el trastorno del espectro autista (TEA)
- Explicar la importancia de las habilidades emocionales tanto en el profesorado como en el alumnado TEA.
- Describir las metodologías que más se usan para este tipo de alumnado
- Mostrar a través de un estudio empírico cuáles son las habilidades emocionales y metodológicas que tienen/usan los docentes en educación secundaria.

#### 4. MARCO TEÓRICO

##### 4.1. ¿Qué son las necesidades educativas especiales (NEE)? Breve repaso histórico en el ámbito español

Según el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial (citado *en* Mariano, 1999) la educación especial se define como: “una parte integrante del sistema educativo y la concreta como un conjunto de apoyos y adaptaciones para que este alumnado pueda hacer realmente efectivo su derecho a la educación”.

González (1998) en su trabajo, dice que las NEE y las actuaciones educativas especiales se deben entender como extremos “formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello, en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación Especial y los que "sólo" reciben Educación”.

En tal sentido, las necesidades educativas especiales tienen dos dimensiones (González, 1998):

- Interactividad: las necesidades educativas especiales dependen de las condiciones personales y de las características del entorno en el que se desenvuelve, es decir, la interacciones lo que las determina. Se centra en la realidad del alumno y en la posibilidad para modificarla.
- Relatividad: no pueden establecerse de forma permanente porque dependen de las características del alumnado y de las ayudas pedagógicas o servicios que se utilicen desde el contexto escolar. No se etiqueta al alumnado, sólo se define la necesidad. La relatividad se centra en la realidad que tiene el alumnado y en la posibilidad de cambiarla, pero también en la realidad de las capacidades y la posibilidad de desarrollarlas.

Como se detecta, el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere atención específica por un tiempo o a lo largo de toda su escolarización. Además, el concepto de las NEE ha ido cambiando con el paso del tiempo, puesto que algunas leyes educativas las han tenido más en cuenta que otras.

En cuanto a la evolución de la educación especial, Romero (2020), señala que ha habido una evolución de la educación especial muy significativa ya que en la antigüedad clásica no se les

permitía vivir a los niños con NEE. Después en la edad media, hubo un rechazo social, miedo y persecución a este colectivo.

En el renacimiento, hubo mucho rechazo social pero ya empezaron las instituciones religiosas a atender a las personas con algún tipo de discapacidad. Más tarde, en el siglo XVII, lo que se hacía era institucionalizar a estas personas y tan solo se les daban cuidados asistenciales. Después a finales de ese siglo y todo el siglo XIX, se tenía un enfoque puramente médico que no tomaba en cuenta lo social y el entorno de estas personas.

En la primera mitad del siglo XX, ya se empiezan a ver planteamientos educativos, es decir, se pasa de un planteamiento médico y asistencial a otro, en el que se cree que estas personas tienen capacidades y el derecho a una educación y formación. Más avanzado el siglo XX, ya tienen derecho a una escolarización y se empieza a producir una integración escolar. Pues, aunque van a clases ordinarias no hay una inclusión real, es decir, están dentro del aula, pero aun estando dentro, se siguen haciendo subgrupos de alumnado a los que probablemente, no se atendían de igual forma. Posteriormente, en el siglo XXI, se da la total educación inclusiva.

Unida a esta evolución va también la evolución de la normativa de la educación especial y la integración escolar en España.

Con la Ley General de educación (LGE) de 1970, se consideraba que el colectivo con diversidad funcional era deficiente e inadaptado; por lo que estaban en centros especiales y aulas de educación especial, aunque dentro de los centros ordinarios. Después, en la Constitución de 1978, se utilizan términos como disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. En 1982, se pone en marcha la LISMI (ley de integración social de los minusválidos) con lo que se produce una integración en las aulas ordinarias. Luego, con la LODE (Ley Orgánica de Educación) de 1985, se pone de manifiesto el derecho de todos a la educación y, con la LOGSE 1990 y LOPEGCE de 1995, empieza a haber una normalización e integración e incluso la terminología cambia a alumnado con NEE temporales o permanentes.

Más tarde con la LOCE 2002, pasan a ser alumnado con necesidades educativas específicas. Después, con la LOE de 2006 se incluye que es alumnado que requiere apoyos y atenciones derivadas de su discapacidad e introduce el principio de inclusión. Con la LOMCE de 2013, el alumnado con necesidades educativas específicas (ACNEE), pasa a formar parte del grupo ACNEAE (alumnado con necesidades de apoyo educativo), y se mantiene el principio de inclusión educativa.

Por otra parte, en 2013 entran en vigor las siguientes leyes: Ley General de Derechos de las personas con Discapacidad y de su inclusión social que refunde la Ley LISMI., la Ley de igualdad

de Oportunidades y no Discriminación y Accesibilidad., y, la Ley de Infracciones en materia de igualdad de oportunidades.

En definitiva, los momentos críticos en España para la integración de este alumnado en el aula llegan de la mano de la LISMI, la LODE y la LOGSE, ya que introducen cambios tanto en el concepto y la forma de denominar a este tipo de alumnado como en hacer una escuela realmente inclusiva. Así, el concepto de la educación especial cambia y posibilita el paso de un modelo clínico y asistencial a un modelo psicopedagógico centrado en el derecho de las personas, en el cual toma un papel muy relevante el profesorado. También a través de estas leyes se pone de manifiesto el que el problema no es el alumnado sino el sistema educativo que ni es inclusivo ni atiende a la diversidad (Romero,2020).

#### 4.2. ¿Qué es el trastorno del Espectro del Autismo (TEA)?

Según el DSM-V, (APA,2013), el trastorno del espectro autista es un trastorno del neurodesarrollo (ver tabla 2) que se define como la dificultad persistente en el desarrollo del proceso de socialización (interacción y comunicación social), junto con un patrón restringido de conductas e intereses, dentro de lo cual se incluyen restricciones sensoriales.

Tabla 2. *Características de los trastornos generalizados del desarrollo.*

<b>Trastorno</b>	<b>Características</b>
<b>Autismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presenta alteraciones en tres áreas del desarrollo</li> <li>- Déficits en habilidades de interacción social</li> <li>- Déficits en habilidades de lenguaje e imaginación</li> <li>- Déficits en flexibilidad cognitiva y conductual</li> <li>- Aparece antes de los 3 años</li> </ul>
<b>Síndrome de Asperger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de interacción social</li> <li>- Patrón de comportamiento intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados</li> <li>- Sin retraso significativo del lenguaje</li> <li>- Sin retraso significativo del desarrollo cognitivo, conducta adaptativa y curiosidad en la infancia</li> <li>- Provoca deterioro clínico de la actividad social/escolar</li> </ul>
<b>Trastorno generalizado del desarrollo no especificado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplica al alumnado menos severamente afectado que no reúnen los criterios para trastorno autista o asperger</li> </ul>
<b>Trastorno desintegrativo infantil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo temprano completamente normal incluido el lenguaje</li> <li>- Severa regresión entre los 2 y los 10 años que afecta al lenguaje</li> </ul>

	- Sociabilidad, cognición y habilidades de la vida cotidiana
<b>Síndrome de Rett</b>	- Severa regresión global en niñas (raro en niños), que resulta en retraso mental, insuficiencia de lenguaje, pérdida de habilidades manuales intencionales previamente adquiridas, y otros déficits neurológicos

*Nota:* DSM-V (APA, 2013)

Según Adana Fundació (2021), el trastorno del espectro autista se define como: “una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética que, desde edades tempranas, se manifiesta en una serie de síntomas relacionados con la interacción social, la comunicación y la falta de flexibilidad en el razonamiento y comportamientos”. Por lo que este tipo de alumnado, presenta ciertas características que pueden conllevar a un deterioro de la comunicación y la interacción social de los patrones de conducta (Ver tabla 3).

Tabla 3. *Características del alumnado TEA*

<b>Características del alumnado TEA</b>	
-	Intereses o actividades restrictivos y repetitivos. Síntomas presentes desde la primera infancia y/o impiden el funcionamiento cotidiano.
-	Presentan deficiencias verbales y no verbales, ausencias lingüísticas, escasa comprensión del habla de los demás.
-	Utilizan un lenguaje demasiado literal, no inician interacción social ni comparten emociones, tampoco imitan a otros.
-	Tienen un lenguaje unilateral, es decir, que sólo utilizan para pedir cosas.
-	Tienen dificultad para procesar y responder a las señales sociales y problemas en situaciones nuevas o que tengan que resolver sin ayuda.
-	Los gestos, expresiones faciales, la orientación corporal y la entonación de la voz se ven disminuidos o ausentes.
-	Hay una alteración de la atención compartida, incapacidad para señalar con las manos, por ejemplo.
-	Tienen un lenguaje corporal rígido o exagerado y problemas para entender qué comportamientos se consideran apropiados en una situación, pero no en otra.
-	Existe una preferencia por actividades solitarias o las interacciones con gente o mucho más pequeña o mucho más mayor.
-	Presentan estereotipias motoras simples, uso repetitivo de objetos, hacen preguntas repetitivas y caminan continuamente por un perímetro.
-	Reaccionan muy extremadamente a los sonidos, las luces y los olores y muchos tienen también un deterioro intelectual y/o del lenguaje, incluso los que tienen una inteligencia normal o alta, tienen un perfil de capacidades desnivelado.
-	Pueden producirse autolesiones y son comunes los comportamientos disruptivos.
-	Presentan altos niveles de ansiedad y depresión y tienen un comportamiento motor similar a la catatonía.

*Nota:* Elaboración propia a partir de DSM-V (APA, 2013)

Además, los criterios diagnósticos para determinar los grados de autismo se corresponden con: el grado 1, en el cual la persona necesita ayuda., el grado 2, necesita ayuda notable., y, el grado 3, necesita una ayuda muy notable. En la Tabla 4, se describen más detalladamente.

Tabla 4. *Niveles de gravedad del trastorno del espectro autista*

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
<b>Grado 3:</b> “necesita ayuda muy notable”	Hay deficiencias graves en las habilidades de comunicación social tanto verbal como no verbal que causan alteraciones marcadas en el funcionamiento con inicio limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de otros	No tienen un comportamiento flexible y tienen extrema dificultad para afrontar cambios. Ansiedad y dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
<b>Grado 2:</b> “necesita ayuda notable”	Deficiencias notables en habilidades de comunicación social verbal y no verbal, problemas sociales incluso con apoyos	Inflexibilidad del comportamiento. Dificultad para afrontar el cambio, las conductas repetitivas aparecen con frecuencia por lo que son obvias e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos
<b>Grado 1: “necesita ayuda”</b>	Sin ayuda las dificultades de comunicación causan alteraciones importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y respuestas atípicas o fallidas con los otros. Puede parecer que su interés por interactuar con los demás está disminuido	La inflexibilidad del comportamiento hace una interferencia en el funcionamiento de los contextos. Los problemas de organización y planificación dificultan el ser autónomo.

Nota: Elaboración propia a partir de Bonilla y Chaskel (2016).

En cuanto a la tipología encontramos el autismo de la primera infancia, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamiento, autismo atípico y también el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, el trastorno desintegrativo de la infancia, asperger, síndrome de Rett, el mutismo selectivo, los trastornos del lenguaje y trastorno de la comunicación social (pragmático) y TDI sin trastorno del espectro autista. APA (2013).

Siguiendo los procedimientos de diagnóstico y evaluación, los docentes en el ámbito educativo tienen un papel muy activo en el diagnóstico, puesto que pueden: identificar en el contexto del aula las deficiencias en la comunicación social y en la interacción social, apreciar las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, un acercamiento social que no es normal y fracasos en las conversaciones. También, pueden apreciar las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales, es decir, anomalías en el contacto visual por ejemplo o anomalías del lenguaje corporal, el uso de gestos y una falta total de expresión facial.

En el día a día del aula, se pueden apreciar las dificultades tanto para ajustar el comportamiento en diferentes contextos, como para compartir juegos imaginativos o hacer amigos. El docente contribuye al diagnóstico por la observación de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, por ejemplo, cuando hacen movimientos o utilizan objetos muy repetitivamente, cuando hay una insistencia en la monotonía y muestran inflexibilidad de rutinas. También, es importante darse cuenta si reaccionan de forma muy excesiva o no reaccionan a estímulos sensoriales del entorno.

#### 4.3. Importancia de las habilidades emocionales en profesorado con TEA.

De acuerdo a los estudios revisados, se parte de la idea de que el profesorado de los centros ordinarios debe estar formado en diversidad, así como el profesor/a de apoyo que entra al aula para que se genere un clima de inclusión y que el alumnado tome conciencia de que, aunque aprenden a otros ritmos y de otra manera, estas personas tienen capacidades y resulta de gran ayuda si el docente establece una metodología cooperativa en la que unos refuercen a los otros, dependiendo en qué se le dé bien a un alumno/a o a otro/a (ver Anexo III).

Hay que tener en cuenta que en el periodo de los 6 a los 12 años se producen muchos cambios en el alumnado y hay un momento crucial en el que se desarrolla la personalidad, por lo que es prioritario formar al alumnado en lo afectivo, en los aspectos emocionales (Ruiz, 2018).

Según Vaello (citado en Pacheco, 2016), las competencias socioemocionales son un conjunto de habilidades para interactuar con el entorno o con uno mismo de forma satisfactoria, por lo que el profesorado tiene que entrenar tanto sus habilidades emocionales como las de los demás, en este caso, las del alumnado para afrontar los problemas que puedan surgir en el aula de forma satisfactoria y además, esto ayuda a que haya un clima de convivencia muy favorable para que se pueda dar el proceso de E-A. Las habilidades emocionales por parte de los docentes hacen que se establezcan relaciones sociales donde se aprecia la empatía y, sobre todo, relaciones horizontales las cuales son muy beneficiosas para que haya una participación y un trabajo colaborativo entre alumnado y docentes: el aprender a ser, a aprender y a convivir juntos y el sentirnos competentes se gestiona desde lo emocional y lo motivacional (Pacheco, 2016).

Según esta autora, la educación emocional tiene que trabajarse de forma constante y consciente y, sobre todo, a través de metodologías activas y participativas puesto que no es simplemente dar clases magistrales, sino construir experiencias de autoconocimiento que fomenten la inteligencia emocional.

Es imprescindible que el profesorado desde que empieza su formación, se forme en educación emocional y habilidades socioemocionales porque cuando esto se traslada al aula, se da una formación integral de seres humanos con mucha más creatividad, autonomía, empatía y de forma general se produce un sentido de bienestar.



Según Rivière (citado en Lozano, Alcaraz y Colás, 2010), el docente es el que empieza a abrir el mundo al alumnado autista a través de una relación intersubjetiva de la que se sacan intuiciones educativas que son muy importantes para el niño. Es necesario comprender los estados mentales del alumnado TEA pues se convierte en un aspecto fundamental para una educación de calidad y hacer efectivo el principio de una educación para todos, del que habla la ley de educación.

En este punto, podemos decir que Goleman (citado en Hernández y Camacho, 2020) centra la atención en la inteligencia interpersonal e intrapersonal, pues dominar esta inteligencia es dominar las siguientes competencias básicas:

- 1) Conocimiento
- 2) Control
- 3) Reconocimiento de emociones
- 4) Automotivación
- 5) Gestión de las relaciones sociales

Así, nos damos cuenta que el docente tiene que manejar estas 5 competencias básicas para poder transmitirlos al alumnado, algo que no es fácil por la problemática del colectivo, y por el escaso conocimiento del profesorado sobre diversidad.

Como señala Vallés (citado en Ruiz, 2018) educar la afectividad supone promover procesos de autoconocimiento y aceptación, proporcionar al alumnado contenidos que tengan que ver con valores, actitudes y hábitos que sean saludables para su desarrollo psicológico. También, facilitarles ejemplos de cómo sería correcto abordar conflictos interpersonales con componente emocional y fomentar en el alumnado un sentimiento de competencia, que se sientan seguros y que se tengan respeto a ellos mismos.

En cuanto a las competencias emocionales como señala Ortega (citado en Ruiz, 2018) podemos decir que hacen referencia a una serie de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten a las personas expresarse y regularse de forma apropiada las emociones. Las competencias emocionales se desarrollan a través de la autonomía emocional, la competencia social, las habilidades de la vida y bienestar, la conciencia emocional y la regulación.

#### 4.4. ¿Qué metodologías pueden ser más útiles en alumnado con TEA?

De acuerdo a los estudios revisados, se parte de la idea de que las metodologías del profesorado son una parte esencial para que este alumnado tenga un desarrollo integral y aprenda contenidos y para eso, es necesario cambiar también las estructuras organizativas de los centros educativos, es decir, que sean más comunitarios, que haya otras modalidades de gestión de los centros educativos, también una gestión pedagógica diferente y unos horarios flexibles y unos edificios abiertos a la sociedad (Ver anexo IV).

Por otro lado, (Romero, 2020) indica que es importante que cambie el currículo puesto que el actual es segregador, aunque si es verdad que la inclusión va mejorando con el paso del tiempo. Al ser un currículo segregador hay un porcentaje de alumnado que fracasa, en definitiva, se necesita un currículo más globalizado, más interdisciplinar y que profundice en el trabajo por competencias. También destaca que es muy importante la coherencia legislativa puesto que muchas normativas actuales son inclusivas, pero no siempre se corresponde con lo que luego se lleva a cabo en las aulas. Como pieza fundamental a cambiar se considera la formación del profesorado, se debe formar más en cuestiones como metodologías cooperativas y en estrategias de aprendizaje inclusivo (Romero, 2020)

Según Hwang y Hughes (citado en Lozano, Alcaraz y Colás, 2010), es muy importante que en las intervenciones se realicen actividades cotidianas en las que se reflejen este alumnado TEA, no sólo aprendizajes que sean seguir unas instrucciones con una prueba al final. En la intervención se apuesta por un modelo educativo que se basa en la estructuración y en el que el alumno/a potencie su espontaneidad. Además, el docente debe proporcionar oportunidades variadas en el entorno social del alumno/a.

Rodgla y Miravalls (2013) afirman que en el proceso de E-A del alumnado autista, hay que seleccionar y organizar unos objetivos en función de los criterios de relevancia, funcionalidad, adaptación al nivel evolutivo y validez ecológica. Así los objetivos deben ser adecuados a la evolución de cada alumno/a, tomar como referencia las pautas de evolución “normal”, los objetivos deben ser funcionales y que encaminen a conseguir conductas válidas para la vida diaria y estimular la adaptación del alumnado a sus ambientes naturales. Es importante para los docentes que trabajen con este tipo de alumnado conocer las características del niño/a, por una parte, y por la otra, considerar de forma realista las posibilidades de desarrollo funcional en diferentes áreas. Por último, estos docentes deberán hacer un análisis del contexto educativo.

