



Universidad de Jaén

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

La metodología docente en el trastorno del espectro autista

Alumno: Juana M^a Martínez Rodríguez

Tutor: Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández.

Dpto: Pedagogía.

Junio, 2014

Índice.

	Página.
1.- Resumen/Abstract.	3
2.- Introducción.	4
3.- Justificación.	5
4.- Marco Teórico.	6
4.1.- Historia de la Educación Especial.	6
4.2.- De la Educación Especial a la Educación Inclusiva.	9
4.3.- Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.	14
4.4.- Trastornos del Espectro Autista.	15
4.5.- Comunidad Escolar y Trastornos del Espectro Autista.	20
4.6.- Metodología docente y Trastorno del Espectro Autista.	21
5.- Marco Empírico.	23
5.1.- Problema.	23
5.2.- Objetivo General.	23
5.3.- Objetivos Específicos.	23
5.4.- Hipótesis.	23
5.5.- Contexto de investigación.	24
5.6.- Población y muestra.	25
5.7.- Tipo de investigación.	25
5.8.- Metodología.	25
5.9.- Proceso de recolección de datos.	26
5.10.- Análisis e interpretación de los datos.	27
6.- Conclusiones.	36
7.- Bibliografía.	38
8.- Anexos.	41

1.- Resumen/abstract.

Este trabajo consiste en un acercamiento a la contextualización del Trastorno del Espectro Autista y la metodología llevada a cabo en el aula, debido a la necesidad de los maestros y del personal docente que está en contacto con el niño, de tener unos conocimientos y una formación al respecto, debido al aumento de estos niños en las escuelas ordinarias. Se siguió una metodología cualitativa y cuantitativa para un estudio sobre si las maestras que tienen en su aula alumnos con trastorno del espectro autista utilizan una metodología acorde a las características de la discapacidad, además de si existen diferencias entre la metodología docente para alumnos con trastorno del espectro autista y sin dicha discapacidad. Los resultados reflejaron una metodología similar en ambos casos.

Palabras claves: trastorno del espectro autista, discapacidad, metodología, alumno.

- **Abstract.**

This work is an approach to contextualization of ASD and methodology conducted in the classroom, due to the need for teachers and staff in contact with the child, to have some knowledge and training in this regard, due to the increase of these children in mainstream schools. Qualitative and quantitative methodology to study whether teachers who have students in your classroom with autism spectrum disorder using a methodology consistent with the characteristics of disability, as well as whether there are differences between the teaching methodology for students with disorder was followed without such disabilities autistic spectrum. The results showed a similar methodology in both cases.

Keywords: autism spectrum disorder, disability, methodology, student.

2.- Introducción.

La investigación realizada en este trabajo, se centra en la metodología llevada a cabo con niños con trastorno del espectro autista. El objetivo de este trabajo es analizar la metodología docente en mencionado trastorno, por ello se han realizado preguntas a los profesores de estos alumnos, y a los profesores que no tienen alumnos con este tipo de dificultad.

Comenzamos describiendo el contexto geográfico en el que está el centro donde se desarrolla la investigación, el contexto social en el que está el centro, así como las familias, y el centro educativo. Para fundamentar los resultados, se hará un recorrido por la metodología del Trastorno del Espectro Autista, los objetivos de la investigación, el problema, la hipótesis, y el tipo de investigación. También es importante la población sobre la que se va a investigar, y decir como ha sido seleccionada la muestra.

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario, en la que para su validación, ha pasado por un juicio de expertos y una prueba piloto. Por último, y no menos importante, se analizarán los datos obtenidos, mediante un gráfico que ilustrará los resultados, de los cuales sacaré las conclusiones de la investigación, hablaré de las limitaciones y obstáculos que he tenido a la hora de realizar la investigación y también añadiré unas recomendaciones para todos los maestros y maestras de educación infantil sobre la metodología en trastorno del espectro autista.

3.- Justificación.

Cada vez hay más alumnos y alumnas que se incluyen en el aula con trastorno del espectro autista. Al aumentar el número de alumnos por clase, da lugar a que la maestra no disponga del tiempo necesario para ofrecer un aprendizaje individualizado a cada uno de sus alumnos, por lo que la enseñanza se convierte en más general y a veces más superficial. Si a este aumento le añadimos que nos podemos encontrar niños con trastorno del espectro autista la dificultad aumenta más. Nos encontramos que la maestra no tienen tiempo suficiente para atender a todos los niños y menos aún para un alumno que presenta características “*distintas*” y que, en muchas ocasiones, la maestra del alumno no tiene formación necesaria para atender a estos alumnos “*diferentes*”; no conoce el trastorno y tampoco sabe actuar, le faltan herramientas, por lo que el día a día en el aula se complica considerablemente. Por eso con esta investigación se pretende hacer ver a las maestras y maestros cuales son las características para llevar a cabo una metodología acorde con las características del alumno y/o alumna con Trastorno del Espectro autista y además de que no es un impedimento para llevarlo a cabo en un aula inclusiva.

4.- Marco teórico.

El marco teórico, que se desarrolla a continuación, permite conocer los aspectos básicos necesarios para el entendimiento del desarrollo de este trabajo. Primero partimos de la historia de la educación especial y de la educación inclusiva con el fin de visualizar la evolución que han desarrollado ambos tipos de educación. Posteriormente mostraremos los distintos tipos de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. A continuación nos centraremos en el trastorno del espectro autista, en el que definiremos Trastorno del Espectro Autista y trataremos la evolución de la atención educativa, las causas, las anomalías y la detección del Trastorno del Espectro Autista. Tras esto mencionaremos el apoyo que recibe dicho trastorno en la comunidad escolar, donde haremos referencia a las familias y las asociaciones. Por último trataremos la metodología llevada a cabo con el Trastorno del Espectro Autista, en el cual tocaremos las características generales de la intervención educativa, las modalidades de escolarización, la elaboración de adaptaciones curriculares y la metodología.

4.1.-Historia de la educación especial.

La historia de la educación especial ha estado ligada históricamente al concepto y la idea que se tenía de la persona que necesitaba este apoyo. En este punto se puede ver su evolución desde que se consideraba brujería hasta que se consigue la obligatoriedad de la enseñanza para todos. Posteriormente, el principio de normalización dará lugar a la integración escolar, planteando una educación en la que todos los niños y niñas reciban una educación en la misma aula, con las ayudas y las adaptaciones que estos requieran.

- **Antecedentes.**

Siguiendo a Hernández, Torres y Colmenero (2011) la Educación especial ha ido evolucionando desde que los griegos y los romanos en la antigüedad en la roca Tarpeya (Roma) y el monte Taigeto (Esparta) despeñaban a los bebés que tenían algún defecto físico u otro problema de salud. Posteriormente, en la Edad Antigua y Media, también existían el abandono y la explotación laboral. En el Renacimiento existió un trato más humanitario hacia las personas marginadas, las órdenes religiosas avanzan al considerar a los deficientes como personas, se inició con los deficientes sensoriales y se continuó con los deficientes mentales.

En el siglo XV, Juan Gilaberto (1350 – 1417), tras presenciar el linchamiento de un enfermo mental en una calle de Valencia creó junto con Martín I de Aragón (1356-1410), el humano, el primer establecimiento dedicado exclusivamente a los enfermos mentales. La creación de este establecimiento dio lugar a un importante movimiento de proliferación de establecimientos asistenciales para enfermos mentales en los siglos XV y XVI. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII la atención se centro en sordos, ciegos y mudos. Siguiendo a Castanedo (2006), el tratamiento “humano” de las personas excepcionales no se produce hasta finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, en la denominada “época de las instituciones”.

- **Las instituciones.**

Basándonos en Sánchez y Torres (1997), a principios del siglo XIX comienza lo que se podría llamar como rehabilitación de los subnormales. Philippe Pinel (1745-1826) en 1789 participó en el estudio del caso clínico “el salvaje de Aveyron”, en el cual gracias a los informes de éste se intentó la rehabilitación de subnormales. Después, en 1818 Jean Étienne Dominique Esquirol (1772-1840) propone el término “idiota” para los retrasados mentales y los define como seres que no han desarrollado sus facultades intelectuales, no son enfermos y no pueden curarse, tratan de mejorar las condiciones de las instituciones. Siguiendo a Hernández et al. (2011), J.E. Esquirol (1772-1840) realizó una clasificación más sintética que la de su maestro Pinel (1745-1826) de las enfermedades mentales y en sus dos volúmenes sobre el tema había establecido diferencias entre psicosis y demencia en el niño. Separó entre enfermos mentales y deficientes mentales, distinguiendo así dos niveles de retraso mental:

- “*imbecilidad*”: retraso mental leve, se puede educar.
- “*idiocia*”: retraso mental grave, no susceptibles de educar.

Además, da importancia a la herencia y al papel de la madre, la relación de la madre con el hijo y la vida que ésta ha llevado, ya que todo influirá en el desarrollo mental del hijo. En la institucionalización, Eduardo Séguin (1812-1880) es considerado el primer terapeuta de niños retrasados mentales, éste trabajó en hospicios y siguiendo a Sánchez et al. (1997), Séguin (1812-1880) en 1837 creó la primera escuela dedicada especialmente a la educación de débiles mentales. De acuerdo con Gento (2003), Eduardo Séguin (1812-1880) en Su obra” el tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas” (1846) expone su método de educación fisiológica. La base de su estudio fue la observación individual del niño,

demostrando que, tras un buen diagnóstico, se podía enseñar a los retrasados mucho más de lo que en ese momento se podría imaginar. Su método estaba basado en las experiencias de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), trataba de educar la inteligencia a través de la educación de los sentidos y elaboró una técnica para cada uno de ellos, a la vez que creaba abundante material didáctico que facilitaba el desarrollo de la actividad intelectual. Basándonos en Hernández et al. (2011), sus métodos fueron conocidos en otros países y reutilizados por María Montessori (1870-1952).