En cuanto a los objetivos que se pueden llegar a conseguir en la institución educativa, y, por tanto, en el aula, tienen que ver con la autonomía e independencia personal del alumnado, con el autocontrol de su conducta, con el desarrollo de habilidades sociales para desenvolverse en la sociedad, así como adquirir estrategias de comunicación o desarrollar al menos, una intención comunicativa. Por último, también se puede llegar a conseguir un desarrollo del área académico-funcional para la comprensión de conceptos, mejorar la atención, memoria, etc. (Rodgla y Miravalls, 2013).

Por otra parte, los contenidos que se dan en el aula tienen que ser adecuados al nivel y a los intereses del alumnado a la vez que funcionales. Hay que priorizar los contenidos de forma que se trabajen primero, los que tienen que ver con el lenguaje, la comunicación, las habilidades sociales HHSS en adelante, autonomía y desarrollo cognitivo.

Siguiendo a Rodgla y Miravalls (2013), los criterios metodológicos como ya se ha mencionado, tienen que partir de contextos naturales, es decir, que se aprenda en situaciones que para ellos sean conocidas y que, además, sean un foco de interés para ellos. El docente debe aprovechar las rutinas cotidianas y dar mucha importancia al aprendizaje en situaciones incidentales porque como dice Acaso (2013), el alumno no siempre aprende en las situaciones que están diseñadas por el profesor, sino que, tenemos que darnos cuenta que el alumnado de cualquier situación puede sacar una experiencia de aprendizaje., además, lo que enseña el profesor, no es lo que el alumnado aprende, al final son rizomas que se van construyendo con los contenidos. Asimismo, es necesario que el docente tenga ya prediseñadas situaciones en las que este alumnado tenga que comunicarse, aunque necesite una ayuda por parte del docente, por ejemplo, con la utilización de refuerzos positivos.

Una de las claves metodológicas que pueden usar los docentes es emplear diferentes modalidades que favorezcan la atención conjunta a través de claves visuales como paneles con pictogramas o fotos, el uso de colores, pues se puede atribuir un color diferente a cada niño/a y así sabrán cuál es su mesa, cuál es su bandeja del almuerzo, y cuál es su agenda, por ejemplo. Por otro lado, utilizar sistemas alternativos de comunicación (PECS y método de comunicación total de SCHAEFER). Además, se debe llevar a cabo un aprendizaje sin error, con apoyos, e ir retirándolos de forma progresiva. En la Tabla 6, se especifican estos sistemas de comunicación.

Los SAAC (sistemas aumentativos y alternativos de comunicación) son de utilidad para personas con grandes problemas de comunicación y son formas diferentes de expresarse. Tienen como objetivo aumentar o compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de personas con discapacidad (Puertollano, 2019).

Los SAAC según Gómez, Esteva, Simón y Olivares (citado en Puertollano, 2019) se pueden clasificar en torno a 3 criterios que se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. *Clasificación de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC)*

<b>Según su objetivo final</b>	Comunicación alternativa: sistema que se constituye por símbolos y cuyo objetivo es sustituir al lenguaje hablado Comunicación aumentativa: sirven de refuerzo
<b>Según si requieren el apoyo o no de otras personas</b>	Comunicación dependiente: se interpreta el mensaje con ayuda de otra persona Comunicación independiente: la produce el propio usuario
<b>Según si se requiere o no un recurso para crear mensajes</b>	Comunicación sin ayuda: el alumno/a produce y recibe el mensaje con su cuerpo y no intervienen elementos externos Comunicación con ayuda: se quieren recursos para que se haga efectiva la comunicación

como por ejemplo audífonos o comunicadores.

Nota: Elaboración propia a partir de Puertollano (2019).

Tabla 6. *Sistemas de comunicación alternativos (PECS y SCHAEFFER)*

PECS	SCHAEFFER
Es el sistema de comunicación por el intercambio de imágenes. Tiene 6 fases en las que el alumno adquiere un desenvolvimiento, comprensión y comunicación. Empieza con un intercambio de una imagen u objeto que se desea al docente y éste será el que concede la petición. El método persiste con la discriminación de imágenes y como se ordenan para formar una frase. Después en fases más avanzadas, se enseña al alumno modificaciones que tienen que ver con responder preguntas o comentar. Haydé y Triviño (2021)	Es un programa de comunicación total que intercala el lenguaje oral y el signado tanto para la producción de conceptos concretos como para la producción del lenguaje oral futuro (Puertollano, 2019).

Nota: Elaboración propia a partir de Haydé y Triviño (2021) y Puertollano (2019).

Según Rodgla y Miravalls (2013), en el aula debe haber zonas específicas de información y rincones. Por lo que la organización del tiempo y el espacio tiene que ser y estar muy estructuradas para que el alumno/a pueda anticiparse y así evitar sentimientos de frustración (Ver Tabla 7 y 8).

Tabla 7. *Organización espacial del aula. Zonas específicas de información.*

Zonas Específicas de Información
- Zona de petición: se trata de un panel con fotografías para que comuniquen lo que quieren
- Agendas de trabajo: es una zona en la que hay una serie de agendas visuales de cada alumno/a y cada una de diferente color y adaptada al nivel de comprensión de cada niño. También se incluye el día de la semana, la actividad principal que se desarrolla en ese día y un calendario.

Nota: Elaboración propia a partir de Rodgla y Miravalls (2013)

Tabla 8. *Organización espacial del aula. Rincones del aula*

Rincones	Descripción
<b>Rutinas</b>	Aquí se realizan las rutinas diarias. Se incluye un panel de responsabilidades, el tiempo meteorológico y el menú
<b>Informática</b>	Signado con el pictograma de un ordenador al lado de donde éste se encuentra situado
<b>Relajación y juego</b>	Se puede adaptar a la edad en la que se esté trabajando
<b>Trabajo en mesa</b>	Se marcan los pupitres con una foto del alumno/a o con su nombre escrito

<b>Música</b>	Debe tener los materiales bien organizados y marcados con pictogramas o letra
<b>Almuerzo</b>	En la mesa se encontrará un pictograma al igual que en las bandejas y cada una de un color diferente
<b>Cuentos</b>	Al igual que en el rincón de la música deben estar organizados
<b>Plantas</b>	Se coloca un pictograma para señalar el rincón que es
<b>Aseo</b>	En la puerta se pone una cartulina con letras y pictogramas referentes al rincón que es.

Nota: Elaboración propia a partir de Rodgla y Miravalls (2013)

Después de ver la organización espacial del aula, veremos cómo es la organización temporal.

En cuanto a la organización temporal Lo principal es que la organización del tiempo esté basada en el establecimiento de rutinas con las que se fomenta la comunicación, se facilita la predicción de acontecimientos, se favorece la capacidad de elección y se familiarizan con un método de lectura global (Rodgla y Miravalls, 2013).

Siguiendo con la metodología, las actividades tienen que ser claras y sencillas y realizarlas con materiales que por sí solos muestren qué es lo que se va a hacer y si es necesario se pueden incluir apoyos visuales para su comprensión. Además del uso de la agenda, se pueden utilizar otros materiales como, por ejemplo, relojes marcados con fotos o pictogramas, estructurar las tareas en un panel o en bandejas y hacer una bandeja de acabado. Las actividades se pueden realizar en diferentes entornos para favorecer la comunicación. Estos entornos deben ser estructurados para que el alumno/a sepa qué va a realizar. Se pueden utilizar los entornos que se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. *Entornos en los que se llevan a cabo las actividades*

<b>Entornos</b>	<b>Actividades</b>
<b>Jardín</b>	Se utiliza para que el alumnado se desenvuelva en un entorno natural y además asumen responsabilidades en cuanto al cuidado del jardín
<b>Bassal</b>	Se utiliza para la estimulación de los sentidos, es decir, la percepción visual, auditiva, la vestibular para el equilibrio etc. Para que los niños/as perciban situaciones de aprendizaje y las disfruten
<b>Teatro</b>	Se utiliza porque permite al alumnado desarrollar la imaginación, el lenguaje, la expresión corporal además del desarrollo psicomotor
<b>Compras</b>	Lo que se pretende es que a través de una situación real se potencie la autonomía

	personal y real además de favorecer su integración en la sociedad
<b>Cocina</b>	Como en el entorno de compras, aquí, se afianzan habilidades para el medio familiar y así tener más autonomía personal. Por otro lado, se establecen relaciones con compañeros y profesorado y se pueden mejorar las habilidades comunicativas a través del panel de los ingredientes por ejemplo

Nota: Elaboración propia a partir de Rodgla y Miravalls (2013)

En cuanto a la evaluación y siguiendo a Rodgla y Miravalls, (2013), se puede hacer en tres momentos clave y siempre siendo una evaluación continua y formativa. Se hace una evaluación inicial a través de la observación directa y, mediante fichas de seguimiento, podemos determinar el nivel del alumnado. Después, se hace una evaluación continua mediante una observación directa y con fichas individuales, se controla el nivel del alumnado, con respecto a cada actividad y esto le sirve al docente para hacer las rectificaciones que crea oportunas. Para finalizar, se hará una evaluación final que nos dirá cuál es la situación real del alumnado habiendo trabajado con esta metodología.

Como ayuda para el docente, se puede realizar tanto un registro de comunicación con los aspectos fundamentales que él cree que el alumnado tiene que alcanzar, como un registro de conducta por si hubiera problemas de comportamiento. En la evaluación, deben estar diferentes profesionales que atienden al alumnado: como el tutor, todos los profesores que les den clase, educador/a social si existe esta figura en el centro educativo, un fisioterapeuta, un logopeda etc.

Según la Federación de Autismo de Castilla y León (2021), en la educación secundaria el proceso de E-A se hace mucho más delicado debido a la adolescencia y porque se requiere del alumno unos cambios a nivel académico, social y personal. En el alumnado TEA, estos cambios pueden ser más complejos por lo que hay que poner en marcha todas las ayudas que se requieran para un aprendizaje óptimo. El hándicap que existe es que, en este nivel educativo al igual que ya en la FP, la programación se hace más bien enfocada a los contenidos curriculares y se olvida la importancia que tiene el desarrollo de habilidades del alumnado TEA para su entorno social.

En esta etapa educativa el docente debe centrarse en la organización de apoyos indirectos, el apoyo entre iguales y la planificación y ejecución de actividades de aprendizaje cooperativo ya que en estas edades es muy importante el sentimiento de pertenencia a un grupo. Por lo que, desde el centro, se debe promover una sensibilización sobre las necesidades y las características del colectivo con el fin de evitar la exclusión social o el acoso escolar.

A continuación, en la Tabla 10, se detallan los apoyos que se pueden dar al alumnado TEA en cada competencia de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 10. *Apoyos que se pueden dar al alumnado TEA en las competencias de la E.S.O.*

<b>Comunicación Lingüística</b>
Utilización de listas de las secuencias de lo que se va a hacer y dar instrucciones de cómo hacer una tarea Utilización de agendas, calendarios y apoyos visuales y colores para plantear actividades Dar al alumnado resúmenes explicados para que lo elaboren conjuntamente en el aula para después corregirlos y detallar aspectos claves para realizarlos Para el análisis de textos, facilitar unas preguntas para guiarles y proporcionar de forma visual el espacio que se puede ocupar en el folio por ejemplo haciendo unas líneas Fomentar que den su opinión explicando de forma muy explícita los aspectos que se valoran en cada tarea
<b>Competencia Matemática</b>
Darse cuenta de los errores que se repiten a la hora de resolver problemas y planificar apoyos a partir de los errores Dar la posibilidad de manipular la realidad abstracta empleando objetos y también emplear el juego para convertir la realidad en fórmulas Programas informáticos para aprender matemáticas Apoyarse en los problemas ya resueltos o en guías con explicaciones de los pasos que hay que seguir Diseñar modelos de examen para que el alumnado ya lo conozca antes de hacer el definitivo, además deberá dar la solución a los ejercicios y explicar que los contenidos se van a valorar por partes
<b>Conocimiento e Interacción con el Mundo Físico</b>
Utilización de indicadores que sirvan para saber qué es lo más relevante para resolver una tarea Presentar la información y las tareas de forma secuenciada y diferenciada Priorizar el conseguir sólo un objetivo por cada tarea para que no haya confusión ni error
<b>Competencia digital y Tratamiento de la información</b>
Hacer un esquema común para todas las asignaturas y profesorado con una estructura clara de las clases Uso de agendas para poner refuerzos y hacer una supervisión de ella por parte del profesorado Estructurar el trabajo a realizar mediante un modelo escrito de resolución de tareas de cada materia Alarmas, relojes, explicitar tiempos con ayudas visuales o temporizadores
<b>Social y ciudadana</b>
Facilitar una integración gradual en el grupo, en grupos pequeños en los que se defina muy bien qué se tiene que hacer y los plazos para hacerlo Practicar las habilidades sociales y emocionales teniendo conversaciones recíprocas y dando un guion con las preguntas que puede hacer a sus compañeros Dar ejemplo al alumnado no TEA para que se fomente en todo momento la inclusión, el respeto a la diversidad y anticipar consecuencias Ser coherentes y actuar con justicia dentro del aula
<b>Cultural y artística</b>
Permitir que las técnicas sean más flexibles y que sea el alumnado el que elija las actividades El docente debe tener en cuenta que pueden presentar hipersensibilidad a texturas o sonidos Anticipar las salidas del aula por ejemplo las excursiones y anticipar también posibles cambios o anulaciones Contar con apoyos de los Servicios de Atención especializada para visitas culturales que se realicen fuera del centro educativo

---

## Aprender a aprender

---

Facilitar técnicas de estudio elaborando apuntes y esquemas en conjunto y además estructurados en bloques de contenidos

---

### Autonomía e iniciativa personal

---

Observar las dificultades que puedan producirse y buscar momentos en los que no haya muchos alumnos en clase para que nos pida ayuda. También se puede utilizar un buzón de sugerencias Fomentar entre todo el alumnado las normas que hay dentro del aula y explicarlas de forma muy explícita.

Negociar los tiempos y anotar las tareas que se deben realizar en casa

---

Nota: Elaboración propia a partir de Federación de Autismo de Castilla y León (2021).

## 5. ESTUDIO EMPÍRICO

### 5.1. Preguntas iniciales a las que la investigación intenta dar respuesta.

Las preguntas a las que podría dar respuesta esta investigación serían las siguientes:

- 1) ¿Cuáles son las habilidades emocionales que tiene que tener un docente para trabajar con alumnado TEA?
- 2) ¿Cuáles son las metodologías docentes más apropiadas para trabajar con alumnado TEA?

### 5.2. Destinatarios. A quién va dirigido y para quién pueden resultar relevantes los resultados

Los colectivos destinatarios de esta investigación pueden ser muy variados. Desde el alumnado que curse ciclos formativos de la rama de servicios socioculturales y a la comunidad, o estudiantes que para su formación les resulte interesante esta investigación, hasta el profesorado de Educación Secundaria o FP que estén interesados en la formación en diversidad y en el que las aulas sean realmente inclusivas.

En cuanto a los resultados de esta investigación, también pueden ser relevantes para las familias de alumnado con Trastorno del Espectro Autista puesto que, aparte de información, se les puede aportar ideas sobre cómo debe ser el cuerpo docente y todos los profesionales del centro educativo al que llevan a sus hijos e incluso, pueden seguir las pautas para emplear cierta metodología en el ámbito familiar. Por último, puede ser importante también para algún estudio que lleven asociaciones de este colectivo o simplemente para dar visibilidad al colectivo con necesidades educativas especiales, para que se tome conciencia de que la educación debe llegar a todos por igual con más o menos apoyos.

### 5.3. Contexto de la investigación. Delimitación de la problemática y/o dificultades que plantea el estudio

El principal problema que surge en esta investigación es la poca presencia de alumnado con TEA en centros educativos ordinarios y cursando la etapa educativa de Educación Secundaria, por lo que ha resultado bastante difícil conseguir una muestra amplia de docentes que contesten al cuestionario. Ante esta dificultad, se amplía el cuestionario para docentes que trabajan con



alumnado TEA en los Ciclos Formativos de Grado Medio y ahí, sí que se obtienen algunas respuestas más.

Otra dificultad que se añade a la investigación es no poder realizar los cuestionarios de forma presencial a los docentes puesto que, si se realiza de esta forma, se obtendría más información de forma indirecta que haciéndolo por Internet. La imposibilidad de realizar los cuestionarios de forma presencial, es debido a la crisis sanitaria ya que muchos centros son restrictivos y toman muchas medidas de seguridad en cuanto al acceso al centro de personas ajenas a él. Por otro lado, tampoco es viable porque hay que desplazarse geográficamente a los centros de Educación Secundaria para que quizás, después no haya docentes que tengan en sus clases alumnado autista. Otra dificultad fue el periodo de tiempo en que se realizó la recogida de datos, puesto que, al estar muy próximo a las vacaciones del curso escolar, muchos docentes o personal profesional no se encontraban en los centros educativos.

En cuanto a las dificultades en la elaboración del cuestionario, se formulan las preguntas de tal manera que no den lugar a dudas, aunque esto puede estar muy claro para el investigador y no tan claro para las personas que responden. Además, en un primer momento, se pensó en incluir una pregunta para que se indicara el centro al que pertenece el docente que responde, pero esto podría alterar las respuestas, por lo que al final esa opción se descartó.

#### 5.4. Objetivos de la investigación

- Objetivo General:  
Estudiar las habilidades emocionales y metodológicas que tienen los docentes que trabajan con alumnado TEA en la etapa educativa de Secundaria Obligatoria y en los Ciclos de Grado Medio.
- Objetivos Específicos:
  - Identificar si los docentes tienen en cuenta sus emociones y las del alumnado
  - Determinar el estilo de comunicación docente que se da dentro del aula
  - Determinar si los docentes creen que tienen habilidades sociales para trabajar con este tipo de alumnado
  - Analizar si los docentes trabajan una metodología concreta en el aula donde hay alumnado TEA.
  - Mostrar cuántos docentes han cursado formación en diversidad funcional

#### 5.5. Participantes

Los participantes que hacen posible esta investigación son un grupo de 19 docentes de diferentes I.E.S públicos de las comunidades autónomas de Extremadura y Castilla y León, que imparten enseñanza en la etapa educativa de la Educación Secundaria y algunos que imparten algún módulo en ciclos formativos de grado medio.

Las edades son muy variadas y en el cuestionario se recoge desde los 22 a los 65 años, siendo el grupo que más ha contestado el de 22 a 30 años.

#### 5.6. Instrumentos de recogida de datos

El instrumento de recogida de información es una adaptación del cuestionario que emplea Martínez (2014) en su trabajo: “La metodología docente en el trastorno del espectro autista”. Este cuestionario, consta de 38 preguntas que tienen 4 opciones de contestación: NO SABE/NO CONTESTA, SI, NO o A VECES. (Ver Anexo I). Los docentes que rellenan el cuestionario deben marcar con una X a las preguntas, en función de las habilidades emocionales y las metodológicas que emplean dentro del aula.

Este cuestionario, mide las habilidades emocionales y metodológicas que tienen los docentes en las aulas en las que hay presencia de alumnado con TEA, tanto en la E.S.O como en la FP de Grado Medio. Mide, por ejemplo, si los docentes aprovechan situaciones incidentales para el proceso de E-A, si parten de los intereses del alumnado, si tienen preparadas situaciones en las que haya que utilizar la comunicación, si utilizan un lenguaje sencillo o si prestan atención a los estados emocionales tanto propios como de su alumnado. También, si establecen vínculos emocionales con el alumnado, si tienen buenas HHSS, o si se consideran resilientes. Por último, se valora si tienen formación en diversidad funcional, el estilo asertivo dentro del aula o si trabajan en pequeños grupos con actividades estructuradas.

#### 5.7. Procedimiento

La recogida de datos se hizo con complejidad debido a la escasez de docentes en esta etapa educativa que tengan en clase alumnado con TEA. Al final, se optó por realizar el cuestionario y ponerse en contacto con varios I.E.S para ver si entre sus docentes, existe alguno que pudiera contestar.

Se consultó a los educadores/as sociales de los centros educativos, si existía la posibilidad de que los docentes contestaran al cuestionario. En tres centros sí existió esa posibilidad, por lo que se mandó el cuestionario a los educadores/as sociales y ellos fueron los encargados de mandarlos a los docentes.

Después, se contactó con el Colegio Profesional de Educadoras y Educadores de Extremadura para que difundieran dicho cuestionario entre los colegiados, puesto que muchos habían realizado el máster de profesor de secundaria en la especialidad de intervención SocioComunitaria y podrían contestar al cuestionario.

Por último, se contactó también con el Colegio Profesional de Educadores y Educadoras sociales de Castilla y León para su difusión entre sus colegiados.

## 5.8. Resultados. Análisis y discusión

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de la investigación, de acuerdo a los 38 ítem del cuestionario. Los datos de los resultados del cuestionario pueden verse en anexos. (Ver Anexo II).

### 1. Sexo

En la Figura 1, se puede observar que, en su mayoría, los docentes que han contestado al cuestionario son 12 mujeres, frente a 7 hombres. Esto, puede ser debido a una feminización de la profesión, es decir, la educación se compagina muy bien por el horario laboral para las mujeres, puesto que después pueden dedicarse a otras labores; aunque es cierto que, a medida que aumenta el nivel educativo y se pasa de unas etapas a otras, se pueden encontrar más hombres.



Figura 1. Sexo de los docentes que responden al cuestionario

Nota Fuente: Elaboración propia.

### 2. Edad

En la Figura 2, se aprecia cómo el grupo de docentes entre 22 y 30 años es el que más implicación ha tenido a la hora de la realización del cuestionario, seguido por el grupo de 30 a 40 y 40 a 50. En último lugar, se encuentra el grupo de 50 a 65 años que es el que menos ha colaborado, tan sólo 2 docentes de esta edad han realizado el cuestionario. Esto puede ser debido al manejo y uso de las TICS que prevalece más entre las personas más jóvenes.

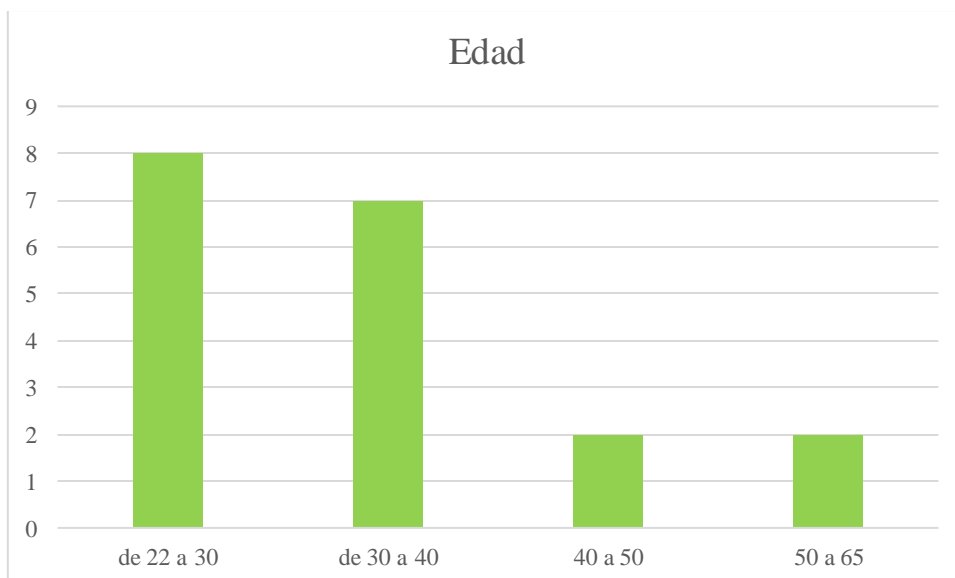


Figura 2. Rangos de edad de los docentes que contestan al cuestionario

Nota Fuente: Elaboración propia.

3. A la hora de enseñar, ¿tienes en cuenta los intereses del alumnado?

En la Figura 3, se observa que la mayoría de los docentes encuestados, en concreto 18 de ellos, sí tienen en cuenta los intereses del alumnado como grupo, contando alumnado con o sin TEA. Sólo 1 docente ha contestado que no tiene en cuenta los intereses del alumnado cuando enseña.

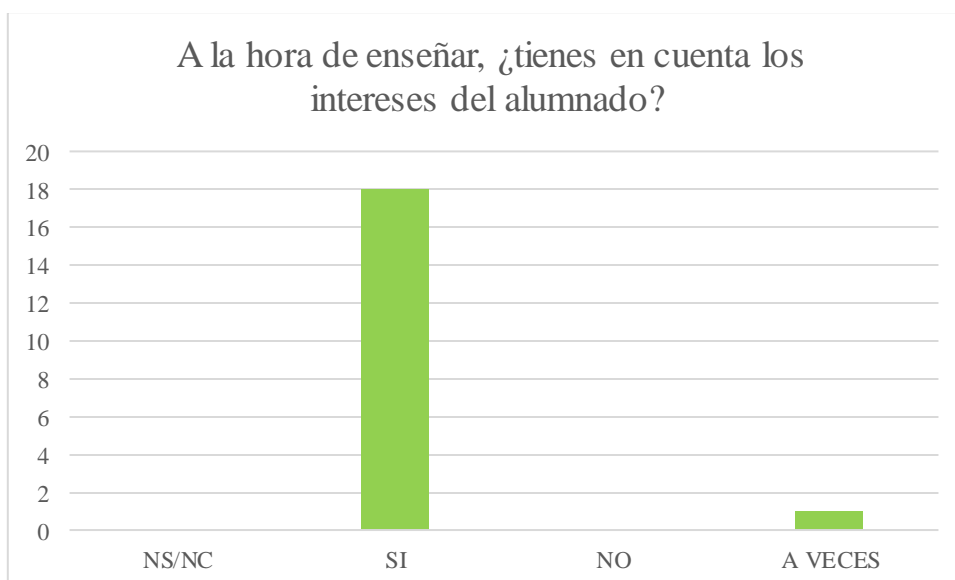


Figura 3. A la hora de enseñar, ¿tienes en cuenta los intereses del alumnado?

Nota Fuente: Elaboración propia.

4. ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?

En la Figura 4, se observa en su mayoría, que los docentes aprovechan las situaciones incidentales para enseñar al alumnado y, enlazando con la Figura 3, esto puede hacerse cuando el alumnado tiene interés o preguntan al docente por algo de lo que tengan curiosidad. Tan sólo 1 docente ha dicho que, a veces, aprovecha este tipo de situaciones, y otro ha contestado que no sabe/no contesta quizá por no haber entendido bien la pregunta.

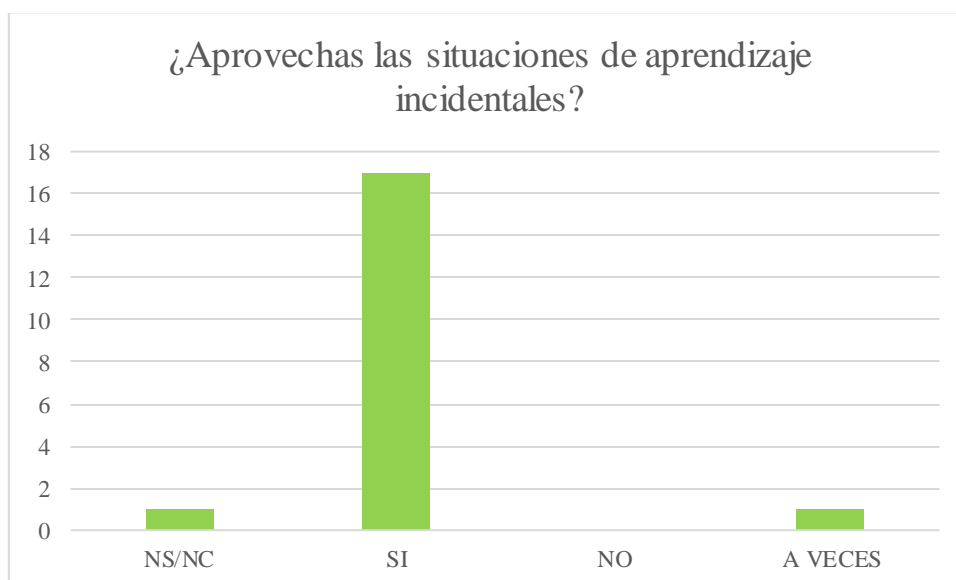


Figura 4. ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?

Nota fuente: Elaboración propia.

##### 5. ¿Pre- diseñas situaciones que den lugar a la comunicación?

Como se ha visto anteriormente, es importante que el docente tenga preparadas situaciones en las que el alumnado TEA tenga que comunicarse para mejorar las habilidades sociales y de comunicación. En la Figura 5, se observa que, en su mayoría y concretamente 16 de los encuestados, sí que pre- diseñan situaciones que den lugar a un acto comunicativo. En cambio, hay 2 docentes que no hacen nada para que se den situaciones de comunicación dentro del aula.

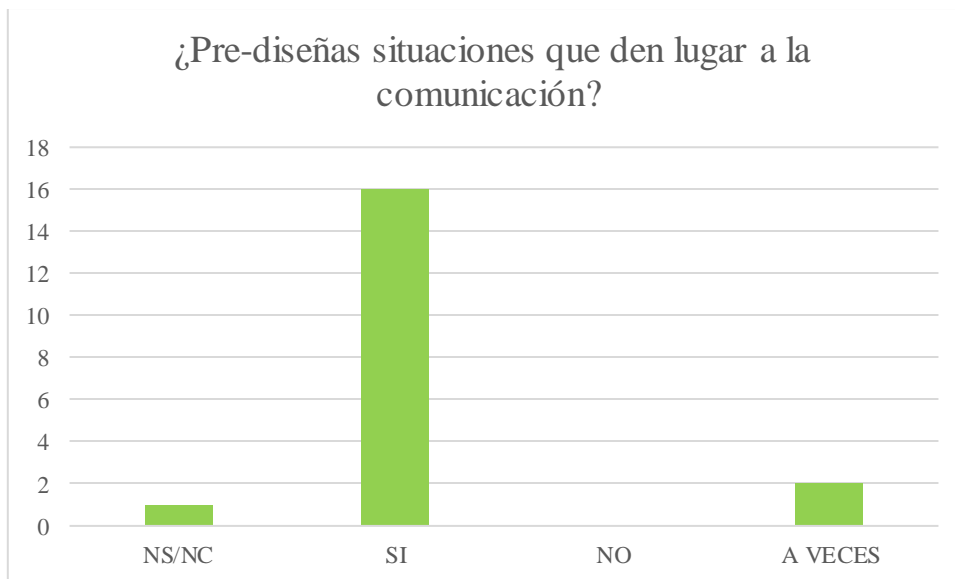


Figura 5. ¿Pre -diseñas situaciones que den lugar a la comunicación?

Nota fuente: Elaboración propia.

6. ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (¿modelado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?

En la Figura 6, se aprecia que 17 de los docentes encuestados, utilizan ayudas para provocar los actos comunicativos o para diseñar situaciones en las que se dé la comunicación con el alumnado TEA, tal y como se observa en la Figura 5. Estos docentes utilizan el modelado, la imitación, ayudas verbales y refuerzo positivo. Por ejemplo, cuando los alumnos sean capaces de iniciar una conversación, el docente tiene que elogiarles diciendo: “¡qué bien, no me esperaba que le dijese eso a tu compañero!”.

Dos de los docentes han dicho que emplean estas ayudas tan sólo a veces, lo cual puede ser perjudicial para el alumnado TEA, en el sentido que puedan verse desmotivados, o por no verse seguros de comunicarse ellos solos, sin ninguna ayuda.

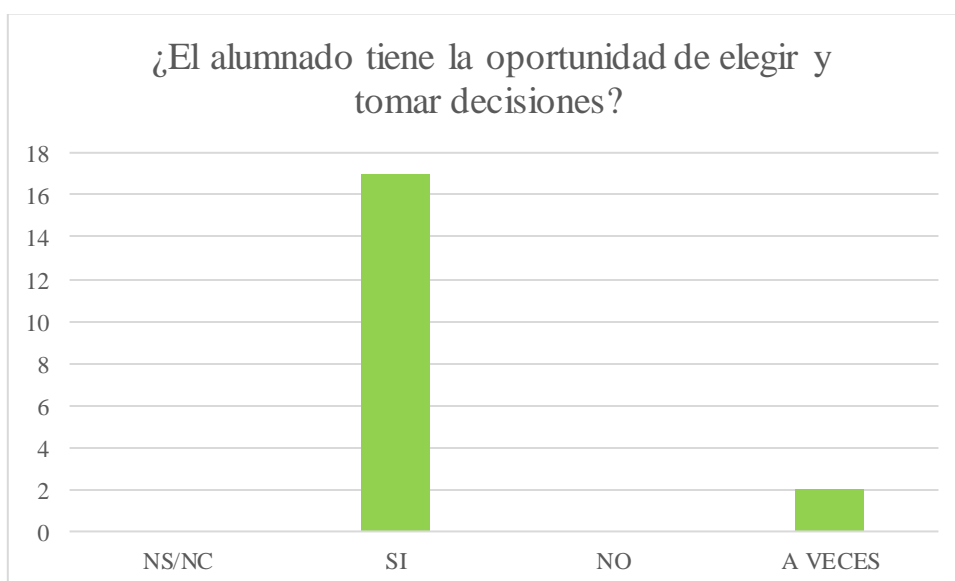


*Figura 6.* ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (modelado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?

Nota fuente: Elaboración propia.

7. ¿El alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones?

En la Figura 7, se observa que 17 docentes han contestado que el alumnado sí elige y toma decisiones en el aula, lo cual es importante para que el alumnado TEA tenga varias actividades a elegir. Sólo 2 han dicho que el alumnado elige y toma decisiones a veces. Esto indica que, en la mayoría de aulas, el alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones de lo que se hace dentro de ellas, y esto va en concordancia con el estilo del docente. Si tenemos un docente democrático, será mucho más enriquecedor para el alumnado.



*Figura 7.* ¿El alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones?

Nota fuente: Elaboración propia.

8. Para favorecer la atención, ¿se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos como claves visuales, colores o SAAC?

Como ya se ha constatado, el alumnado TEA necesita una serie de metodologías adaptadas para conseguir las competencias de la etapa educativa. Uno de los hándicaps que existe con este tipo de alumnado, es que se distraen porque los contenidos muchas veces no están adaptados. En la Figura 8, se aprecia que 14 de los docentes encuestados utilizan apoyos como claves visuales, colores o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para que no se pierdan y mantengan la atención. 4 de ellos, han dicho que a veces utilizan este tipo de metodología y 1 ha dicho que no utiliza ningún apoyo de los descritos.

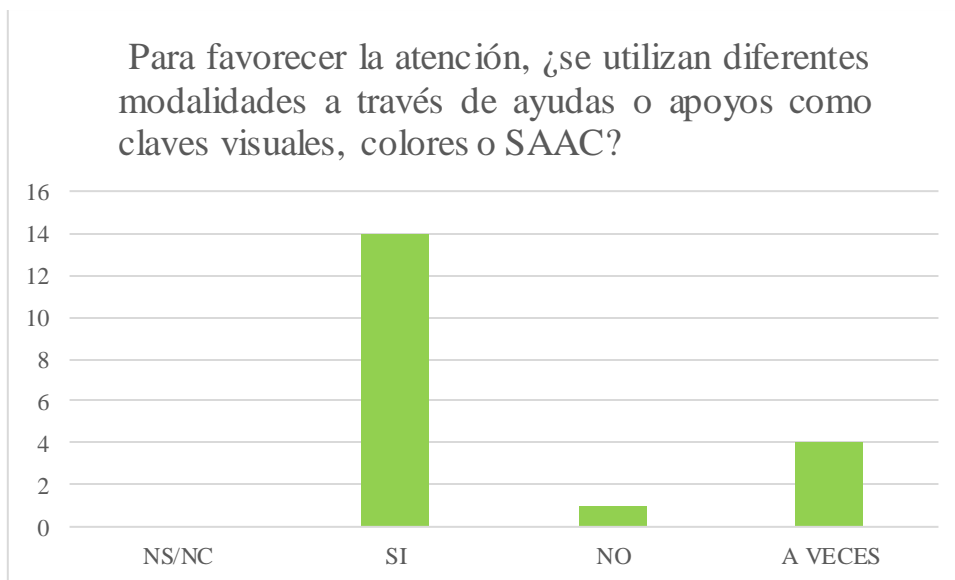


Figura 8. Para favorecer la atención, ¿se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos como claves visuales, colores o SAAC?

Nota fuente: Elaboración propia.