A finales del siglo XIX, Darwin (1809–1882) promueve la idea de que el niño a lo largo de su desarrollo podría recorrer un camino similar al de la humanidad a través de sus etapas de civilización. Siguiendo a Sánchez et al. (1997), la colaboración entre Seguin y Esquirol constituye el primer equipo médico-pedagógico.

- **La atención médico- pedagógica.**

A lo largo del siglo XX, siguiendo a Hernández et al. (2011), se crean las instituciones especializadas para todo tipo de deficiencias, con atención médico- pedagógica, debido a que las escuelas públicas no asumían a los alumnos que tenían dificultades para seguir una educación normal. Siguiendo a Castanedo (2006) a comienzos del siglo XX Alfred Binet y Theodore Simon (1895) elaboraron el test de inteligencia conocido como el Binet- Simon. De acuerdo con Hernández et al. (2011), entre los críticos del auge psicométrico figuran: Wolfgang Köhler (1887-1967), fundador de la psicología de la forma; John Dewey (1859-1952), pedagogo y filósofo americano; María Montessori (1870-1952), centrada en la pedagogía. Además, Claparède (1873-1940) y el doctor Bovet (1907-1992) en Ginebra crean el Instituto Jean-Jacques Rousseau modelo de los futuros centros médico-pedagógicos y que se alejan de las concepciones de Binet (1857-1911) y del encasillamiento al que estaba conduciendo y a veces aún conduce el excesivo valor adjudicado a las escalas de inteligencia frente a la problemática psicopedagógica y psicopatológica de los llamados fracasos escolares.

Siguiendo a Sánchez y Torres (2004), Ovidio Decroly (1871-1932) fue uno de los grandes artífices de la pedagogía terapéutica con fuerte fundamentación en las aportaciones psicológicas de la teoría de la Gestalt. Defendió que la mente del niño, deficiente o no, capta y piensa en términos de globalidad, en contra de la postura que defendía la fragmentación y

atomización del conocimiento; por eso, propone una orientación globalizadora de la educación y la introducción de los centros de interés en la enseñanza, además de dar gran importancia al adiestramiento perceptivo- sensorial y a la elaboración de métodos globales-ideográficos en la enseñanza de la lectoescritura. En la primera mitad del siglo XX, siguiendo a Hernández et al.(2011), se dan avances en la actitud de la población, al considerar a las personas disminuidas como personas educables y en cuanto a la intervención interdisciplinar que incide a nivel médico-psicopedagógico y de asistencia social.

4.2.-De la educación especial a la educación inclusiva.

En este apartado vamos a tratar el paso que hubo desde la educación especial hasta el momento actual de la educación inclusiva. Hablando así de: la pedagogía terapéutica, la segunda mitad del siglo XX, el origen y desarrollo del movimiento integrador, la integración escolar, la diferenciación entre inclusión e integración y los enfoques actuales.

- **La pedagogía terapéutica.**

En 1936, de acuerdo con Gento (2003), Alfred Strauss (1916-1996) en su primera obra *“Introducción a la pedagogía terapéutica”*, define la pedagogía terapéutica como una ciencia que tiene como fin la educación de los niños que sufren retrasos o perturbaciones en su desarrollo, que se funda en los conocimientos de la medicina sobre las causas y tratamiento de los defectos corporales y psíquicos en la edad infantil, comprendiendo todos los métodos que permiten lograr el perfeccionamiento y desarrollo armónico de las facultades y aptitudes corporales y psíquicas de los niños y jóvenes desde el punto de vista de inculcar hábitos sociales de acuerdo con la sociedad y el Estado. Además, siguiendo a Hernández et al. (2011), se podría decir que Strauss realizó en Alemania una gran aportación a la Educación Especial de niños con retraso mental o dificultades de aprendizaje, debido a que realiza pruebas diagnósticas, pero también da pautas de tratamiento. También, Leo Kanner (1896-1981), director del servicio de psiquiatría del Hospital John Hopkins en Estados Unidos, después de estudiar treinta y nueve casos de niños con retardo mental llega a la conclusión de que existe una nueva categoría de enfermedad mental y en 1943 informa sobre el autismo, cuya característica principal era la incapacidad del niño para relacionarse, normalmente desde el momento en el que nace.

- **Segunda mitad del siglo XX.**

Siguiendo a Hernández y et al. (2011), en 1959 la Asociación americana de deficiencia mental elabora la primera definición de retraso mental, siendo así un funcionamiento intelectual general inferior a la media, que tiene su origen en el periodo del desarrollo y que va asociado a un empeoramiento de la conducta adaptativa. Además, siguiendo a Castanedo (2006), el test de inteligencia conocido como el Binet- Simon es adaptado en 1916 en Estados Unidos por el profesor Lewis M. Terman (1877-1956), de la Universidad de Stanford, conocido así como Test Stanford-Binet. Por lo tanto, de acuerdo con Hernández et al. (2011), en los años cincuenta existe la concienciación sobre la necesidad de atender a los alumnos retrasados en la escuela normal, a través de adaptaciones del material, método y programa, solo en los casos más graves se recurría a clases especiales pero buscando la adaptación social.

- **Origen y desarrollo del movimiento integrador.**

A finales de los años cincuenta, siguiendo a Hernández et al. (2011), hay un cambio conceptual en cuanto a las atenciones que requieren las personas con discapacidad. Junto a la existencia de centros en los que se lleva a cabo una educación especial segregada para niños deficientes mentales, autistas... hay instituciones que se resisten a continuar en esta línea y los padres se preguntan la razón por la que sus hijos están segregados del medio familiar y los profesores critican la función que están desempeñando, ya que la educación especial segregada no está cumpliendo el objetivo pretendiendo “la integración social”. Siguiendo a Sánchez y Torres (1997), Nirje (1969), Mikkelsen (1959) y Wolfensberger (1972) crean el principio de normalización, en el cual se constatan dos fenómenos: las actitudes sociales cambiantes y los conceptos de norma y normalidad. La normalización conlleva un cambio de actitudes en toda la comunidad, es decir, una forma distinta de pensar, sentir y comportarse respecto a la persona con deficiencias. Siguiendo a Arnaiz Sánchez (2003), en los años setenta las organizaciones internacionales se pronuncian a favor de la normalización para las personas deficientes. De acuerdo con Parra (2010), uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el informe Warnock en 1978, el cual reafirmó el significado de “normalización”. Éste, se enfocó en aceptar a la persona con Necesidades Educativas Especiales tal como es, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades.

Este informe contenía las propuestas para la integración escolar y social, y, además proponía la eliminación de la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigente, y también, promovía el concepto de Necesidades Educativas Especiales. Siguiendo a Hernández et al. (2011), España se deja influenciar por el “Informe Warnock” y la legislación comienza a tener en cuenta el Principio de Normalización. En 1978 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial pretendiendo coordinar y planificar todo lo relacionado con la educación especial, lo primero que hizo fue el “Plan Nacional de Educación Especial”.

- **Integración escolar.**

De acuerdo con Arnaiz (2003), la incorporación de España al movimiento de la integración escolar se produce en 1985 con el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial de 6 de marzo y la orden ministerial de 20 de marzo del mismo año sobre la Planificación de la Educación Especial y Experimentación de la Integración Escolar. Esto es fundamental en España ya que la puesta en práctica de la integración escolar supuso el reconocimiento a las personas con discapacidad de ser enseñadas en el ambiente más normalizado posible e hizo que se sacaran a los alumnos a las aulas cerradas de educación especial para ser integrados en las aulas ordinarias, el alumno con necesidades educativas especiales sería miembro de la clase regular todo el tiempo y el apoyo se suministraría en la clase ordinaria.

Posteriormente, con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, sobre la Ordenación General del Sistema Educativo se inicia en España una importante reforma de nuestro sistema educativo. La propuesta de esta ley es plantear una escuela y una educación comprensivas, abiertas a la diversidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa. Pero la LOGSE no contempla la total desaparición de los centros específicos de educación especial, sino que mantiene algunos de ellos, promueve la escolarización combinada entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, con el objetivo de conseguir el mayor grado de integración y normalización posible. La escolarización en Centros de Educación Especial se produce cuando en los centros ordinarios resulta imposible acoger y dar respuesta a las necesidades educativas especiales severas y permanentes. Para que una escuela de una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, se deberán desarrollar nuevas propuestas educativas acordes a las necesidades de su alumnado,

tendrá que estimular y fomentar la participación de todos los alumnos. La inclusión se opone a cualquier forma de segregación en el ejercicio de los derechos a la educación.

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia un movimiento materializado por profesionales, padres y discapacitados que luchan contra la idea de que la Educación Especial estuviera aparte. Hay que destacar, como un paso previo a la inclusión, el movimiento que aparece en Estados Unidos llamado “Regular Education Initiative” (REI), cuyo objetivo será la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Los trabajos de sus principales exponentes, Stainback y Stainback (1989), y Reinolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la ineficiencia de la educación especial. Después de este movimiento, a finales de los ochenta y principios de los noventa aparece en muchos países el movimiento de la inclusión, donde Arnaiz (1996,1997), García Pastor (1993) y Ortiz (1996) manifiestan su insatisfacción por la trayectoria de la integración.