9. Para comunicarte con el alumnado, ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?

Como se ha visto en el anterior epígrafe 4.4. sobre las metodologías con alumnado TEA, es imprescindible que por parte del docente se utilice un lenguaje sencillo y que se emparejen palabras simples con aspectos que sean significativos para que pueda llegar a comprender. En la Figura 9, 16 han contestado que, sí que emplean un lenguaje sencillo para la comprensión por parte del alumnado TEA, tan sólo 2 docentes de los encuestados dice que a veces emplean un lenguaje sencillo, es decir, la mayoría de las veces dan una explicación globalizada y no adaptada a la diversidad del aula. Es sorprendente que, aunque sea un porcentaje mínimo haya docentes



que no tengan en cuenta a este tipo de alumnado; en este caso, 1 docente ha contestado que no emplea un lenguaje sencillo ni empareja palabras simples con aspectos importantes de la realidad.



Figura 9. Para comunicarte con el alumnado, ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 10. ¿Llevas a cabo con el alumnado un aprendizaje sin error?

En la Figura 10, se recogen datos sobre si los docentes llevan a cabo un aprendizaje sin error; éstos, han contestado de forma muy diversa. Tan sólo 1 ha contestado que no sabe o no contesta, 4 de ellos han contestado que sí lo llevan a cabo, pero los datos que sobresalen de una manera negativa son los del No, quienes dicen que sólo a veces lo llevan a cabo (8 en total). Es importante que de forma general y más con alumnado TEA, se lleve a cabo un aprendizaje sin error, es decir, enseñar evitando que el alumnado se equivoque, y en caso de que se equivoque y haya errores, se ignore y se vuelva a explicar otra vez con otras palabras o de manera más precisa para que se entienda, puesto que si se les corrige todo el tiempo y se les dice todo lo que está mal, se podría frustrar y desmotivar al alumnado.

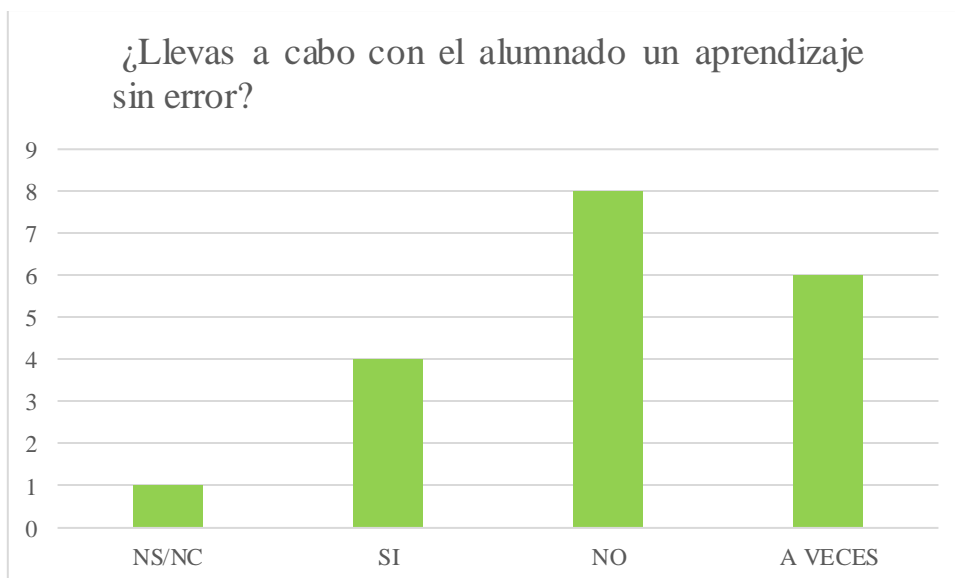


Figura 10. ¿Llevas a cabo con el alumnado un aprendizaje sin error?

Nota fuente: Elaboración propia.

11. ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y del alumnado?

Como ya se ha visto anteriormente, es importante que el profesorado controle y comprenda sus propias emociones y estados mentales para poder comprender los del alumnado. En la Figura 11, se aprecia cómo en su mayoría y en concreto 16 docentes, dicen prestar atención a la expresión y comprensión tanto de sus emociones como las del alumnado, frente a 3 que han contestado que sólo a veces son capaces de controlarlos. Para mejorar estas habilidades y dado que el profesorado debe estar en formación a lo largo de su vida, sería interesante aparte de mejorar en metodologías, que se les impartiera formación o cursos sobre estos temas.

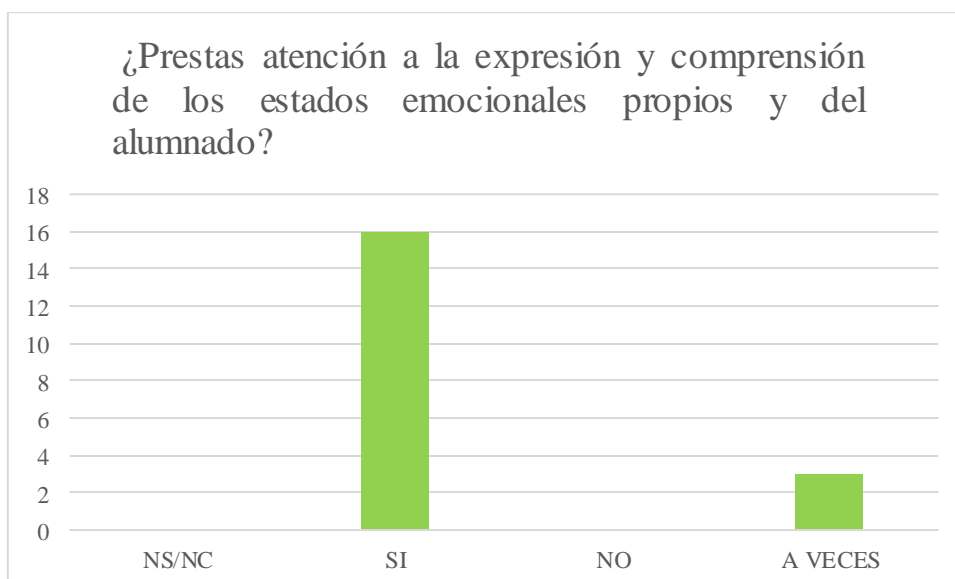


Figura 11. ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y del alumnado?

Nota fuente: Elaboración propia.

12. ¿Eres capaz de manejar tus propias emociones, el pensamiento y el comportamiento dentro del aula?

La pregunta de la Figura 12 va muy unida a la anterior, y es que, si entendemos nuestras emociones y nuestros estados mentales, seremos capaces de manejarlas dentro del aula y adoptar un comportamiento acorde al tipo de alumnado al que se enseña. Así, en la Figura 12, las respuestas han sido que 12 de los docentes, sí son capaces de manejar las emociones, el pensamiento y el comportamiento dentro del aula, mientras que 1 ha dicho que no, y sólo 6 son capaces de manejarlas a veces.

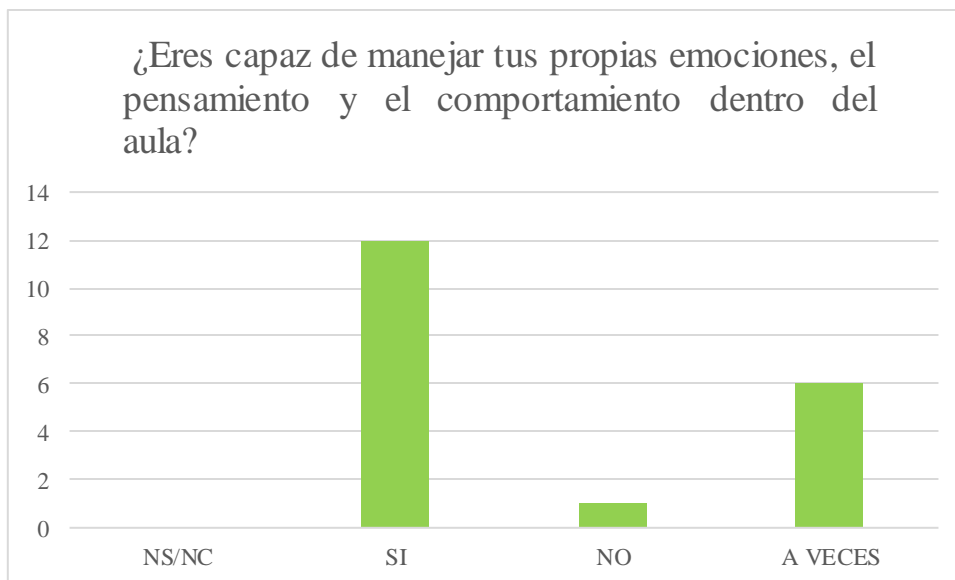


Figura 12. ¿Eres capaz de manejar tus propias emociones, el pensamiento y el comportamiento dentro del aula?

Nota fuente: Elaboración propia.

13. ¿Tienes capacidad para buscar ayuda y recursos cuando lo necesitas?

En la Figura 13, se pregunta por la habilidad para buscar ayuda o recursos cuando se necesitan, a lo que 17 docentes han contestado que sí son capaces de buscarla, 1 ha contestado que no y 1 ha contestado que a veces. Algunos docentes pueden verse sobrepasados por alguna situación que se de en el aula, o porque no sepan cómo resolver una situación que se dé con alumnado TEA o cualquier otra discapacidad, pero es importante que sepa que cuando eso pasa, hay que buscar ayuda o recursos que le ayuden a solucionar el problema planteado.

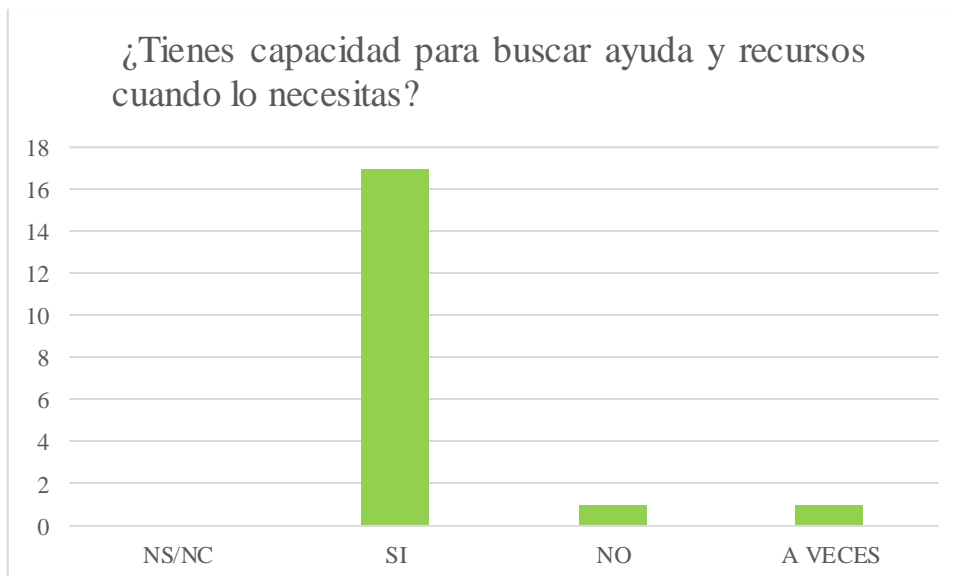


Figura 13. ¿Tienes capacidad para buscar ayuda y recursos cuando lo necesitas?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 14. ¿Tienes buenas habilidades sociales y de comunicación?

Para ser docente y más para saber afrontar la diversidad en el aula, se deben tener unas buenas habilidades sociales y de comunicación, en este caso para trabajar con alumnado TEA. En la Figura 14, se muestra como 17 de los 19 docentes encuestados afirman tener buenas habilidades sociales y de comunicación, frente a 2 que dicen que sólo a veces las tienen.

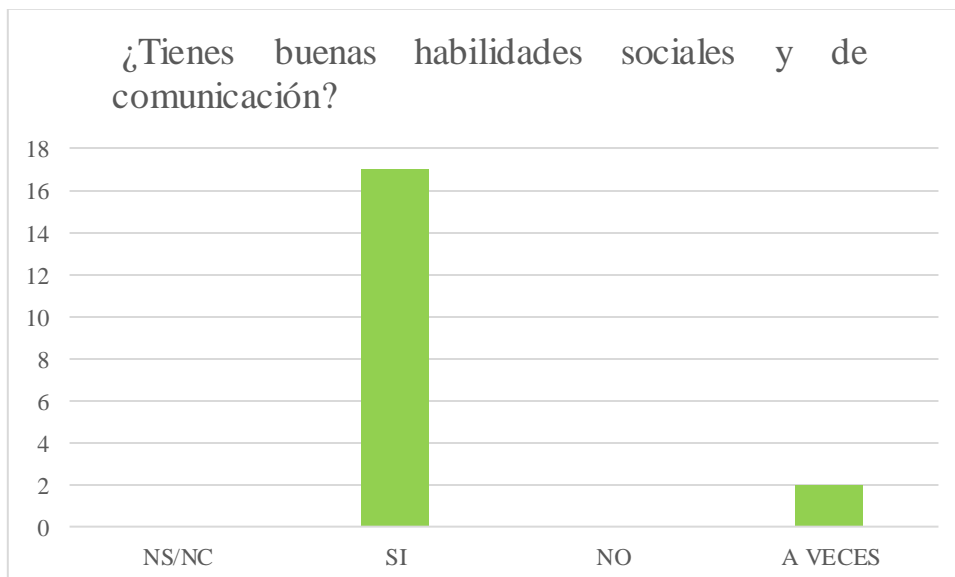


Figura 14. ¿Tienes buenas habilidades sociales y de comunicación?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 15. ¿Estableces vínculos emocionales con tu alumnado?

Con este tipo de alumnado, es muy importante que se establezcan vínculos emocionales, se tienen que sentir en un entorno seguro y con una persona que les transmita confianza para aprender. Es muy positivo que en la Figura 15, 16 docentes hayan contestado que sí establecen vínculos emocionales con su alumnado. Por otra parte, hay 1 que ha contestado que no establece vínculos emocionales y 2 que sólo a veces lo hacen.

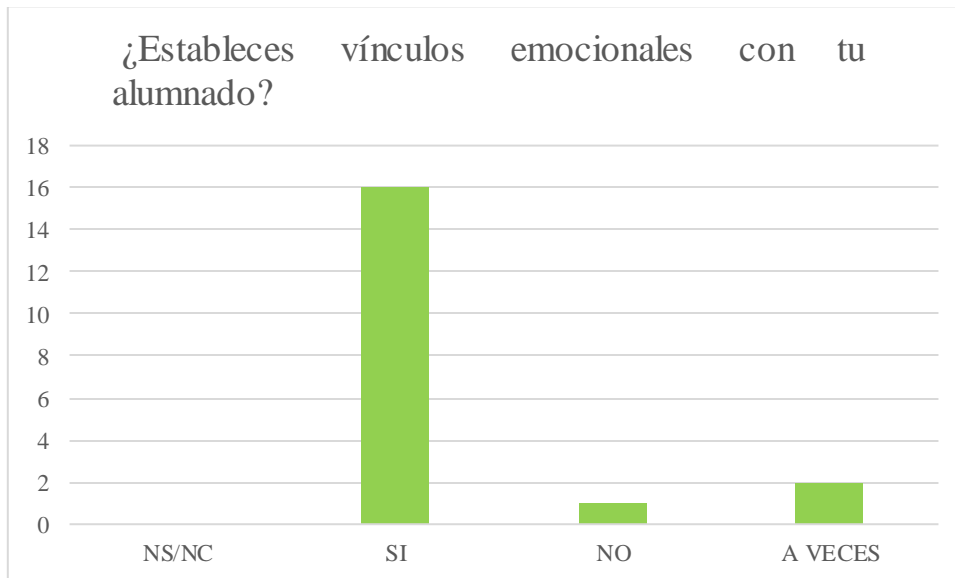


Figura 15. ¿Estableces vínculos emocionales con tu alumnado?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 16. ¿Te consideras una persona resiliente?

Otra de las habilidades que debe tener un docente es la resiliencia, es decir, la capacidad de adaptarse a los cambios después de que suceda algún acontecimiento negativo. En este caso, si el docente tiene una mala experiencia porque ocurre alguna situación con alumnado TEA que no es capaz de controlar, debe ser resiliente y adaptarse a la nueva situación para que como hemos dicho en gráficos anteriores, pueda ayudar o recursos para solventarlo. En la Figura 16, se ve como 17 de los encuestados han contestado que sí se consideran personas resilientes; en cambio 2 dicen que sólo se consideran resilientes a veces.

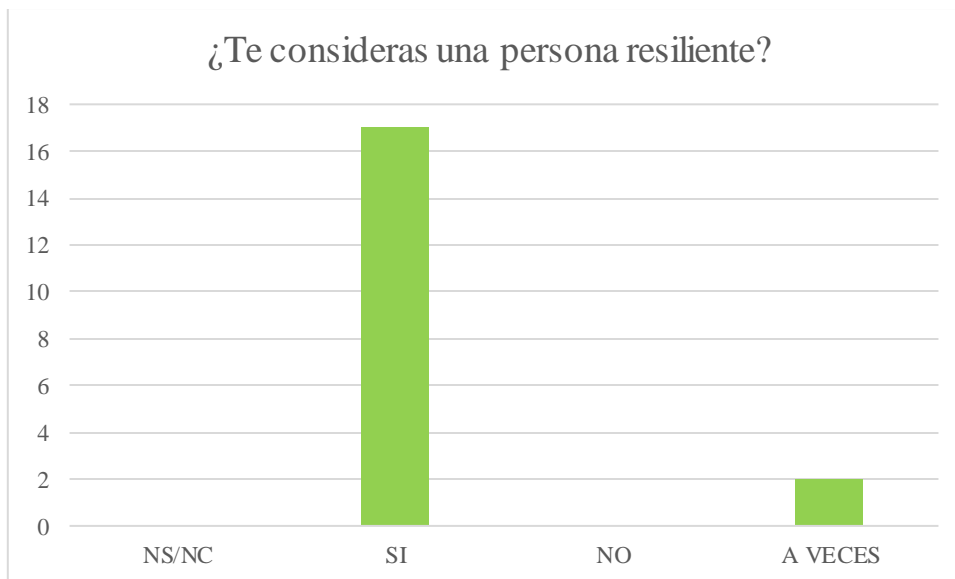


Figura 16. ¿Te consideras una persona resiliente?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 17. ¿Usas el estilo asertivo de comunicación dentro del aula?

Ser asertivo dentro del aula es condición primordial para que se dé el aprendizaje, puesto que genera un buen entorno, un ambiente distendido y donde el alumnado crea un vínculo de confianza con el docente.

En la Figura 17, se observa que, en su mayoría, 15 docentes han contestado que sí utilizan un estilo asertivo dentro del aula, pero 4 han dicho que sólo lo utilizan a veces.

Como se ha visto en los contenidos del Máster y en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, un docente es una mezcla de todos los estilos comunicativos y de todos los estilos de docentes que hay (democrático, autoritario, tradicional, mediador), pero aunque haya varios estilos comunicativos y muchos estilos docentes, debe predominar un estilo de comunicación asertivo y un modelo docente democrático y mediador y más aún, cuando en el aula se encuentran personas con diversidad funcional que requieren las metodologías vistas en el epígrafe 4.4. de este trabajo.

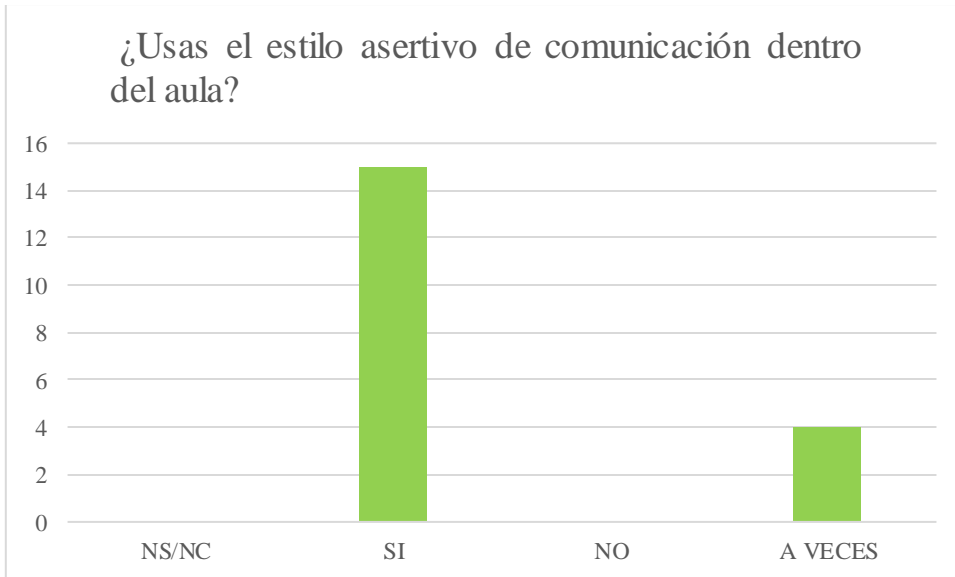


Figura 17. ¿Usas el estilo asertivo de comunicación dentro del aula?

Nota fuente: Elaboración propia.

18. ¿Consideras que tienes capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos?

Muchas veces, en el aula pueden producirse conflictos o situaciones problemáticas que enfrenta al alumnado con diversidad funcional, con los que no la tienen. El docente debe tener la capacidad de afrontar y resolver estas situaciones que, a día de hoy, cada vez son menos, puesto que el alumnado está muy formado y concienciado de que todos tenemos capacidades diferentes y, además, ellos mismos tratan de hacer un aprendizaje cooperativo. En la Figura 18, hay 16 docentes que han contestado que sí consideran que tienen capacidad para afrontar y resolver problemas y 3 de ellos han contestado que a veces.

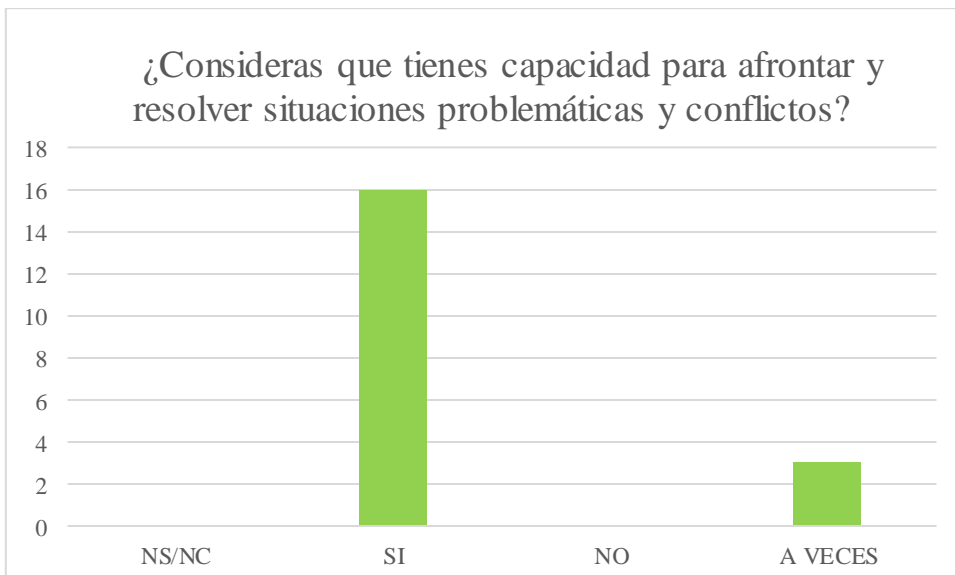


Figura 18. ¿Consideras que tienes capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos?

Nota fuente: Elaboración propia.

19. ¿En el aula hay establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas?

Llegando ya a la metodología, se ha dicho que el alumnado TEA, necesita que en el aula haya unas rutinas establecidas y se tienen que dar unas situaciones de aprendizaje muy estructuradas. En la Figura 19, se observa que, 11 docentes han contestado que sí se establecen rutinas estructuradas, mientras que 3 docentes han contestado que no, y 5 han contestado que a veces.

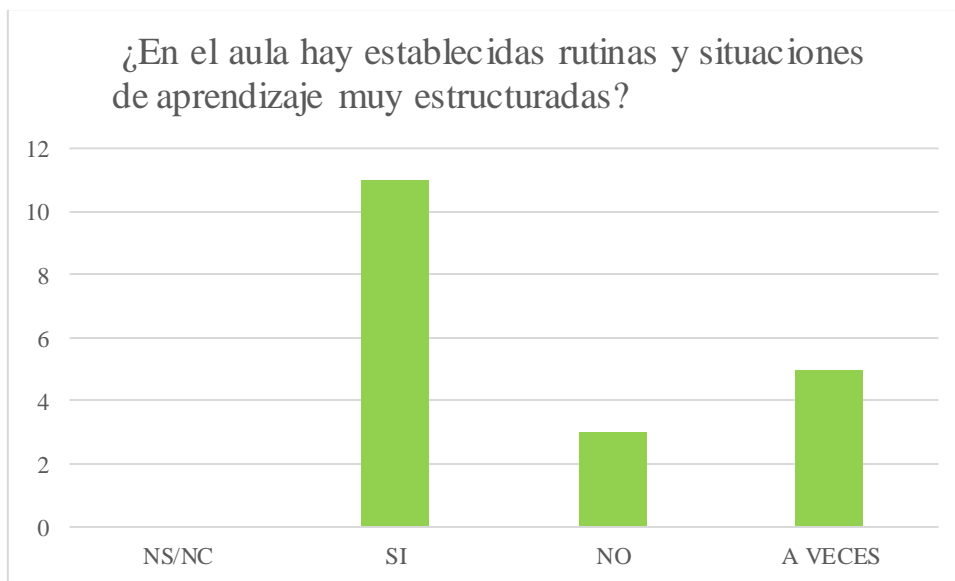


Figura 19. ¿En el aula hay establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas?

Nota fuente: Elaboración propia.

20. ¿Durante el proceso de E-A hay elementos que distraigan al alumnado?

Es importante que no haya distracciones de ningún tipo en el aula, para que el alumnado TEA aprenda de igual forma que el resto del alumnado. En la Figura 20, se aprecia un resultado negativo puesto que sólo 5 docentes han contestado que no hay elementos que distraigan al alumnado, mientras que 6 dicen que sí se distraen y 8 dicen que, a veces, hay elementos en el aula que les distraen.



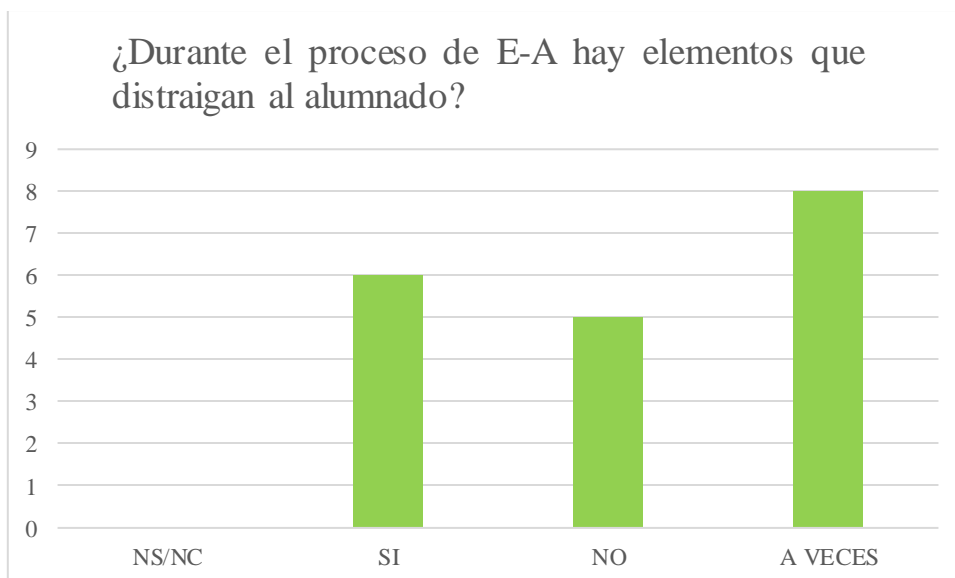


Figura 20. ¿Durante el proceso de E-A hay elementos que distraigan al alumnado?

Nota fuente: Elaboración propia.

21. ¿La distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones?

En la Figura 21, se ven los resultados de si la distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones. 8 docentes han contestado que sí, y otros 8 han contestado que no. 3 han dicho que a veces están organizadas. Aquí se puede apreciar que los datos no son muy positivos, pues tendría que haber más aulas organizadas de esta forma para que la metodología fuera óptima para el alumnado TEA, y conseguir aulas y centros inclusivos.

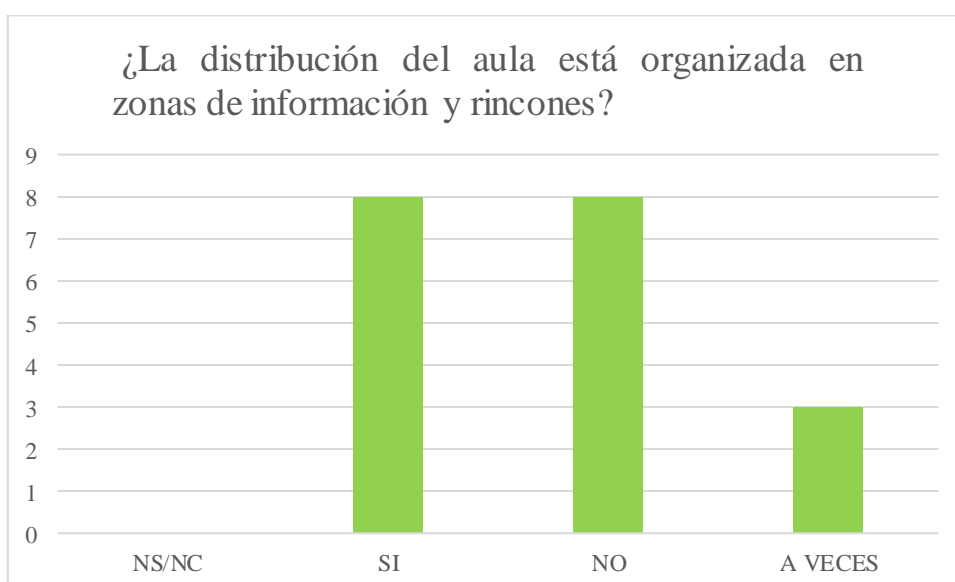


Figura 21. ¿La distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones?

Nota fuente: Elaboración propia.

22. ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlar conductas?

A lo largo del trabajo, se viene probando la utilidad de las agendas personales para alumnado TEA porque les ayuda a predecir situaciones y controlar sus conductas. En la Figura 22, hay 9 docentes que dicen que en el aula se utiliza esta herramienta metodológica, mientras que 8 dicen que no la utilizan. Los datos vuelven a ser negativos, ya que todos deberían tener su agenda que les permita organizarse y estructurar más su mente.

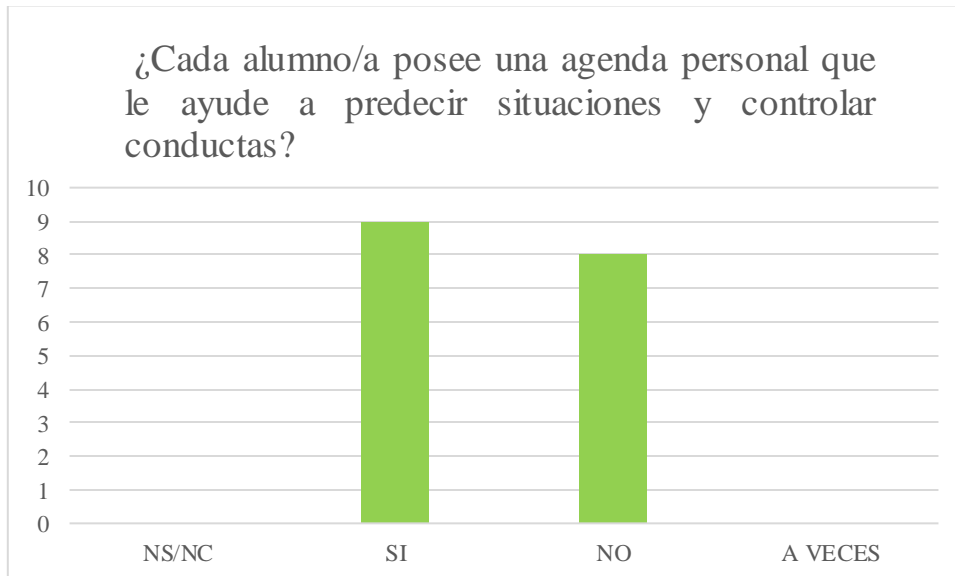


Figura 22. ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlar conductas?

Nota fuente: Elaboración propia.

23. ¿Al alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?

En la Figura 23, se obtienen resultados positivos ya que 14 docentes han contestado que sí se les marcan los tiempos de forma estructurada, tan sólo 1 dice que no se les marcan los tiempos y 4 han dicho que, a veces, se les marcan los tiempos de forma muy estructurada.

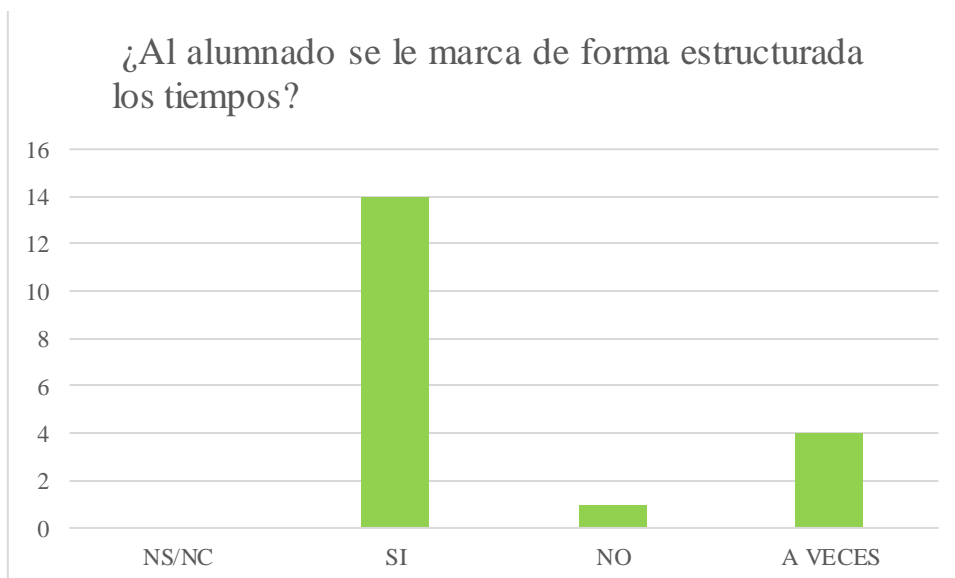


Figura 23. ¿Alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?

Nota fuente: Elaboración propia.

24. ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?

De nuevo en la Figura 24, se observan datos negativos en cuanto a la forma de programar las actividades en el aula ordinaria con presencia de alumnado TEA. 8 de los docentes que han realizado el cuestionario dicen que las actividades se programan de forma globalizada, 5 dicen que a veces se programan de forma globalizada y 6 han dicho que no se programan de forma globalizada, sino que se adaptan a cada tipo de alumnado.

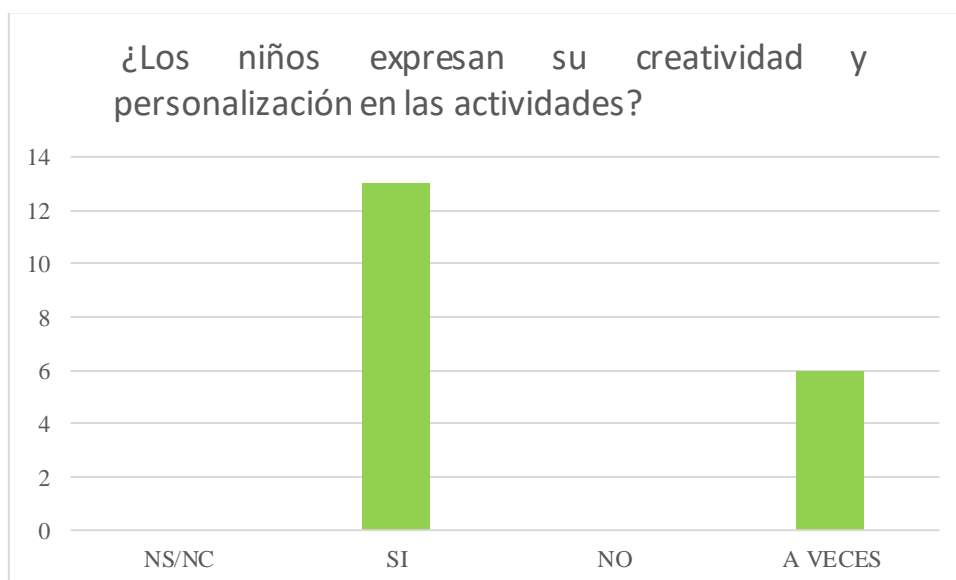


Figura 24. ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?

Nota fuente: Elaboración propia.

25. ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?

Debido a la dificultad de comunicación y expresión del alumnado TEA, se ha preguntado en el cuestionario si los niños/as expresan su creatividad y personalización en las actividades que se realizan, ya que esto es un signo de confianza en el docente. Se obtienen resultados positivos como se ve en la Figura 25, puesto que 13 docentes han contestado que sí lo expresan, frente a 6 que han dicho que lo expresan sólo a veces.