Siguiendo a Ainscow, Hopkins y otros (2001), ante esta circunstancia proponen un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales, y la necesidad de un cambio para reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar planteada por los mismos. Esto ha fomentado la educación inclusiva, el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general. En 1994 se promueve la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y esta ha impulsado la Educación Inclusiva en todo el mundo. Además los expertos allí reunidos establecen que las escuelas deberán acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Además plantea que las escuelas deben ser comunidades que acojan a todos, ya que las diferencias humanas son normales, teniéndose que adaptar el aprendizaje a cada niño.

En 2002, Booth T. y Ainscow M. proponen el concepto de "barreras para el aprendizaje y la formación" añadiendo los conceptos para la integración en sus contextos sociales y escolares, y las barreras que estos contextos les imponen a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Siguiendo a Booth T. y Ainscow M. (2002), Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles

de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado.

- **Diferenciación entre inclusión e integración.**

El desarrollo de la integración ha producido una evolución conceptual y se tiende a abandonar el término de integración y sustituirlo por el de la inclusión. Siguiendo a Gross (2002), la "integración" de un individuo con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se da cuando se traslada a una instalación pero concordando con las políticas de la escuela, sin ningún tipo de modificación sustancial. La educación inclusiva es aquella que adapta los sistemas y estructuras de la escuela para satisfacer las necesidades del individuo con Necesidades Educativas Especiales. Como parte del proceso de adaptación se pueden dar cambios en el currículum escolar, las actitudes y valores de los integrantes, la modificación de las imágenes y modelos, e incluso del edificio mismo. De acuerdo con Opertti (2013), en el ciclo de trece reuniones regionales que co-organizó la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO como actividad preparatoria de la 4ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada "Educación Inclusiva: el camino del futuro" (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza) se toca el tema "Educación Especial, Integración y Educación Inclusiva: delicadas opciones y equilibrios". Se debatió el hecho de tener escuelas especiales y escuelas inclusivas, las primeras generan discriminación y ya que es un refugio y un lugar de "colocación" de grupos vulnerables, lo que es una segregación de la sociedad. Lo óptimo serían las escuelas inclusivas, las cuales tendrían que brindar la atención y las herramientas necesarias y entender las limitaciones de las personas con alguna discapacidad, sin embargo es necesaria la existencia de escuelas especiales para la correcta estimulación y adaptación.

- **Enfoques actuales.**

La educación inclusiva es un principio general que busca incluir la cultura de la comunidad, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza de aprendizajes, para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades

justas y equitativas. Actualmente la escuela se ha modificado para atender a estas necesidades que se plantea la sociedad del siglo XXI, ahora se denominan "escuelas integradoras", donde el niño con dificultades especiales, puede aprender en compañía de otros sujetos del contexto ordinario, socializando los saberes de manera integradora. El reto es muy grande, y la disposición y posibilidades también. El enfoque de educación inclusiva, parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual sea su condición, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos. Significa que todos los niños y niñas de un lugar determinado pueden estudiar juntos. Los sujetos educativos, las personas en su construcción y desarrollo son iguales como seres humanos y diversos, por su identidad personal o de grupo de población. Su formación exige diversidad de ofertas educativas.

4.3.- Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Debemos tener en cuenta que se considera alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Así, de acuerdo con Angulo y otros (2007), las causas por las que un alumno o alumna requiere necesidades específicas de apoyo educativo, siguiendo la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, son:

- *Por necesidades educativas especiales (NEE).* Derivadas de discapacidad y Trastornos graves de conducta.
- *Por altas capacidades intelectuales.* Donde podemos encontrar alumnos y alumnas con sobredotación, superdotación, talento académico, talento artístico, talento simple y talento complejo o mixto.
- *Por incorporación tardía al sistema educativo español*
- *Compensación de desigualdades en educación.*

4.4.- Trastorno del espectro autista.

En este apartado me voy a centrar en aquellos niños y niñas que tienen necesidades educativas especiales debido a trastornos generalizados del desarrollo, específicamente en el alumnado con trastorno del espectro autista, donde veremos que siguiendo a Greenspan y Wieder (2008), el autismo es un trastorno complejo del desarrollo que implica anomalías y deficiencias en la interacción social, el lenguaje y en una serie de capacidades emocionales, cognitivas, motoras y sensoriales. También se dan comportamientos (dar vueltas sobre uno mismo, alinear objetos o repetir palabras sin sentido o propósito ninguno) aunque son síntomas que parten de anomalías más arraigadas que tienen que ver con los mecanismos de interacción, comunicación y pensamiento (no son síntomas específicos del autismo). El lenguaje, la cognición y las competencias sociales para un niño con autismo varían dependiendo de donde está situado el niño en este espectro.

- **Evolución histórica de la atención educativa a los alumnos con autismo.**

Tras conocer de que trata el trastorno del espectro autista, debemos saber la historia de la atención educativa de los alumnos con autismo, en la cual, de acuerdo con Frith (1988), quien habla del término autismo tiene que empezar haciendo referencia a Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) quienes de forma independiente fueron los primeros en publicar descripciones sobre el Autismo. Leo Kanner (1943) después de describir los casos de 11 niños autistas en el artículo “Los contactos autistas del trastorno afectivo” en 1943, comentó sus características comunes especiales que se referían fundamentalmente a tres aspectos:

- *Las relaciones sociales:* según Kanner (1896-1981), en el autismo es fundamental” la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones”.
- *La comunicación y el lenguaje:* destacaba un amplio conjunto de deficiencias y alteraciones en la comunicación y el lenguaje de estos niños, su uso extraño en los que lo poseen como si no fuera “una herramienta para recibir o impartir mensajes significativos, alteraciones como la ecolalia, tendencia a comprender las emisiones de forma muy literal (caso de Fray Junípero) destacado en Frith (1989), la inversión de pronombres personales, la falta de atención al lenguaje, la apariencia de sordera en algún momento del desarrollo y falta de relevancia en las emisiones.

- *La insistencia en la invarianza del ambiente:* inflexibilidad y la rígida adherencia a rutinas.

Meses después de que Leo Kanner (1896-1981), publicará sus artículos sobre el autismo el doctor Hans Asperger, sacó a la luz los casos de varios niños con “psicopatía autista”. Asperger no conocía el artículo y descubrió el autismo de forma independiente. Publicó sus observaciones en el artículo “La psicopatía autista en la niñez” de 1944. En éste destacó las mismas características principales señaladas por Kanner. Además de estas semejanzas, había diferencias entre el enfoque de los dos; una es que Leo Kanner (1896-1981) no se preocupó de la educación y Asperger si lo hizo. Para Asperger el autismo era un trastorno de la personalidad que planteaba un reto muy complejo para la educación especial. Siguiendo a Hernández et. al (2011) hay tres épocas importantes en el estudio del autismo:

- *Primera época (1943- 1963):* el autismo es un trastorno emocional, producido por factores emocionales o efectivos inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza.
- *Segunda época (1963-1983):* se empezaba a dejar de pensar que los padres eran los culpables, conforme se iba demostrando su falta de justificación empírica y se asociaba de forma clara el autismo con trastorno neurobiológico. Ese proceso coincidió con la formulación de modelos explicativos del autismo que se basaban en la hipótesis de que existe alguna clase de alteración cognitiva que explica las dificultades de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad mental. En los años sesenta, setenta y ochenta, la educación se convirtió en el tratamiento prioritario del autismo.
- *El enfoque actual del autismo:* Hoy día se sabe poco de los elementos básicos del trastorno, como las causas o las tasas de prevalencia. Existen estudios que indican la probabilidad de padecer el trastorno del espectro autista en 1 de cada 166 individuos, pero también sugieren que ha aumentado durante la última década.

En los últimos años se han producido cambios importantes. El enfoque general del autismo consiste en su consideración desde una perspectiva evolutiva como un trastorno del desarrollo. Las explicaciones del autismo, tanto en el aspecto psicológico como en el neurobiológico se han sustituido los modelos relativamente inespecíficos de los años sesenta y setenta, por ejemplo en 1985 cuando Simon Baron-Cohen(1958), Alan M. Leslie y Uta Frith (1941),

descubrieron una incapacidad específica de los autistas para “atribuir mente” y formularon la “*Teoría de la Mente*”. En los procedimientos para tratar el autismo también se han producido cambios importantes. La educación se ha caracterizado en los últimos años por un estilo más pragmático y natural, más integrador, más centrado en la comunicación como núcleo esencial del desarrollo, más respetuoso con los recursos y capacidades de las personas autistas. Por último, han aparecido nuevos temas de interés que no se habían planteado con tanta fuerza y claridad en las décadas anteriores. El ejemplo más significativo es el de los adultos autistas.

- **Causas que provocan el Trastorno del Espectro Autista.**

Siguiendo a González (2014), con frecuencia las causas del autismo son desconocidas; aunque en muchos casos se sospecha que son por cambios o mutaciones en los genes, no todos los genes involucrados en el desarrollo de esta enfermedad han sido identificados. Las investigaciones científicas han relacionado la aparición del autismo en el niño con las siguientes causas:

- *Agentes genéticos como causa del autismo:* En el trastorno autista existe una cierta carga genética. En estudios desarrollados con mellizos, se ha observado que cuando se detecta el trastorno en uno de los hermanos, existe un 90% de probabilidades de que el otro hermano también lo desarrolle. Estos datos indican una carga genética ligada al trastorno autista. Las investigaciones han determinado los genes involucrados en la aparición del trastorno, estableciendo una relación directa entre la inhibición del gen de la neurologina NL1 y el desarrollo de autismo, aunque hay más genes implicados.
- *Agentes neurológicos como causa del autismo:* se han constatado alteraciones neurológicas, en las áreas que coordinan el aprendizaje y la conducta.
- *Agentes bioquímicos como causa del autismo:* se han determinado alteraciones en los niveles de ciertos neurotransmisores (serotonina y triptófano).
- *Agentes infecciosos y ambientales como causa del autismo:* determinadas infecciones o exposición a ciertas sustancias durante el embarazo pueden provocar malformaciones y alteraciones del desarrollo neuronal del feto que, en el momento del nacimiento, pueden manifestarse como trastornos del espectro autista.