*Figura 25.* ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 26. ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?

En la Figura 26, 14 docentes han contestado que sí está incluido el juego como método de aprendizaje, a estos niveles esto se conoce como gamificación: aprender por medio de juegos o hacer uso de metodologías como el Kahoot. 1 docente ha dicho que no se emplea el juego en el aula y 4 que se emplea a veces.

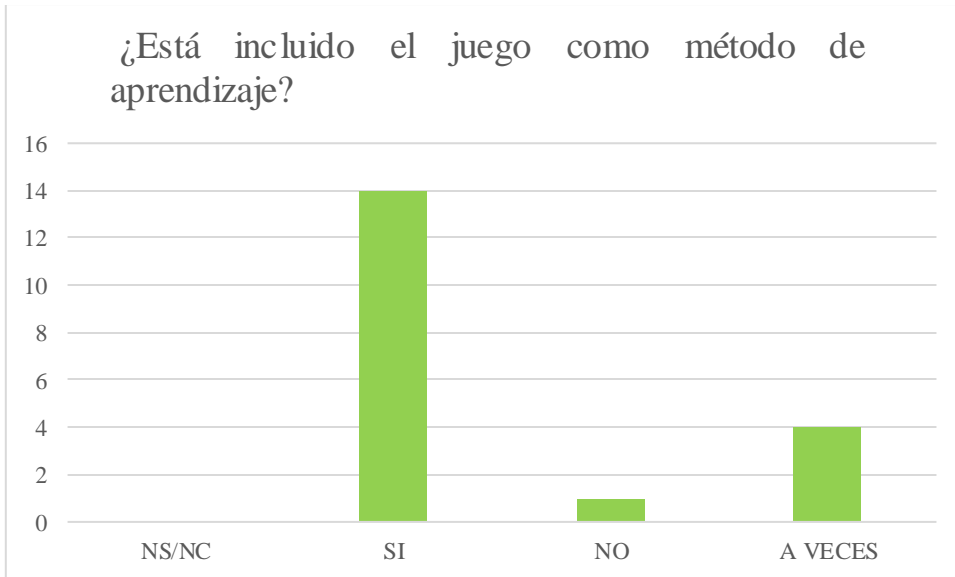


Figura 26. ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?

Nota fuente: Elaboración propia.

27. ¿Los alumnos/as trabajan de forma activa en el aula?

En cuanto a llevar a cabo una metodología activa y participativa, los docentes han contestado en la Figura 27, que el alumnado trabaja de forma activa en el aula; en concreto 16, han contestado que sí, pero, por otro lado, hay 3 docentes que dicen que sólo a veces el alumnado trabaja de forma activa en el aula.

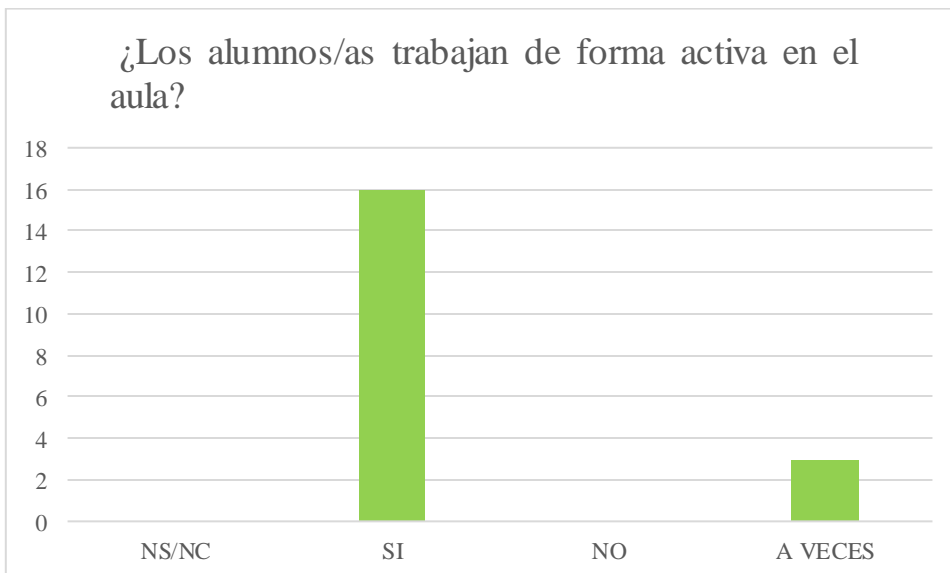


Figura 27. ¿Los alumnos/as trabajan de forma activa en el aula?

Nota fuente: Elaboración propia.

28. ¿Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centro de interés?

En la Figura 28, se aprecian los datos que se obtienen al preguntar a los docentes si los conocimientos que adquiere el alumnado TEA están relacionados con su entorno y sus intereses. 14 de ellos han contestado que sí, 1 ha contestado que no y 4 ha dicho que a veces. Es un dato positivo porque ellos requieren que el aprendizaje se pueda extrapolar a situaciones que se dan en su entorno.

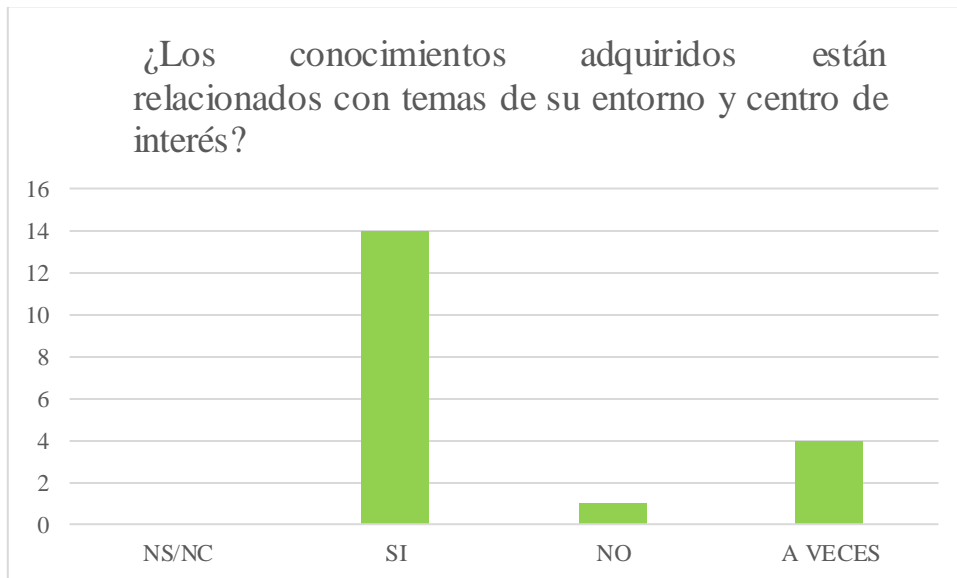


Figura 28. ¿Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centro de interés?

Nota fuente: Elaboración propia.

29. En el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?

En la Figura 29, se observa que 16 docentes han contestado que la participación y el control del estudiante no es mínima, frente a 2 que dicen que a veces es mínima y 1 que ha contestado que sí es mínima.



Figura 29. En el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?

Nota fuente: Elaboración propia.

30. ¿El alumnado suele trabajar en gran grupo?

Para el alumnado TEA no es beneficioso que se trabaje en gran grupo porque se les dificulta la comunicación con los demás. En la Figura 30, se observa que los docentes han contestado a la pregunta de si el alumnado suele trabajar en gran grupo. Los datos son bastante negativos ya que 7 de ellos han contestado que sí y 8 han contestado que a veces, por lo que tan sólo 4 docentes han dicho que no se suele trabajar con este alumnado en gran grupo. Al obtener estos datos nos podemos dar cuenta que, en el aula ordinaria, aunque haya alumnado TEA, las actividades y la metodología es globalizada como se decía en la Figura 24.

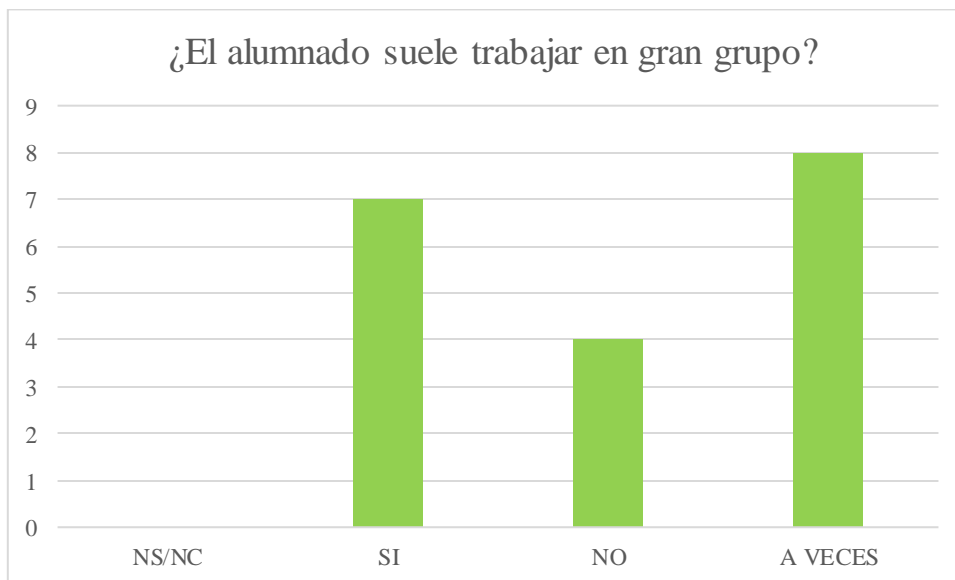


Figura 30. ¿El alumnado suele trabajar en gran grupo?

Nota fuente: Elaboración propia.

31. ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?

También, como se observa en la Figura 31, se ha preguntado si se realizan actividades de forma individual, a lo que 15 docentes han contestado que sí y 4 que se realizan a veces.



Figura 31. ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?

Nota fuente: Elaboración propia.

32. ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?

Lo más idóneo con este colectivo, es trabajar en pequeños grupos por lo que también se preguntó en el cuestionario. En la Figura 32, se ve que 15 docentes han contestado que sí se hacen actividades en pequeños grupos y 4 que se realizan a veces, por lo que los resultados son bastante positivos.

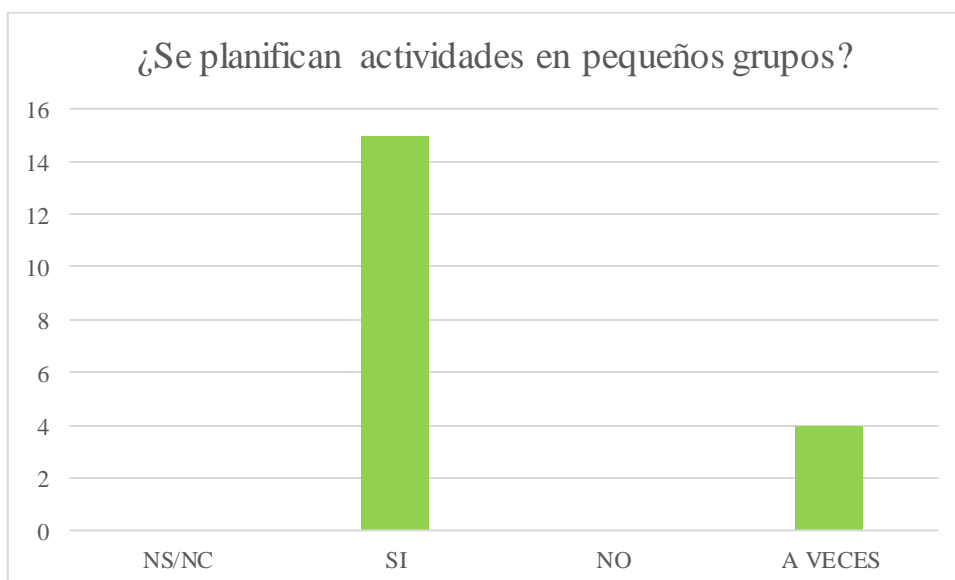


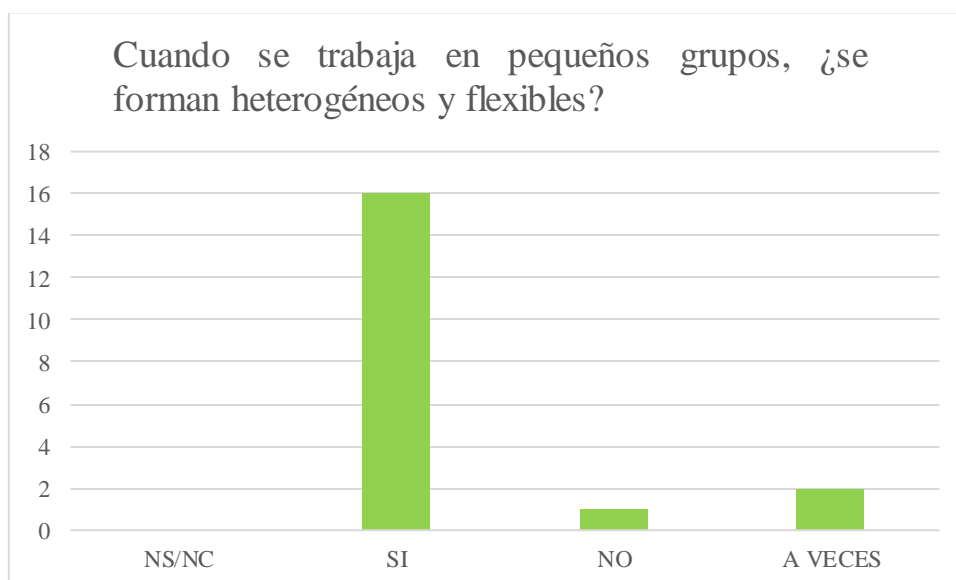
Figura 32. ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?

Nota fuente: Elaboración propia.

33. Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman heterogéneos y flexibles?



Es primordial que los grupos que se forman en el aula ordinaria para hacer las actividades, sean grupos heterogéneos y flexibles, es decir, que no se hagan grupos separados: los TEA por un lado y el resto de alumnado por otro. Se obtienen datos muy positivos porque de los 19 docentes encuestados, 16 han contestado que estos grupos se forman de manera flexible y heterogénea, 2 que se forman a veces y tan sólo 1 ha dicho que no se forman de esta manera.



*Figura 33.* Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman heterogéneos y flexibles?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 34. Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman grupos interactivos?

Los grupos interactivos promueven que el alumnado aprenda de sus iguales por medio de la interacción entre ellos, lo que puede llegar a ser muy enriquecedor para todo el grupo. En la Figura 34, se puede observar que, cuando se ha preguntado si en el aula se forman grupos interactivos, 15 docentes han contestado que sí se forman grupos interactivos, 3 han dicho que a veces y tan sólo 1 ha dicho que no se forman este tipo de grupos en el aula.



*Figura 34.* Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman grupos interactivos?

Nota fuente: Elaboración propia.

35. ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?

El aprendizaje cooperativo también es una herramienta metodológica muy útil, ya no para alumnado TEA, sino para todo el grupo, puesto que todos tienen que colaborar para llegar a un objetivo común y todos tienen que sentirse parte del grupo para conseguir hacer la tarea propuesta por el docente. En la Figura 35, se pregunta si se lleva a cabo una enseñanza cooperativa y 14 docentes han contestado que sí, frente a 5 que han dicho que sólo a veces se lleva a cabo.



*Figura 35.* ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?

Nota fuente: Elaboración propia.

36. Al estudiar un tema, ¿se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?

En la Figura 36, se observan los resultados de preguntar a los docentes si al estudiar un tema se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado. 11 de ellos han contestado que sí se hace de forma diferenciada, mientras que 4 han dicho que no se hace de forma diferenciada y 3 han contestado que a veces se hace de forma diferenciada. Aquí podemos analizar que, aunque hay muchos docentes que lo hacen de forma correcta, hay otros cuantos que deberían cambiar esa metodología para que todos lleguen al mismo objetivo.

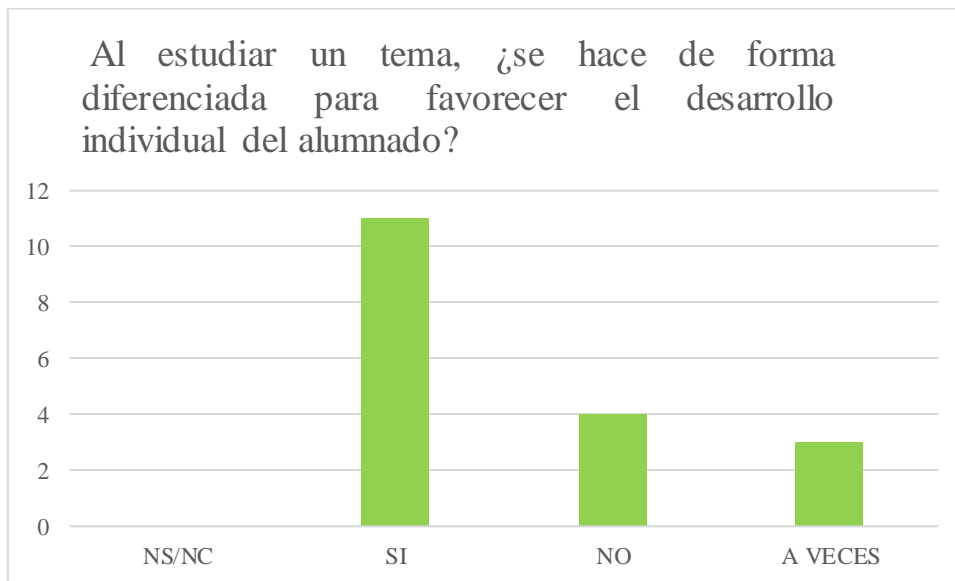


Figura 36. Al estudiar un tema, ¿se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?

Nota fuente: Elaboración propia.

37. ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas para que el alumnado pueda elegir?

Hemos visto en el epígrafe 4.4 del trabajo, la importancia que tiene el poder elegir actividades para el alumnado TEA. En la Figura 37, 8 docentes han dicho que sí pueden elegir las actividades, 3 han dicho que no las pueden elegir y otros 8 han dicho que solo pueden elegir a veces. El docente debe implicarse más en la elaboración de actividades y tareas diversas, para que este tipo de alumnado pueda elegir qué tareas quiere realizar y con las que se sienten más seguros.



Figura 37. ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas para que el alumnado pueda elegir?

Nota fuente: Elaboración propia.