- **Anomalías de los Trastorno del Espectro Autista.**

Además de causas el Trastorno del Espectro Autista tienen varias anomalías. Siguiendo a autismo Burgos, existen diversas anomalías en dicho trastorno, las cuales podemos clasificar en:

- *Alteraciones cualitativas en la interacción social.* Son el principal síntoma del autismo. Estas personas ven difícil ajustar su comportamiento al de los demás, ya que no entienden bien las convenciones y normas sociales. Suelen tener problemas para compartir el mundo emocional, el pensamiento y los intereses. No les resulta sencillo apreciar las intenciones de los demás, desarrollar juegos y hacer amigos. El mundo social no les resulta fácil y en ocasiones no les interesa, mostrando aislamiento. Estas limitaciones sociales se dan sobre todo en la infancia, atenuándose, un poco a lo largo de la vida.
- *Alteraciones cualitativas de la comunicación.* Los primeros estudios realizados del autismo identificaban que un 50% de las personas afectadas no desarrollaban un lenguaje hablado funcional a lo largo de su vida (actualmente este porcentaje disminuye). Existen otros casos, que empiezan a hablar y que luego pierden su lenguaje. Frecuentemente, aquellos que desarrollan el habla lo hacen con características peculiares: ecolalia, perseveración, inversión pronominal, etc. Lo más característico es que el lenguaje no es utilizado para compartir experiencias y vivencias; presentando dificultad para iniciar o mantener una conversación recíproca; comprender sutilezas, bromas, ironía o dobles intenciones. Éste fallo de la comunicación verbal va acompañado de pobreza o ausencia de la comunicación no verbal: gestos, posturas o expresiones faciales que acompañan normalmente al habla o la sustituyen.
- *Patrones restringidos de comportamiento, intereses y actividades.* Las personas con autismo presentan intereses especiales, que no son frecuentes en otras personas de su edad (fascinación por partes de objetos, piezas giratorias, letras o logotipos, etc.) y no comparten sus intereses con los demás. Pueden aparecer movimientos corporales estereotipados (aleteo, giros sobre uno mismo, balanceo, deambulación sin funcionalidad, etc.). el juego tiende a ser repetitivo y poco imaginativo (hacer hileras, agrupamientos, fascinación por contar y repetir, etcétera). En las personas con mayor capacidad intelectual sus intereses son más sofisticados y pueden incluir hacer colecciones, listados, recopilar datos sobre

temas específicos. Normalmente no están interesados en compartir su conocimiento de manera recíproca. Aunque no están recogidos en los actuales criterios diagnósticos, muchas de estas personas, especialmente durante su infancia, padecen fenómenos de hipo o hipersensibilidad a los estímulos sensoriales. Esta alteración sensorial puede explicar fenómenos observados como taparse los oídos, no tolerar determinados alimentos o tejidos, rechazar el contacto físico, autoestimularse con la saliva o mirando reflejos ópticos o responder inusualmente al dolor.

No todos los niños presentan todos los síntomas descritos como clásicos y ninguno es decisivo. Consecuentemente, la ausencia de cualquiera de ellos no excluye el diagnóstico del autismo. Siguiendo al instituto de salud Carlos III (2004), Muchos estudios han establecido que hasta un 70% de las personas con autismo presentan, además, una discapacidad intelectual, que puede oscilar desde tener un Cociente Intelectual en el rango de ligero a profundo. Las nuevas investigaciones, que incluyen los Trastorno Graves de Conducta o Trastornos del Espectro Autista, sugieren un porcentaje menor. La capacidad intelectual en el autismo puede ser armónica o disarmónica.

- **Detección del Trastorno del Espectro autista.**

Siguiendo a Greespan y Wieder (2008), para detectar el trastorno del espectro autista existen unas fases de las primeras manifestaciones para cada etapa y estas son:

- *Primera fase:* un bebé es incapaz de relacionar sus emociones con sus sensaciones y sus reacciones motoras. Los síntomas aparecen de muchas maneras distintas: le cuesta realizar movimientos adecuados (girarse para ver a su madre), le cuesta coordinar y regular los movimientos en general, sus movimientos no se rigen por un patrón determinado y no persiguen ninguna intención; y le cuesta sincronizar sus movimientos con los de su cuidador.
- *Segunda fase:* los bebés son incapaces de relacionar los estímulos sensoriales con las experiencias emocionales y motoras. Pueden experimentar placer y de sentir cercanía, pero les cuesta demostrar estos sentimientos con una sonrisa radiante y una expresión facial placentera y centrada en su cuidador.
- *Tercera fase:* se produce el diálogo sin palabras, implicando un intercambio rápido de expresiones faciales y gestos, dando lugar a que el bebé relacione

constantemente una sensación con la emoción que le produce, y ésta con una respuesta motora apropiada. Se empiezan a observar las primeras anomalías, pues este lenguaje recíproco y continuo de señas y gestos es muy complicado para los niños que tienen una conexión deficitaria del sistema afectivo, sensorial y motor.

- *Cuarta fase:* los niños con síntomas claros de anomalías en esta etapa de interacción social y resolución de problemas.
- *Quinta y sexta fase:* los niños dominan con dificultad la cuarta fase. Retrasando el uso creativo de palabras (Como máximo repiten las palabras de manera mecánica y secuencial).

4.5.- Metodología docente y trastorno del espectro autista.

Debemos conocer cómo tratar a estos niños en el aula. Por ello siguiendo a Rodgla y Miravalls (2013), para realizar una metodología para el alumnado con trastorno del espectro autista debemos tener en cuenta los siguientes criterios:

- El aprendizaje en contextos naturales permite que la intervención sea más comprensible y facilita la generalización de la vida real, llevando a cabo un aprendizaje funcional,
- Hay que partir de los intereses del alumno,
- Se deben aprovechar las rutinas cotidianas y las situaciones incidentales,
- Pre-diseñar situaciones que desencadenen actos comunicativos: interrupción de la realización de la rutina para que el alumno se comunique para que la actividad continúe, emplear la pausa larga para pedirle algo al maestro mediante la comunicación, generar situaciones para que el necesite ayuda para obtener el objeto deseado.
- Empleo de ayudas para provocar actos comunicativos: moldeado, imitación, ayudas verbales y refuerzo.
- Ofrecer al niño oportunidades para poder elegir y fomentar la toma de decisiones.
- Uso de diferentes modalidades que favorezcan la atención a través de sistemas de ayudas o apoyos: paneles visuales (paneles con pictogramas, fotos y palabras escritas), colores (cada niño se identifica con un color que tendrá en su mesa, en las bandejas del almuerzo, en el panel del almuerzo y en las agendas personales),

sistemas alternativos de comunicación (PECS y método de comunicación total de Shaeffer).

- El lenguaje debe ser sencillo, mediante el uso de una sola palabra o de frases muy cortas, y si es necesario apoyándose en imágenes u objetos de referencia.
- Es importante emparejar con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad. Por ejemplo: cuando un niño comunica que quiere una manzana intentando alcanzarla, el adulto debe decir de forma clara y enfáticamente “manzana”, cuando se le da al niño.
- Se llevará a cabo un aprendizaje sin error, dándole los apoyos necesarios para que realice la tarea de forma satisfactoria, e ir retirándolos gradual y progresivamente.
- Prestar atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos, enfatizando cuando estamos tristes, contentos o enfadados.
- Establecer rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas.
- Evitar elementos de distracción.

Además siguiendo Bonilla, Pérez y otros (2011). El método de trabajo se basa en agendas de pictogramas que recogen las diferentes actividades que se van a realizar. Se tiene que colocar debajo del pictograma “hacer ficha” o “colorear”, otra tarjeta que recompense ésta tarea. Cuando no se cumplan las tareas, se le castigará sin las recompensas. Esta ayuda visual para controlar los premios y castigos, se puede ir sustituyendo con explicaciones orales conforme los niños vayan comprendiendo el mecanismo. Durante su aprendizaje, es importante aprovechar su memoria visual.

4.6.- Comunidad escolar y trastorno del espectro autista.

Un aspecto importante en la educación del niño y/o niña con trastorno del espectro autista es tener en cuenta la comunidad escolar donde debemos tener en cuenta entre otros a la familia.

Siguiendo a Greenspan y Wieder (2008) los padres, el entorno familiar, los tutores y pediatras tienen muy presente el desarrollo del niño. Gracias a este conocimiento, pueden detectar los primeros síntomas de cualquier disfunción para ayudarlo si está en riesgo. Además siguiendo a la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el papel

de las familias en la educación de los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista es muy importante, aunque está condicionado por dos cuestiones fundamentales:

1. La familia como parte pasiva, núcleo que recibe un “shock”, tiene que aprender a adaptarse y superar ese estado. Las familias necesitan apoyos intensos y especializados durante casi toda su vida, aunque se acentúan en los primeros años. En este período se destacan dos momentos claves: Cuando sospechan que su hijo o hija tiene un problema de comunicación y Cuando se confirman las sospechas del especialista. La asimilación de este trastorno no es fácil, por lo que el apoyo a las familias es el respeto a los ritmos de asimilación de cada una.
2. La familia, como agente activo, tendrá que adaptarse a la situación de su hijo o hija y desarrollar estrategias de superación y comprensión del trastorno mediante la orientación y apoyo de profesionales especializados cuyas líneas básicas de asesoramiento podrían ir encaminadas a: orientaciones para organizar las actividades de la vida diaria, que favorezcan la anticipación y la comunicación, darles información para que comprendan mejor cada día el problema, apoyar la consecución de los objetivos del programa de intervención, sobre todo los destinados a la mejora de la comunicación, la autonomía personal y la autodeterminación; facilitar la adquisición de las técnicas básicas que ayuden a conseguir los objetivos, sobretudo la modificación de conducta y de las habilidades de comunicación, favorecer el contacto con otras familias, ofrecer información sobre los apoyos sociales, ayudarles a construir una visión realista del trastorno que favorezca la implicación de las familias sin que se “exalte”.