38. ¿El tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnado?

En la Figura 38, se muestran los resultados a la pregunta de si el tiempo del docente en el aula es distribuido entre los subgrupos del alumnado. 15 de ellos han contestado que sí está distribuido entre todos los grupos por igual, 1 ha contestado que no se distribuye por igual y 3 han contestado que sólo a veces el tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnado. También, hay que tener en cuenta que hay profesorado que entra al aula para ayudar, por lo que se pueden atender las necesidades de forma correcta.

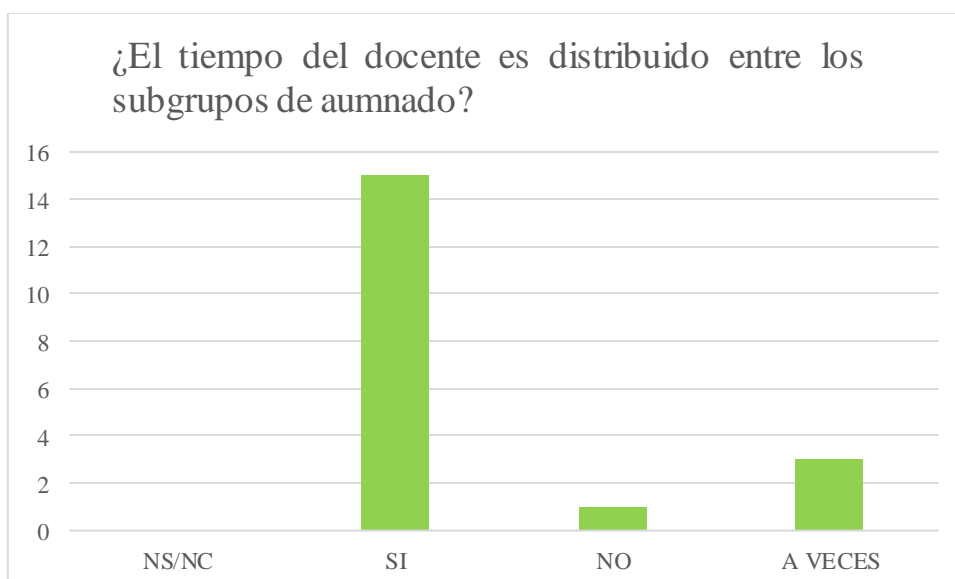


Figura 38. ¿El tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnado?

Nota fuente: Elaboración propia.

39. ¿Has cursado formación acerca de diversidad en el aula?

En la Figura 39, se muestran los resultados a la pregunta de si los docentes han cursado formación en diversidad en el aula, 13 de ellos han contestado que sí han cursado formación, mientras que 6 han contestado que no han realizado ningún tipo de formación en diversidad en el aula. Llama la atención porque, aunque son datos positivos, casi la mitad de los docentes que han realizado este cuestionario no han tenido formación de diversidad en el aula y, si esto lo extrapolamos a un mayor número de docentes, puede llegar a ser un problema puesto que la educación inclusiva dejaría mucho que desear.

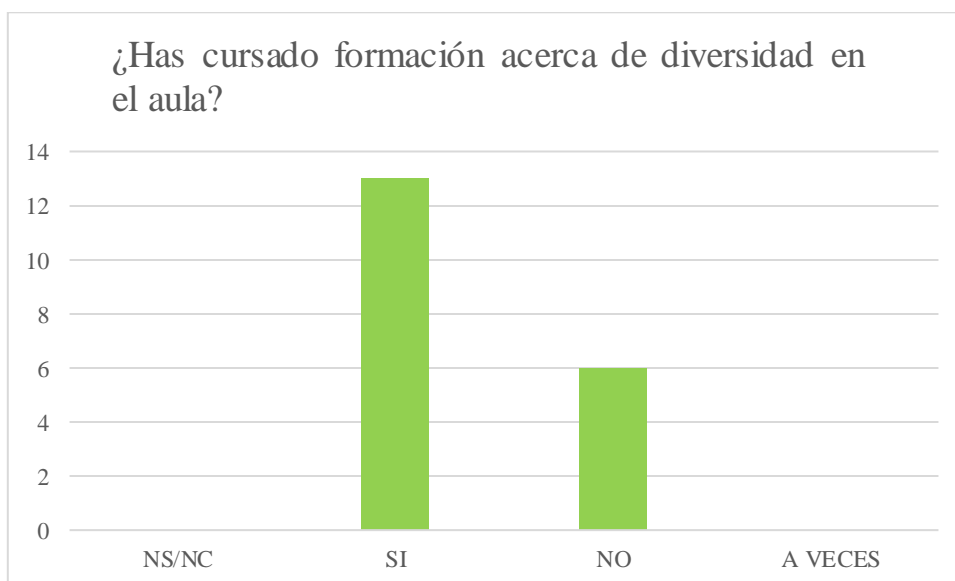


Figura 39. ¿Has cursado formación acerca de diversidad en el aula?

Nota fuente: Elaboración propia.

40. ¿Se establece un vínculo estrecho con las familias para dar soporte emocional al alumnado?

Es importante que el profesorado establezca un vínculo tanto con el alumnado como con las familias, y más en caso de que el alumnado presente necesidades educativas especiales. Primero, porque el alumno/a va a tener seguridad en el docente y va a ver que tanto el profesorado como su familia, tienen un objetivo común y, por otro lado, es importante que se establezca un vínculo estrecho con las familias para que se sientan seguras, para obtener feedback del proceso de E-A de su hijo/a, además de pedir ayuda en caso de que la necesiten, o bien al profesorado o al PTSC (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad).

En la Figura 40, 14 docentes han contestado que sí establecen un vínculo estrecho con las familias, 3 han contestado que no lo establecen y 2 que lo establecen a veces.



*Figura 40.* ¿Se establece un vínculo estrecho con las familias para dar soporte emocional al alumnado?

Nota fuente: Elaboración propia.

#### 5.9. Discusión de los resultados

Los datos obtenidos muestran resultados muy interesantes. Por una parte, las habilidades emocionales de los docentes que trabajan con alumnado TEA son las necesarias para crear un clima adecuado del aprendizaje. Se ha visto como los datos reflejan de forma positiva que son personas asertivas, que controlan bien sus emociones y que, por tanto, son capaces de controlar las del alumnado.

Cabe destacar que son personas que saben resolver problemas y conflictos en el aula, y que, de manera general, saben buscar ayuda o recursos cuando una situación lo requiere. Al mismo tiempo, hay que destacar que establecen un vínculo emocional tanto con el propio alumnado como con las familias y que son personas resilientes, saben adaptarse a los cambios con facilidad. Algo similar ocurre con las HHSS en general, la mayoría dicen que tienen buenas habilidades sociales.

En cuanto al bloque de la metodología, se puede decir que hay variedad de opiniones puesto que hay algunos docentes que dicen que utilizan la metodología más apropiada y, en cambio, hay otros que reconocen por medio del cuestionario que no se atiende bien a la diversidad, y en este caso, al alumnado TEA.

A pesar de que muchos docentes han cursado formación en diversidad, sorprende que, en este estudio, sólo hayan cursado dicha formación 13 de los 19 encuestados. Puede parecer que no es tanto, pero si pensamos, son 6 los que no han cursado ninguna formación al respecto, y esto supone que a gran escala habrá muchos profesionales dando clase a este colectivo, sin saber qué es lo más conveniente para ellos y para su desarrollo en el aula. Un ejemplo, lo tenemos cuando

se pregunta en el cuestionario si las actividades se planifican de forma globalizada y la mayoría de respuestas que se obtienen son afirmativas. También, es importante recalcar que 8 docentes han dicho que a veces se planifican variedad de actividades y tareas, aun sabiendo que es algo primordial para este colectivo. Como punto positivo en esta investigación, se puede señalar que cuando los docentes planifican un tema para enseñarlo en el aula, sí reconocen que lo hacen de manera diferenciada para que todo el alumnado asimile los conocimientos. Es positivo que el profesorado aplique el aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria donde hay alumnado TEA.

De nuevo, el profesorado debería plantearse si es beneficioso para este tipo de alumnado, el que se realicen actividades en gran grupo, ya que, muchos han dicho que a veces se lleva a cabo esta metodología. Al igual, que debería plantearse si en dichas aulas debe haber rincones o zonas de información que transmitan seguridad al alumnado TEA y puedan anticiparse sabiendo lo que se va a realizar en cada momento. Asimismo, también cabe destacar como aspecto positivo, que se lleven a cabo grupos interactivos, puesto que muchas veces, los conocimientos se adquieren mejor por medio de los compañeros.

Se puede señalar como dato positivo, el que dan los docentes cuando dicen que el tiempo en el aula está muy estructurado, puesto que esto contribuye a que haya menos distracciones por parte de este alumnado. En cambio, habría que poner más en uso la herramienta metodológica de la agenda, permitiéndole al alumno que se organice mejor y tenga todo más controlado, así como también pueden controlarlo las familias.

## 6. CONCLUSIONES

Después de haber llevado a cabo la investigación, se ha llegado a unas conclusiones que son importantes. Primeramente, se ha cumplido con el objetivo general cuyo enfoque estaba centrado en obtener información sobre las habilidades emocionales y metodológicas del profesorado que trabaja con alumnado TEA, en la Educación Secundaria.

Aunque la muestra del estudio no es muy significativa, pues se encuestaron un total de 19 docentes de centros educativos, tanto de la comunidad de Castilla y León como de Extremadura; se pudo dar respuesta a las preguntas planteadas inicialmente: ¿Cuáles son las habilidades emocionales que tiene que tener un docente para trabajar con alumnado TEA? Y ¿Cuáles son las metodologías docentes más apropiadas para trabajar con alumnado TEA?

En cuanto a las habilidades emocionales, los resultados del estudio realizado muestran que el docente que trabaja con este tipo de alumnado debe ser un docente con capacidad de interaccionar socialmente de forma fluida. Además, debe poseer una capacidad comunicativa significativa puesto que este tipo de alumnado carece de esta característica, y les resulta difícil la regulación

de los pensamientos y emociones. Por lo que el docente debe respetar y valorar las necesidades de este alumnado.

En cuanto a las metodologías docentes más apropiadas para trabajar con alumnado TEA, de acuerdo a los resultados obtenidos en el estudio, se puede hacer uso de diferentes metodologías, sobre todo de aquellas que favorezcan al alumnado autista para que atienda a través de apoyos como, por ejemplo, paneles visuales con pictogramas o fotos. También, se pueden utilizar colores que permitan asociar el color al alumno para identificar su mesa, su silla, o su sitio en el comedor. Asimismo, se pueden utilizar sistemas alternativos de comunicación PECS, método de comunicación total de SHAEFFER y un lenguaje sencillo, haciendo frases muy cortas y, si es necesario, apoyándose en imágenes.

Otro aspecto importante, es que el docente estructure u organice el aula para que sea algo predecible para el alumnado, para que se sienta seguro. También, es importante que se establezcan rutinas y que haya pictogramas por el aula indicando, por ejemplo, el día, el mes en el que se está, porque así se les ayuda a anticiparse y comprender las acciones para realizar algo. También, con las herramientas de los pictogramas, fotos o dibujos, se pueden hacer dinámicas para la identificación de las emociones propias y poder comprender las de los demás.

Es importante que los docentes estén formados en diferentes temas que pueden afectar al aula, puesto que trabajar con todo tipo de alumnado, es una experiencia enriquecedora si se hace uso de metodologías inclusivas en el aula, para que el aprendizaje vaya en dos direcciones: aprende tanto el alumnado como los docentes. En este sentido, siempre hay que partir de los intereses del alumnado y se tienen que aprovechar rutinas y situaciones incidentales. Por ejemplo, se puede pre-diseñar alguna situación en la que el alumnado tenga que llevar a cabo actos comunicativos, es decir, se interrumpe la rutina y se tiene que comunicar para obtener el objetivo deseado. Además, se pueden emplear ayudas para que se den estos actos comunicativos, por ejemplo, que el docente haga ayudas verbales, refuerzo, imitación o modelado. Es importante que el alumnado pueda elegir y que sea él el que tome las decisiones.

En cuanto a la evaluación, el profesorado junto con el departamento de orientación debe aprender a evaluar al alumnado TEA: su situación con respecto al aula, saber qué ritmo lleva y respetarlo, además de diseñar y llevar a cabo las adaptaciones curriculares significativas o no, que necesite cada alumno.

Ahora bien, como limitaciones para alcanzar el objetivo de este trabajo, podemos destacar, primeramente, la falta de docentes en Secundaria que tengan en sus aulas ordinarias alumnado TEA. En segundo lugar, la presencia de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID, no permitió el acceso del personal externo a los centros educativos, salvo causas muy justificadas. Por lo que el cuestionario del estudio se tuvo que hacer por internet, y esto a su vez, impidió obtener menos



información real de lo que piensan los docentes con respecto de sus habilidades tanto emocionales como metodológicas.

Finalmente, las alternativas que pueden darse para futuros estudios, pudieran ser, por ejemplo, ampliar el cuestionario para docentes que trabajen en los ciclos formativos de grado superior e incluso en la Formación Profesional Básica (FPB) puesto que, aunque no es obligatoria, hay más presencia de este tipo de alumnado ya que las competencias no son las mismas que en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que se les facilita la obtención del graduado en E.S.O.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. España. Grupo Planeta.
- Aguirre, P; Álvarez, R; Angulo, M y Prieto, I. (2008). *Manual de Atención al Alunado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Trastornos Generales del Desarrollo*. Junta de Andalucía. España.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría, *Manual diagnóstico de los trastornos mentales*. (2013). Arlington, EE.UU.
- Bonilla, M; Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCAP*, 15 (1) pp. 19-29.
- Federación Autismo Castilla y León (2021). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*.
- Haydé, M; Triviño, J. (2021). Sistemas de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS): Alternativa en la Comunicación de Niños con Autismo. *Revista Polo del Conocimiento*. 6 (5). pp. 87-99.
- González, M. (1998). *Necesidades Educativas Especiales*. Manuscrito no publicado, Universidad de Vigo, España.
- Hernández, A; Camacho, J. (2020): Emociones y Autismo: Respuesta educativa a sus necesidades. *Revista multidisciplinar de educación*. (26). pp. 41-50.
- Lozano, J; Alcaraz, S y Bernabeu, M (2012). Competencias emocionales del alumnado con Trastornos del Espectro Autista en un aula abierta específica de Educación Secundaria. *Aula Abierta* (1). pp. 15-26
- Lozano, J; Alcaraz, S y Colás, P. (2010). La Enseñanza de Emociones y Creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Una Investigación Colaborativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (1). pp. 368-380.
- Martínez Rodríguez, J. (2014). *La Metodología Docente en el Trastorno del Espectro Autista*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad de Jaén. Jaén, España.
- Pacheco, B. (2016). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Ciencia y Sociedad* 42 (1). pp. 107-113.
- Puertollano Álvarez, M. (2019). *Inclusión del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del Sistema Aumentativo de Comunicación Total de Benson SCHAEFFER*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad de Zaragoza. Huesca, España.

Rodriga, E., Miravalls, M (2013). *Guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: Currículum y materiales didácticos*.

Romero, C. (2020). *La atención a la diversidad y la inclusión educativa*. Manuscrito no publicado, Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, España.

Rubia, M; Pedro, E y Rodrigo, P. (1999). Las necesidades educativas especiales en la formación del profesorado en todas las especialidades de maestro/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, pp, 728-732.

Ruiz García, M. (2018). *Trastornos Del Espectro Autista y Educación Emocional. Diseño de un Programa de Intervención en la Escuela Ordinaria*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Sánchez, J; Sánchez, A; Pastor, J y Martínez, J (2019). La Formación Docente ante el Trastorno del Espectro Autista. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte* 8 (2). pp. 59-66.

Zambrano, R; Orellana, M. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*. (4). pp. 39-48.

#### WEBGRAFÍA

FUNDACIÓ, A. (13 de junio de 2021). *fundaciónadana.org*. Obtenido de [https://www.fundacionadana.org/definicion-y-tipos-tea/?gclid=CjwKCAjwtpGGBhBJEiwAyRZX2iXJKIRQ4\\_bjWyGhfVQd2zq\\_u6JWPLm9MH\\_SNLrB7EhtFdBNLKOxahoCEF0QA\\_vD\\_BwE](https://www.fundacionadana.org/definicion-y-tipos-tea/?gclid=CjwKCAjwtpGGBhBJEiwAyRZX2iXJKIRQ4_bjWyGhfVQd2zq_u6JWPLm9MH_SNLrB7EhtFdBNLKOxahoCEF0QA_vD_BwE)

Ministerio de Sanidad, S. S. (diciembre de 2015). *Plenainclusión.org*. Obtenido de [Plenainclusión.org](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley_general_de_derechos.pdf):  
[https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley\\_general\\_de\\_derechos.pdf](https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/ley_general_de_derechos.pdf)

UNIR. (22 de 10 de 2019). *Unir. La universidad en Internet*. Obtenido de <https://www.unir.net/educacion/revista/autismo-en-el-aula/>

## ANEXOS

### Anexo I. Cuestionario habilidades emocionales y metodologías para docentes que trabajan con alumnado tea en la etapa educativa de la E.S.O y FPGM.

**Sexo:** Mujer      hombre      otro

**Edad:** 22 a 30 años      30 a 40 años      40 a 50 años      50 a 65 años

1. A la hora de enseñar, ¿tienen en cuenta los intereses del alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

2. ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

3. ¿Pre- diseñas situaciones que den lugar a la comunicación?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

4. ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (¿modelado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

5. ¿El alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

6. Para favorecer la atención, ¿Se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos (claves visuales, colores y/o sistemas alternativos de comunicación)?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

7. Para comunicarte con el alumnado. ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

8. ¿Llevas a cabo con el alumnado un aprendizaje sin error?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

9. ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y del alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

10. ¿Eres capaz de manejar tus propias emociones, el pensamiento y el comportamiento dentro del aula?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

11. ¿Tienes capacidad para buscar ayuda y recursos cuando lo necesitas?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

12. ¿Tienes buenas habilidades sociales y de comunicación?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

13. ¿Estableces vínculos emocionales con tu alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

14. ¿Te consideras una persona resiliente?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

15. ¿Usas el estilo asertivo de comunicación dentro del aula?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

16. ¿Consideras que tienes capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

17. ¿En el aula hay establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

18. ¿Durante el proceso de enseñanza hay elementos que distraigan al alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

19. ¿La distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

20. ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlar conductas?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

21. ¿Al alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

22. ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

23. ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

24. ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

25. ¿Los alumnos trabajan de forma activa en el aula?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

26. ¿Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centro de interés?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

27. En el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

28. ¿El alumnado suele trabajar en gran grupo?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

29. ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

30. ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

31. Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman grupos heterogéneos y flexibles?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

32. Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman grupos interactivos?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

33. ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

34. Al estudiar un tema, ¿se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

35. ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas para que el alumnado pueda elegir?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

36. ¿El tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

37. ¿Has cursado formación acerca de diversidad en el aula?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

38. ¿Se establece un vínculo estrecho con las familias para dar soporte emocional al alumnado?