5.- Marco Empírico.

Se tratarán los temas relacionados con la investigación. Estarán incluidos el problema de la investigación, los objetivos, la hipótesis, el contexto de investigación, la población y muestra de la investigación, el tipo de investigación que llevaremos a cabo, la metodología, el proceso de recolección de datos, análisis e interpretación de los datos, conclusiones.

5.1.- Problema.

El problema de la investigación es *¿La metodología que utilizan los docentes con alumnos del Trastorno del Espectro Autista, es acorde con las características de esta discapacidad?* Esto lo planteamos porque muchas veces en las aulas no se suelen cubrir todas las necesidades didácticas de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, nos encontramos que la maestra no tiene tiempo para atender a todos los niños y que en ocasiones no tiene formación necesaria para atender a estos niños, no sabe actuar y/o le faltan herramientas.

5.2.- Objetivo general.

Analizar la metodología docente en el trastorno del espectro autista

5.3.- Objetivos específicos.

1. Determinar los aspectos esenciales de la metodología didáctica para alumnos autistas.
2. Revisar los aspectos esenciales de la metodología didáctica para alumnos sin autismo.
3. Analizar las diferencias entre la metodología docente para alumnos con Trastorno del Espectro Autista y sin trastorno.

5.4.- Hipótesis.

1. La metodología que utilizan los docentes con alumnos del Trastorno del Espectro Autista, es acorde con las características de la discapacidad.

2. La metodología que utilizan los docentes con alumnos del Trastorno del Espectro Autista, no es acorde con las características de la discapacidad.

5.5.- Contexto de investigación.

Veremos tres tipos de contextos necesarios para la investigación: el contexto geográfico, contexto socio- familiar y el contexto escolar.

5.5.1.- Contexto geográfico.

El centro, en el que se desarrollo la investigación, está situado en la ciudad de Jaén, dentro de la Comunidad Autónoma Andaluza, en la provincia de Jaén. En la zona de influencia y el entorno más próximo coinciden con dos de los centros concertados más emblemáticos de la ciudad, circunstancia que además de redimensionar la imagen del centro, en la práctica ha supuesto que en los últimos cursos la mayoría del alumnado con dificultades o necesidades educativas especiales sean alumnos suyos. Además en el barrio hay una serie de recursos sociales, sanitarios y culturales.

5.5.2.- Contexto socio-familiar.

El nivel cultural y económico de una parte significativa de las familias es bajo. En el nivel de instrucción de los padres nos que el 33% tienen estudios primarios, el 35% estudios secundarios y el 32% estudios de grado medio y superior. Respecto a la situación laboral podemos ver que el nivel de desempleo es elevado y que abundan las familias en las que trabaja sólo un miembro, por razones imputables al mercado laboral, por ser familias mono parentales, los efectos de la crisis y por otra serie de circunstancias.

5.5.3.- Contexto escolar.

Hay que destacar la presencia de un elevado número de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, siendo el 10% del alumnado. El elevado número de alumnos con Necesidades Educativas especiales se ha ido traduciendo en un compromiso, del centro en general, por ir progresando en recursos y organización para mejorar su oferta educativa, las posibilidades de apoyo e ir renovando el reto de superar los niveles de

integración en todos los ámbitos hacia un modelo de escuela más inclusiva. En los últimos cursos ha habido un aumento de alumnos con dificultades de aprendizaje, de la conducta, déficit de atención e hiperactividad, etc. En este contexto y en una línea de trabajo que se pretende que sea coherente el centro se incorporó al Plan de Ayuda a la Familia. El número de profesores con que cuenta la plantilla del Centro es de 52, teniendo en cuenta que está todo el ciclo de Infantil y Primaria.

5.6.- Población y muestra.

La población susceptible de ser investigada la forman todos los profesores del Centro Educativo en cuestión. La muestra, que coincide con la población, ha sido seleccionada de forma no probabilística intencional, siendo estas las profesoras de Educación Infantil que tengan o no en sus aulas niños con Trastorno del Espectro autista.

5.7.- Tipo de investigación.

El tipo de investigación que he realizado es descriptiva, debido a que trato de conocer la metodología llevada a cabo en el aula con niños de Trastorno del Espectro Autista y sin niños con dicho trastorno y a través del análisis de una serie de escalas.

5.8.- Metodología.

El método supone establecer un modo de proceder en la acción. En la enseñanza y por consiguiente, en el aprendizaje, el método ha de ser sencillo, fácil, variado, agradable, pero debe ser motivador, interesante y provocar satisfacción, a quien enseña y a quien aprende. La investigación está basada en una metodología cualitativa y cuantitativa. La cualitativa, pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas (se busca construir nuevo conocimiento). La cuantitativa, persigue la descripción lo más exacta de lo que ocurre en la realidad social. Lo importante es construir un conocimiento lo más objetivo posible, deslindado de posibles distorsiones de información que puedan generar los sujetos desde su propia subjetividad. En la investigación hemos usado técnicas cuantitativas, mediante una encuesta, y cualitativas, mediante el estudio de casos. Además el método de investigación que se lleva a cabo es descriptivo, cuyo objetivo es describir la

estructura de los fenómenos y su dinámica; identificar aspectos importantes de la realidad. Las variables utilizadas en esta investigación son:

- Variables independientes: edad escolar, sexo.
- Variables dependientes: aula inclusiva, aula ordinaria, aula específica, autismo.

5.9.- Proceso de recolección de datos.

Veremos los instrumentos que he utilizado para la recogida de datos y el método que hemos usado para poder recoger los datos y llevar a cabo la investigación.

5.9.1.- Instrumentos.

Para la realización del estudio, utilizamos el cuestionario como instrumento de recogida de datos, en este caso dos (profesores que tengan en el aula niños con trastorno del espectro autista y profesores que no tengan en el aula niños con dicho trastorno). Entendemos por cuestionario “un instrumento de investigación que consiste en una serie de preguntas y otras indicaciones con el propósito de obtener información de los consultados. Aunque a menudo están diseñados para poder realizar un análisis estadístico de las respuestas, no es siempre así.” El cuestionario tendrá una serie de dimensiones (Si, No y A veces) que surgirán de la reflexión de la problemática. La elaboración del cuestionario fue en función de los objetivos (anexo 1) y una validación, donde para realizarla he seguido tres procedimientos:

1. Se envió el cuestionario a seis profesores/doctores, especialistas en la materia, para su validación: Cuatro profesores/doctores de la Universidad de Granada, un doctor/profesor de la Universidad de Sevilla y un doctor/profesor de la Universidad de Jaén.
2. Se realizó una prueba piloto. En la cual, se pasó el cuestionario a tres personas de la muestra para comprobar si se entendían bien las preguntas y si había algún problemas de comprensión.
3. Se pudo observar que no había problemas de comprensión y se estableció el cuestionario definitivo.

5.9.2.- Método de recolección de datos.

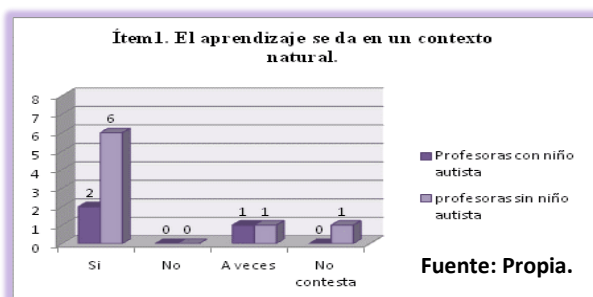
El proceso de recolección de datos ha seguido los siguientes pasos:

- 1.- Documentación. Revisión documental exhaustiva para confeccionar el marco teórico definitivo y obtener los datos iniciales necesarios para la investigación.
- 2.- Elaboración y validación de los instrumentos.
- 3.- Selección de la muestra.
- 4.- Obtención de información
- 5.- Proceso de los datos obtenidos, análisis e interpretación. Verificación de las hipótesis (o rechazo de las mismas)
- 6.- Elaboración de las conclusiones.

5.10.- Análisis e interpretación de los datos

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras realizar los cuestionarios a los tutores y especialistas para esta investigación. Las respuestas obtenidas de los cuestionarios han sido procesadas con el programa excel para que sea más sencillo su análisis que se muestra tras la gráfica. Los cuestionarios están diferenciados dependiendo de a quién se realicen. Realizaremos la comparación entre las metodologías para los maestros y maestras que tienen en el aula algún niño con trastorno del espectro autista y las metodologías de las profesoras que no tienen en el aula ningún niño con trastorno del espectro autista.

1.- El aprendizaje se da en un contexto natural.



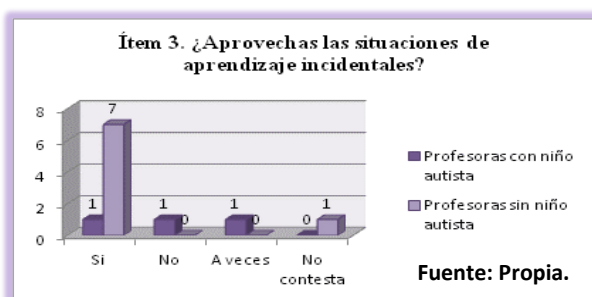
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, 2 dan el aprendizaje en un contexto natural y la tercera lo da a veces. La profesora sin niño autista, 6 dan el aprendizaje en un contexto natural y 1 lo da a veces y 1 no contesta.

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

Ambos resultados son positivos. La profesora con niño autista, 2 tienen en cuenta el interés de los niños y 1 lo tiene en cuenta a veces. Las profesoras sin niño autista, 8 tienen en cuenta los intereses del alumnado.



3.- ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?



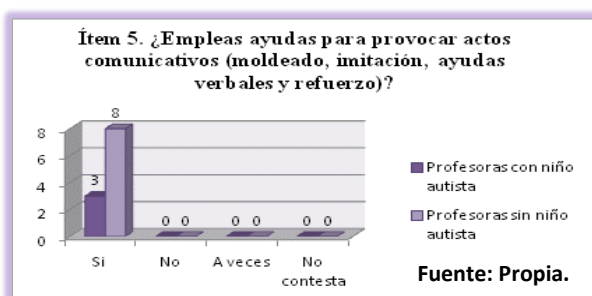
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, 1 aprovecha las situaciones incidentales, 1 a veces y 1 no las aprovecha. Las profesoras sin niño autista, 7 aprovechan las situaciones incidentales y 1 no contestó.

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

Ambos resultados son positivos. En las aulas con niños autistas 2 profesoras contestan que si pre-diseñan situaciones que den lugar a la comunicación y la restante no contesta. En las profesoras sin niño autista las 8 profesoras han contestado que pre-diseñan dichas situaciones.



5.- ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (moldeado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?



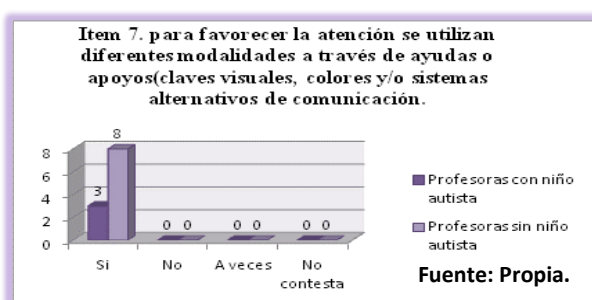
En ambos casos los resultados son positivos debido a que tanto las 3 profesoras con niño autista, como las 8 sin niño autista emplean ayudas para provocar actos comunicativos.

6.- ¿El alumnado tienen la oportunidad de elegir y tomar decisiones?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niños autistas, 2 a veces le dan al alumnado la oportunidad de elegir y tomar decisiones y 1 no da esta oportunidad. Las profesoras sin niño autista, 4 dan la oportunidad de elegir y tomar decisiones y 4 a veces.



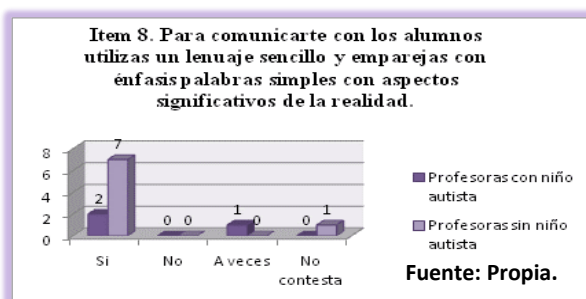
7.- Para favorecer la atención, ¿se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos (claves visuales, colores y/o sistemas alternativos de comunicación)?



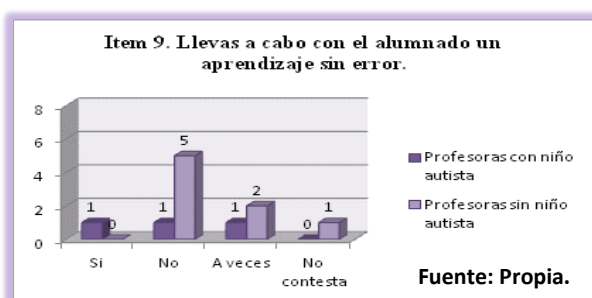
Ambos resultados son positivos, debido a que tanto las profesoras con niño autista como las profesoras sin niño autista han contestado que para favorecer la atención utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos.

8.- Para comunicarte con los alumnos, ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista se aprecia que 2 utilizan un lenguaje sencillo y empareja con énfasis las palabras simples con aspectos significativos de la realidad para comunicarse con los alumnos y una lo hace a veces. Las profesoras sin niño autista 7 lo utilizan y una no ha contestado.



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

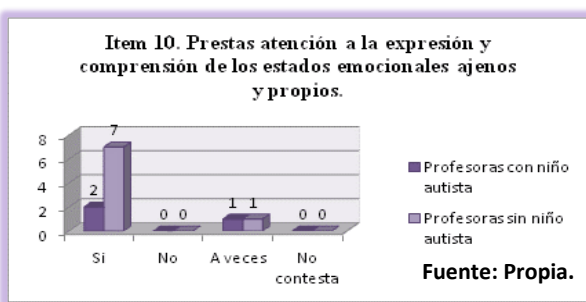


Hay diferencias dependiendo si la profesora tiene un niño autista o no. Las profesoras que tienen niño autista, tiene un resultado positivo, debido a que 1 profesora si lleva a cabo un aprendizaje sin error, 1 lo lleva a cabo a veces y 1 no lo lleva a cabo.

Las profesoras sin niño autista tienen resultados negativos, debido a que 5 profesoras no llevan a cabo el aprendizaje sin error, 2 a veces y 1 no ha contestado.

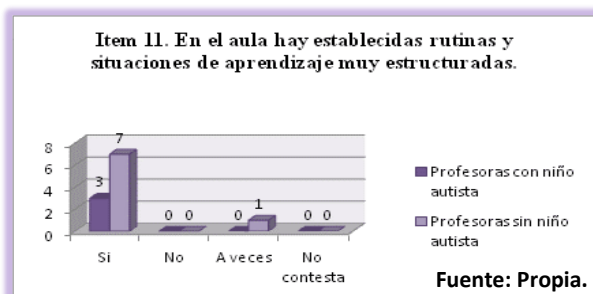
10.- ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos?

Ambas respuestas son positivas. Las profesoras con niño autista 2 han contestado que prestan atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales ajenos y propios y 1 ha contestado que a veces. Las profesoras sin niño autista de 7 han contestado que si prestan atención a la expresión y una que a veces.



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

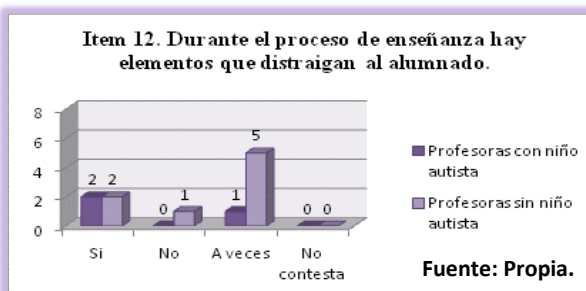
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista han contestado si tienen establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas en el aula. Las profesoras sin niño autista 7 tienen rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas y una las tiene a veces.



Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista han contestado si tienen establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas en el aula. Las profesoras sin niño autista 7 tienen rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas y una las tiene a veces.

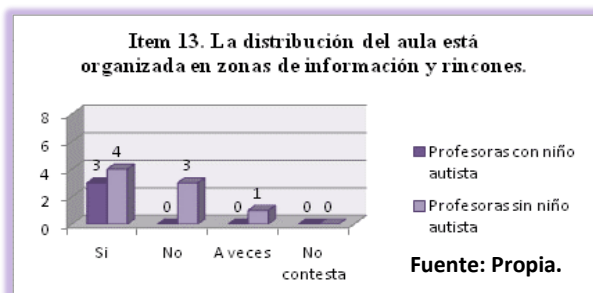
12.- ¿Durante el proceso de enseñanza hay elementos que distraigan al alumnado?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista se puede ver que 2 afirman que hay elementos que distraen al alumno y 1 dice que a veces. Las profesoras sin niño autista 2 afirman que hay elementos que distraen, 5 que estos elementos están a veces y 1 que no hay dichos elementos.



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

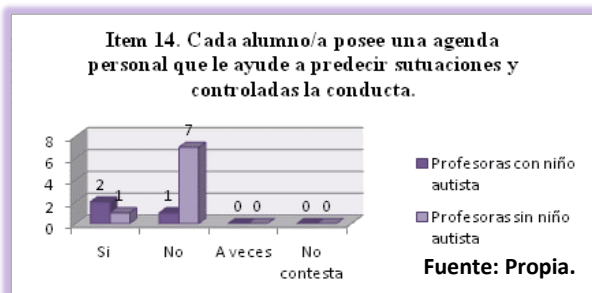
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, todas afirman que la distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones. Las profesoras sin niño autista, 4 tienen la distribución del aula organizada en zonas de información y rincones, 3 no las tienen y 1 a veces.



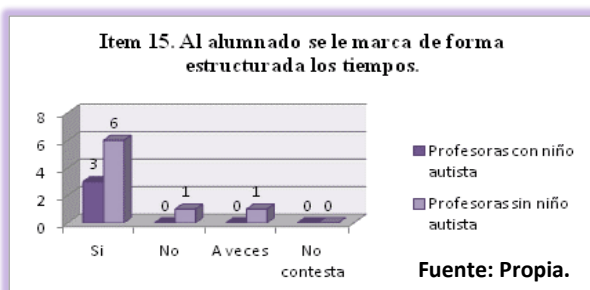
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, todas afirman que la distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones. Las profesoras sin niño autista, 4 tienen la distribución del aula organizada en zonas de información y rincones, 3 no las tienen y 1 a veces.