NS/NC	Sí	No	A veces
-------	----	----	---------

Anexo II. Resultados del Cuestionario sobre Habilidades Emocionales y Metodológicas para Docentes que trabajan con alumnado TEA en la etapa educativa de la ESO Y FPGM.

Sexo: Mujer: 12 hombre: 7 otro

Edad: 22 a 30 años: 8 30 a 40 años:7 40 a 50 años: 2 50 a 65 años:2

1. A la hora de enseñar, ¿tienen en cuenta los intereses del alumnado?

NS/NC	Sí 18	No	A veces 1
-------	-------	----	-----------

2. ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?

NS/NC 1	Sí 17	No	A veces 1
---------	-------	----	-----------

3. ¿Pre- diseñas situaciones que den lugar a la comunicación?

NS/NC 1	Sí 16	No	A veces 2
---------	-------	----	-----------

4. ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (¿modelado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?

NS/NC	Sí 17	No	A veces 2
-------	-------	----	-----------

5. ¿El alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones?

NS/NC	Sí 17	No	A veces 2
-------	-------	----	-----------

6. Para favorecer la atención, ¿Se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos (claves visuales, colores y/o sistemas alternativos de comunicación)?

NS/NC	Sí 14	No 1	A veces 4
-------	-------	------	-----------

7. Para comunicarte con el alumnado. ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?

NS/NC	Sí 16	No 1	A veces 2
-------	-------	------	-----------

8. ¿Llevas a cabo con el alumnado un aprendizaje sin error?

NS/NC 1	Sí 4	No 8	A veces 6
---------	------	------	-----------

9. ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y del alumnado?

NS/NC	Sí 16	No	A veces 3
-------	-------	----	-----------

10. ¿Eres capaz de manejar tus propias emociones, el pensamiento y el comportamiento dentro del aula?

NS/NC	Sí 12	No 1	A veces 6
-------	-------	------	-----------



11. ¿Tienes capacidad para buscar ayuda y recursos cuando lo necesitas?

NS/NC	Sí 17	No 1	A veces 1
-------	-------	------	-----------

12. ¿Tienes buenas habilidades sociales y de comunicación?

NS/NC	Sí 17	No	A veces 2
-------	-------	----	-----------

13. ¿Estableces vínculos emocionales con tu alumnado?

NS/NC	Sí 16	No 1	A veces 2
-------	-------	------	-----------

14. ¿Te consideras una persona resiliente?

NS/NC	Sí 17	No	A veces 2
-------	-------	----	-----------

15. ¿Usas el estilo asertivo de comunicación dentro del aula?

NS/NC	Sí 15	No	A veces 4
-------	-------	----	-----------

16. ¿Consideras que tienes capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos?

NS/NC	Sí 16	No	A veces 3
-------	-------	----	-----------

17. ¿En el aula hay establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas?

NS/NC	Sí 11	No 3	A veces 5
-------	-------	------	-----------

18. ¿Durante el proceso de enseñanza hay elementos que distraigan al alumnado?

NS/NC	Sí 6	No 5	A veces 8
-------	------	------	-----------

19. ¿La distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones?

NS/NC	Sí 8	No 8	A veces 3
-------	------	------	-----------

20. ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlar conductas?

NS/NC	Sí 9	No 10	A veces
-------	------	-------	---------

21. ¿Al alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?

NS/NC	Sí 14	No 1	A veces 4
-------	-------	------	-----------

22. ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?

NS/NC	Sí 8	No 6	A veces 5
-------	------	------	-----------

23. ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?

NS/NC	Sí 13	No	A veces 6
-------	-------	----	-----------

24. ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?

NS/NC	Sí 14	No 1	A veces 4
-------	-------	------	-----------

25. ¿Los alumnos trabajan de forma activa en el aula?

NS/NC	Sí 16	No	A veces 3
-------	-------	----	-----------

26. ¿Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centro de interés?

NS/NC	Sí 14	No 1	A veces 4
-------	-------	------	-----------

27. En el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?

NS/NC	Sí 1	No 16	A veces 2
-------	------	-------	-----------

28. ¿El alumnado suele trabajar en gran grupo?

NS/NC	Sí 7	No 4	A veces 8
-------	------	------	-----------

29. ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?

NS/NC	Sí 15	No	A veces 4
-------	-------	----	-----------

30. ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?

NS/NC	Sí 15	No	A veces 4
-------	-------	----	-----------

31. Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman grupos heterogéneos y flexibles?

NS/NC	Sí 16	No 1	A veces 2
-------	-------	------	-----------

32. Cuando se trabaja en pequeños grupos, ¿se forman grupos interactivos?

NS/NC	Sí 15	No 1	A veces 3
-------	-------	------	-----------

33. ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?

NS/NC	Sí 14	No	A veces 5
-------	-------	----	-----------

34. Al estudiar un tema, ¿se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?

NS/NC	Sí 11	No 4	A veces 3
-------	-------	------	-----------

35. ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas para que el alumnado pueda elegir?

NS/NC	Sí 8	No 3	A veces 8
-------	------	------	-----------

36. ¿El tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnado?

NS/NC	Sí 15	No 1	A veces 3
-------	-------	------	-----------

37. ¿Has cursado formación acerca de diversidad en el aula?

NS/NC	Sí 13	No 6	A veces
-------	-------	------	---------

38. ¿Se establece un vínculo estrecho con las familias para dar soporte emocional al alumnado?

NS/NC	Sí 14	No 3	A veces 2
-------	-------	------	-----------

Anexo III.

Tabla *Síntesis de los estudios revisados sobre habilidades emocionales.*

<b>Estudio</b>	<b>Muestra y características</b>	<b>Foco/aspectos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Programa de intervención</b>	<b>Resultados</b>
<p>Trastorno del espectro autista</p> <p>Bonilla, M., Chaskel, R. (2016)</p>	<p>Lo selecciono porque me vale para mi trabajo por el repaso histórico que hace del autismo y porque me pueden valer algunas de las tablas que contiene por ejemplo los niveles de gravedad</p>	<p>Repaso histórico del concepto de autismo.</p> <p>Cuáles son las manifestaciones clínicas, los criterios diagnósticos y los tratamientos</p>	<p>Revisión teórica</p>		
<p>Trastornos del espectro autista y educación emocional. Diseño de un programa de intervención en la escuela ordinaria</p> <p>Ruiz, M. (2018)</p>	<p>Lo he escogido para mi trabajo porque me parece que puede servir para la elaboración del cuestionario</p>	<p>Profundizar en las características que presentan los niños con TEA</p> <p>Intervención</p>	<p>Actividades</p>	<p>Se realizan una serie de actividades con el alumnado TEA en la escuela ordinaria con una metodología activa y constructivista.</p>	<p>(no se lleva a cabo)</p>

<p>Necesidades Educativas Especiales</p> <p>González, M. (1998)</p>	<p>Lo selecciono puesto que hay aspectos teóricos relevantes para mi trabajo</p>	<p>Pone el foco en la terminología del concepto y en facilitar la comprensión de la atención educativa</p>	<p>Revisión teórica</p>		
<p>La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastornos del espectro autista: una investigación colaborativa</p> <p>Lozano, J., Alcaraz, S y Bravo, P. (2010)</p>	<p>Porque habla de la inclusión educativa y de porqué es importante el trabajo colaborativo cuando se trabaja con alumnado TEA</p>	<p>el efecto del desarrollo de una intervención educativa en alumnado con TEA sobre la comprensión de emociones y creencias como medio para la mejora de las HH.SS.</p>	<p>Materiales didácticos para la enseñanza y evaluación de la comprensión de emociones y creencias y una escala de valoración de habilidades emocionales y sociales para personas con TEA (EVHES) previamente validada</p>	<p>Se utilizó un diseño de grupo único con pre.test y post-test. Antes el alumnado fue evaluado para situar el punto de partida. Dos sesiones por semana de 45 minutos a lo largo de 11 semanas. Después de la intervención se volvió a evaluar al alumnado sobre sus niveles de comprensión de emociones y creencias y el nivel de HH. SS para constatar avances y mejoras después de la intervención</p>	<p>Muestran que el desarrollo de métodos colaborativos entre profesorado de alumnado con TEA incide de manera positiva sobre los procesos de enseñanza de la comprensión de emociones y creencias y mejora de las HH.SS.</p>

<p>Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar</p> <p>Pacheco, B. (2016)</p>	<p>Me parece interesante puesto que habla de diferentes autores y lo que es para ellos la educación emocional. Además, también habla de las implicaciones de la educación emocional que me sirve para un punto concreto del trabajo</p>	<p>Importancia de la educación emocional en tres aspectos: la prevención primaria de la violencia escolar, el fomento de la convivencia y la mejora de la calidad de la educación</p>	<p>Revisión teórica</p>		<p>Es necesario que la educación emocional sea apreciada como un componente clave en el desarrollo profesional docente</p>
<p>Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo</p> <p>Zambrano, R., Orellana, M. (2018)</p>	<p>Porque habla de inclusión, del concepto de autismo y sobre todo y lo que creo más importante sobre las actitudes docentes</p>	<p>Analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. La experiencia de los docentes, las características de los niños con autismo, el tiempo y los recursos de apoyo</p>	<p>Metodología cualitativa con alcance descriptivo, se aplica una entrevista con preguntas abiertas</p>	<p>Con el consentimiento informado de los docentes se realizó la entrevista, se transcribieron las respuestas y se agrupó la información para el análisis de contenido que se realizó mediante el contraste de la investigación bibliográfica y los resultados de los docentes.</p>	<p>La mayoría de los docentes no ha tenido una experiencia previa con niños TEA.</p> <p>Experimentan ansiedad y temores por una situación nueva. Los docentes que, si han tenido experiencia, manifiestan una actitud positiva hacia la inclusión</p>

<p>Competencias emocionales del alumnado con trastornos del Espectro Autista en un aula abierta específica de educación secundaria</p> <p>Lozano, J., Alcaraz, S y Bernabeu, M. (2012)</p>	<p>Lo he seleccionado puesto que habla de las competencias emocionales en la ESO en secundaria</p>	<p>Promover una reflexión sobre cómo enseñar competencias emocionales al alumnado TEA, que elementos ambientales inciden sobre esa enseñanza y qué respuestas ofrece la interacción de los elementos contextuales al desafío pedagógico que plantea la enseñanza de este alumnado</p>	<p>Diseño de estudio de caso único para describir un escenario educativo y conocer las variables que inciden en el proceso didáctico</p>	<p>Para la recogida de información se utilizó la observación participante (2 años) para recoger información de manera espontánea en situaciones naturales de aprendizaje. Además, se describe la situación de enseñanza en cada caso concreto y construir y describir, desde dentro, el contexto donde aprende el alumno. Dos sesiones de 30 minutos a lo largo de 11 semanas por año. Queda registrado un diario de notas con lo que sucede en cada sesión.</p>	<p>Indican que el entorno de aprendizaje, el tipo de interacciones que se establecen entre docente- alumno y alumno-alumno, los recursos didácticos y los roles del docente son variables que inciden en la enseñanza de competencias emocionales del alumnado TEA.</p>
<p>Emociones y autismo: respuesta educativa a sus necesidades</p> <p>Hernández, A., Camacho, J. (2020)</p>	<p>Lo he seleccionado por su contenido en inteligencia emocional. Aunque de este documento he sacado poca información</p>	<p>Pone el foco de interés en el alumnado con autismo entre 3 y 16 años.</p> <p>Conocer cuáles son las necesidades emocionales en el ámbito escolar y familiar</p>	<p>Cuestionario para padres y educadores</p>	<p>Se hace un estudio descriptivo con un doble cuestionario. Los ítems se agruparon cualitativamente en escalas. 36 preguntas y se contestaban con una escala Likert. Los datos se dieron a cada profesor responsable del alumno/a TEA y las familias a casa. Por último, se analizaron los datos.</p>	<p>Ratifican las dificultades del alumnado para desarrollar competencias de la inteligencia emocional, muy poco conocimiento de las emociones secundarias, dificultades en atención global o menor desarrollo de</p>

					la empatía y juego simbólico
--	--	--	--	--	------------------------------



Anexo IV.

Tabla *Síntesis de los estudios revisados sobre metodologías docentes.*

<b>Estudio</b>	<b>Muestra y características</b>	<b>Foco/aspectos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Programa de intervención</b>	<b>Resultados</b>
<p>La metodología docente en el trastorno del espectro autista</p> <p>Martínez, J. (2014)</p>	<p>Me parece importante porque ya incluye un cuestionario para valorar algunas de las metodologías docentes y lo puedo utilizar para mi cuestionario.</p>	<p>acercamiento a la contextualización del TEA y la metodología llevada en un aula por la necesidad de que los docentes tengan unos conocimientos sobre TEA. Si existen diferencias entre la metodología docente para alumnado con TEA y sin esta discapacidad</p>	<p>Un cuestionario</p> <p>Metodología cualitativa para interpretar la realidad, los significados y las intenciones y la cuantitativa para una descripción más exacta de la realidad.</p>		<p>Los resultados al final, muestran que se emplea prácticamente la misma metodología con alumnado TEA que sin esa discapacidad</p>
<p>rEDUvolution: hacer la revolución en la educación</p> <p>Acaso, M (2013)</p>	<p>Me es Útil para describir un aspecto sobre los estilos docentes en el trabajo</p>	<p>Pone el foco en la pedagogía escolar</p>			

<p>Inclusión del alumnado con trastorno del espectro autista a través del sistema aumentativo de comunicación total de Benson Schaeffer</p> <p>Puertollano, M. (2019)</p>	<p>Me es útil puesto que explica el SAAC y el método SCHAEFFER</p>	<p>Los sistemas de comunicación y en concreto el sistema de comunicación total de Benson SCHAEFFER</p>	<p>Revisión bibliográfica</p>		
<p>Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS): alternativa en la comunicación de niños con autismo</p> <p>Haydé, M., Triviño, J. (2021)</p>	<p>Me es útil en mi trabajo porque explica de forma detallada que es el PECS</p>	<p>Identificar los fundamentos teóricos y aportaciones investigativas basadas en el (PECS) como mejora para el desarrollo de habilidades comunicativas.</p>	<p>Revisión bibliográfica, apoyada en el análisis e interpretación de información.</p>		<p>Los resultados muestran un creciente interés en los estudios de los últimos años para mejorar la comunicación de los niños autistas con resultados favorables en la aplicación del método para favorecer la interacción y desarrollo de habilidades comunicativas de niños/as con autismo</p>

<p>La atención a la diversidad y la inclusión educativa (Romero, 2020)</p>	<p>Me parece un material muy interesante para explicar la evolución que ha tenido este colectivo en lo social y en lo educativo.</p>	<p>Este documento pone su foco de atención en la evolución de las NEE, pero también sobre legislación educativa, y los recursos que hay para este tipo de alumnado y para profesionales que trabajan con ellos</p>			
<p>Las necesidades educativas especiales en la formación del profesorado en todas las especialidades de maestro/a  Rubia, M., González, E y Rodrigo, P. (1999)</p>	<p>Me parece interesante puesto que puedo seleccionar información para incluirla en el marco teórico del trabajo</p>	<p>Importancia que tiene la respuesta a las necesidades educativas especiales desde las instituciones</p>	<p>Revisión teórica</p>		

<p>Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo</p> <p>Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M<sup>a</sup> del Carmen y Prieto, I. (2008)</p>	<p>Lo he seleccionado porque habla de la atención educativa en su punto N°4</p>	<p>Los focos del manual son la definición de Trastorno general del desarrollo, la identificación y evaluación del alumnado, las necesidades educativas especiales (concepto), también habla de la atención educativa, es decir, de la escolarización ordinaria, en aulas específicas o en centros específicos, la escolarización combinada y la escolarización en grupo ordinario a tiempo completo. Por último, habla de un apartado referente a la familia como agente activo y pasivo.</p>			
---	---	---	--	--	--

<p>La formación docente ante el trastorno del espectro autista</p> <p>Sánchez, J., Sánchez, A., Pastor, J y Martínez, J. (2019)</p>	<p>Lo he seleccionado porque hay información que me puede valer para el epígrafe de las metodologías que utiliza el docente.</p>	<p>Valorar la formación que tienen los docentes en activo sobre el alumnado con TEA y qué factores pueden influir en la mejora de la práctica docente.</p> <p>Determinar y valorar los conocimientos de los docentes y la formación que tienen porque es importante para el alumnado TEA para que adquiriera las herramientas para desarrollar competencias básicas</p>	<p>Se utiliza un cuestionario <i>ad hoc</i> basado en literatura científica</p>	<p>Se realiza una búsqueda bibliográfica en bases de datos para obtener información. Se buscan referencias sobre autismo, de sus características sociales y psicológicas. Después se pasó el cuestionario on line, se analizaron las respuestas y se realizó el tratamiento estadístico.</p>	<p>Los resultados muestran que existe escasa formación respecto del tratamiento del alumnado NEE y alumnado TEA</p>
<p>Guía para la práctica educativa con niños con autismo y trastornos generalizados del desarrollo. Currículum y materiales didácticos</p>	<p>Me parece importante su elección puesto que tiene varios puntos que puedo incluir en el epígrafe de metodología docente de mi trabajo</p>	<p>Tiene dos partes diferenciadas. Por un lado, una guía para el profesorado en la que se incluyen las características del autismo y unas pautas de cómo debe ser una intervención educativa con alumnado TEA. Por</p>			

<p>Rodriga, E., Miravalls, M (2013)</p>		<p>otro, habla del currículum, de los materiales didácticos, autonomía y diferentes áreas como cognitiva, comunicación y lenguaje, socialización y el área motriz</p>			
<p>Guía para profesores y educadores de alumnado con autismo</p> <p>Federación Autismo Castilla y León.</p> <p>Confederación autismo España (2021)</p>	<p>Lo he seleccionado porque me parece importante el epígrafe de la atención educativa en la ESO</p>	<p>La guía se divide en tres partes. La primera trata sobre la definición, características y señales de alerta, así como las manifestaciones en el entorno educativo. La segunda y más importante trata sobre la atención educativa en las etapas escolares desde la educación infantil hasta la ESO. Y, por último, un bloque sobre inclusión educativa.</p>			