14.- ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlas la conducta?

Los resultados salen distintos. En las profesoras con niño autista los resultados son positivos, 2 afirman que cada alumno/a tienen una agenda personal, y 1 ha contestado que no. En las profesoras sin niño autista las respuesta salen negativas, debido a que 1 afirma que cada alumno posee una agenda personal y las otras 7 han contestado que no.



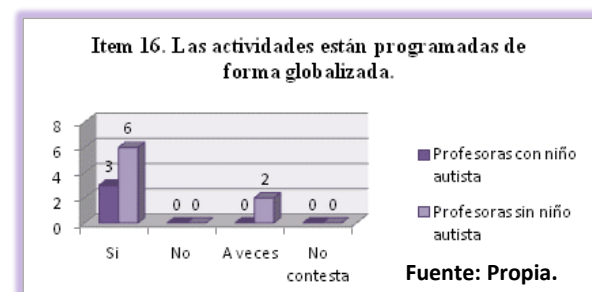
15.- ¿Al alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?



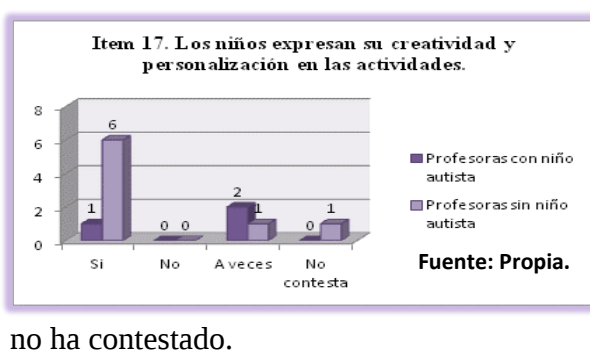
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista afirman que a su alumnado se le marcan los tiempos. Las profesoras sin niño autista, 6 afirman que le marcan los tiempos, 1 que no y 1 que lo hace a veces.

16.- ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista afirman que las actividades están programadas de forma globalizada. Las profesoras sin niño autista 6 afirman que las actividades están programadas de forma globalizada y las otras 2 que a veces.



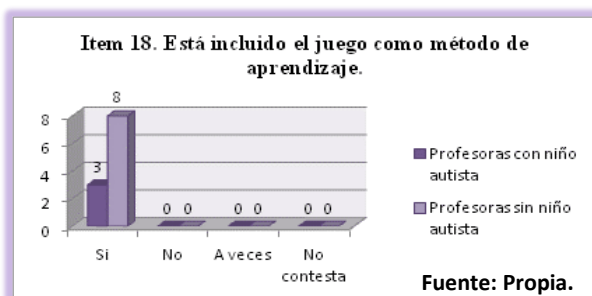
17.- ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?



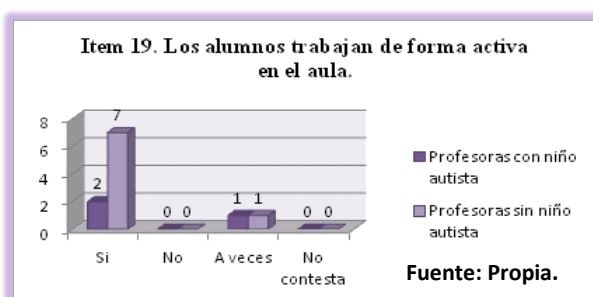
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, 1 afirma que los niños expresan su creatividad y personalización. Las profesoras sin niño autista, 6 dicen que los niños expresan su creatividad y personalización, 1 a veces y 1 no ha contestado.

18.- ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?

Ambos resultados son positivos, tanto las profesoras con niño autista, como las profesoras sin niño autista afirman que está incluido el juego como método de aprendizaje.



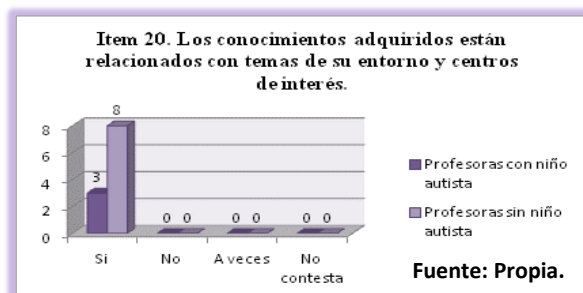
19.- ¿Los alumnos trabajan de forma activa en el aula?



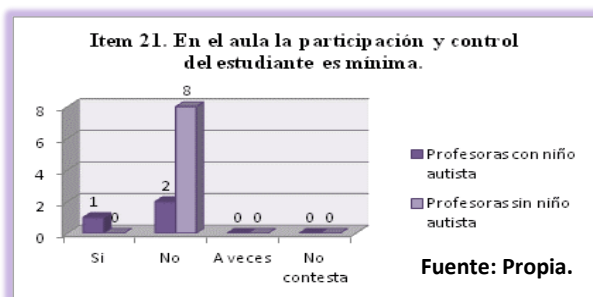
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, 2 contestaron que los alumnos trabajan de forma activa y 1 contestó que a veces. Las profesoras sin niño autista, 7 contestaron que sus alumnos son activos en el aula y 1 contestó que a veces.

20.- ¿Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centros de interés?

Ambas respuestas son totalmente positivas. Por lo que ambas profesoras afirman que los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centros de interés.



21.- en el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?

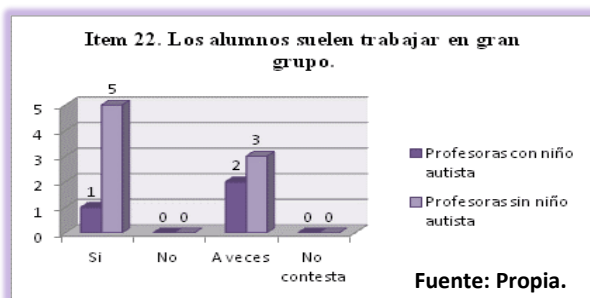


estudiante no es mínima.

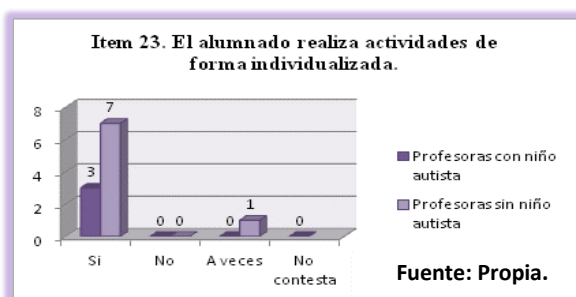
Ambas respuestas son negativas. Las profesoras con niño autista, 1 contestó que la participación y control del estudiante es mínima, y 2 contestaron que no. Las profesoras sin niño autista contestaron que en el aula la participación y control del

22.- ¿Los alumnos suelen trabajar en gran grupo?

Ambas respuestas son positivas. Las profesoras con niño autista contestaron 1 que sus alumnos suelen trabajar en gran grupos y 2 contestaron que a veces. Las profesoras sin niño autista, 5 contestaron que los alumnos suelen trabajar en gran grupo y 3 que a veces.



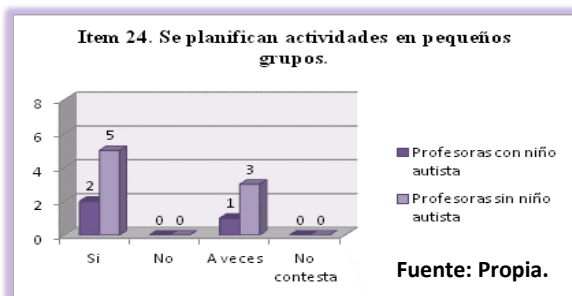
23.- ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?



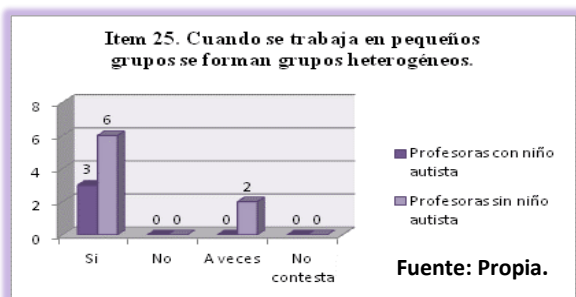
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista contestaron que sus alumnos realizan actividades de forma individual. Las profesoras sin niño autista contestaron 7 que sí se realizan actividades de forma individualizada y 1 que a veces.

24.- ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?

Ambas respuestas son positivas. Las profesoras con niño autista, 2 contestaron que se planifican actividades en pequeños grupos y 1 que a veces. Las profesoras sin niños autista, 5 planifican actividades en pequeños grupos y 3 a veces.



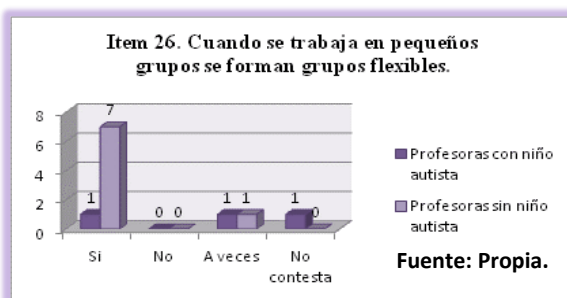
25.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos heterogéneos?



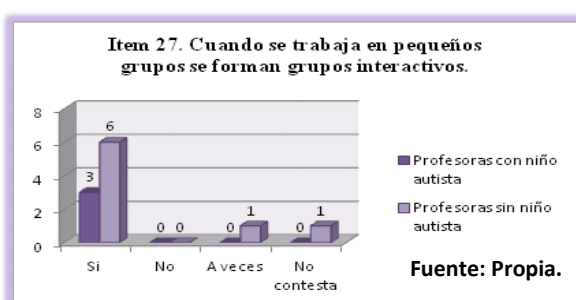
Ambas respuestas son positivas. Las profesoras con niño autista contestaron que forman grupos heterogéneos cuando se trabaja en pequeños grupos. Las profesoras sin niño autista, 6 contestaron que forman grupos heterogéneos y 2 que a veces.

26.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos flexibles?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño con autismo, 1 contestó que se realizan grupos flexibles cuando se trabaja en pequeños grupos, 1 que no y 1 no contestó. La profesora sin niño autista sale, 7 contestaron que se forman los grupos flexibles y 1 contestó que a veces.



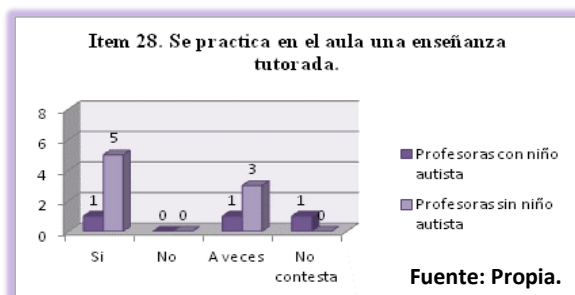
27.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos interactivos?



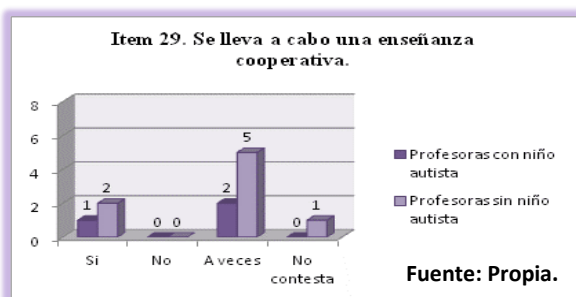
Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista contestaron que si se formaban grupos interactivos cuando se trabajaba en pequeños grupos. Las profesoras sin niño autista, 6 contestaron que se forman dichos grupos, 1 que a veces y 1 no contestó.

28.- ¿Se practica en el aula una enseñanza tutorada?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, 1 contestó que practica en el aula una enseñanza tutorada, 1 a veces y 1 no contestó. Las profesoras sin niño autista, 5 si practican en el aula una enseñanza tutorada y 3 a veces.



29.- ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?

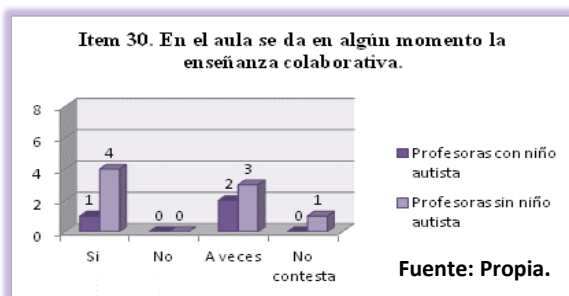


Ambos resultados son intermedios. Las profesoras con niño autista, 2 contestaron que a veces se llevaba a cabo una enseñanza cooperativa y 1 contestó que la llevaba a cabo. Y las profesoras sin niño autista, 1 contestó que sí llevaba a cabo la enseñanza cooperativa,

5 la llevaban a veces y 1 no contestó.

30.- ¿En el aula se da en algún momento la enseñanza colaborativa?

Ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista, 1 da en algunos momentos la enseñanza colaborativa, 2 la dan a veces. Las profesoras sin niño autista, 4 dan en algún momento la enseñanza colaborativa, 3 a veces y 1 no contestó.



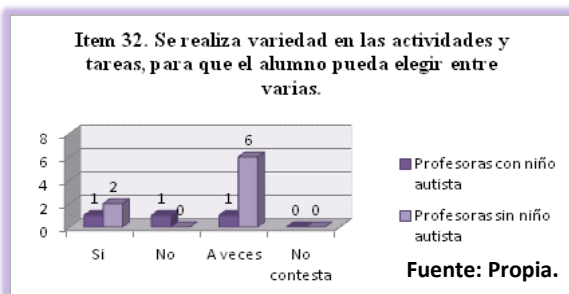
31.- ¿Al estudiar un tema se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?



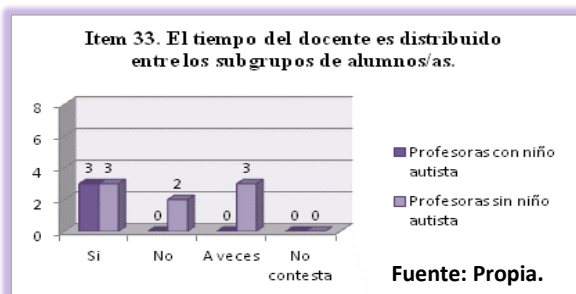
Los resultados han sido distintos. En las profesoras con niño autista las 1 hace los temas de forma diferenciada, 1 no lo hace y 1 a veces. Las profesoras sin niño autista, 3 hacen de forma diferenciada el tema, 1 no, 3 a veces y 1 no ha contestado.

32.- ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas, para que el alumno pueda elegir entre varias?

ambos resultados son positivos. Las profesoras con niño autista contestaron, 1 realiza variedad en las actividades y tareas, 1 que no y 1 que a veces. Las profesoras que no tienen niño autista, 2 realizan variedad en las actividades y tareas y 6 a veces.



33.- ¿el tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnos/as?



Ambos resultados salen positivos. Las profesoras con niño autista contestaron que el tiempo era distribuido, 3 contestaron que se distribuye el tiempo del, 2 que no y 3 que a veces.

6.- Conclusiones.

En este trabajo hemos investigado la metodología llevada a cabo con alumnos con trastorno del espectro autista y las diferencias que puede hacer entre ésta, la metodología de un aula ordinaria y la metodología de un aula inclusiva. Vamos a concluir siguiendo Objetivos específicos, Objetivo general, Hipótesis, Problema, Limitaciones que tiene la investigación, Obstáculos que he tenido y Recomendaciones.

En referencia a los **objetivos específicos**, puedo decir que guiándome de forma generalizada por el cuestionario realizado, la conclusión a la que llego de cada uno de ellos es:

- **Objetivo 1:** *“Determinar los aspectos esenciales de la metodología didáctica para alumnos sin autismo”*, las maestras que tienen niños con trastorno del espectro autista, generalmente cumplen el objetivo, ya que utilizan una metodología característica para el alumnado. Las maestras que no tienen ningún niño autista, utilizan algunas características de esta metodología. Generalizando podemos decir que, utilizan características de la metodología, excluyendo dos que no utilizan: llevar a cabo un *“aprendizaje sin error”* y el uso de *“agendas personales que les ayude a predecir situaciones y controlar la conducta”*
- **Objetivo 2:** *“Revisar los aspectos esenciales de la metodología didáctica para alumnos sin autismo”*. Teniendo en cuenta que este objetivo es para los niños sin el trastorno, se puede deducir por los resultados que en el aula ordinaria se lleva a cabo una metodología adecuada, ya que todas generalmente, llevan a cabo las características de esta metodología. En los resultados de las escalas de las profesoras con niños que tienen el trastorno, la mayoría también introducen de forma habitual u ocasional los aspectos de este tipo de metodología.
- **Objetivo 3:** *“Analizar las diferencias entre la metodología docente para alumnos con Trastorno del Espectro Autista y sin trastorno”*. Teniendo en cuenta, la metodología de un aula inclusiva, de un aula específica con niño con trastorno del espectro autista y de un aula ordinaria, he concluido que las diferencias entre las tres son mínimas ya que en todas se incluyen características de las tres, aunque, hay características que se usan más a menudo que otras dependiendo del aula en la que nos encontremos. Por tanto esto, considero que la forma de trabajar con niños con autismo y sin autismo no es tan distinta.

Mi conclusión sobre el **objetivo general** “*analizar la metodología docente en el trastorno del espectro autista*” es que, la metodología es similar a la que se lleva a cabo en un aula ordinaria ya que las características de la mayoría son parecidas, como demuestran las escalas. En ambos tipos de aulas se trabajan, de forma rutinaria u específica, todos los ítems exceptuando el uso de “*un aprendizaje sin error*” que es más utilizado por las aulas en las que tienen niños con trastorno del espectro autista y el uso de “*agendas personales*”, que también es más utilizado en las aulas que tienen niño con trastorno del espectro autista.

Según la **hipótesis**: “*la metodología que utilizan los docentes con alumnos del Trastorno del Espectro Autista, es acorde con las características de la discapacidad*” y “*la metodología que utilizan los docentes con alumnos del Trastorno del Espectro Autista, no es acorde con las características de la discapacidad*” se puede decir que se utilizan todas las características relacionadas con objetivo “*determinar los aspectos esenciales de la metodología didáctica para alumnos sin autismo*”, cuando se trata de realizar una metodología para alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Llegando así a concluir que la hipótesis adecuada es que la metodología que utilizan los docentes con alumnos del trastorno del espectro autista, es acorde con las características de la discapacidad.

El **problema** surgido en esta investigación es: *¿la metodología que utilizan los docentes con alumnos autistas, es acorde a las características de la discapacidad?*, después de realizar la investigación llegamos a la conclusión de que la metodología si es acorde a las características de la discapacidad, debido a que, como se ha visto, las docentes utilizan las características propias de una metodología con niños que tengan trastorno del espectro autista, aunque incluyan características de las otras dos clases de metodología. Además tengo que mencionar una serie de **limitaciones** que he tenido durante el proceso de investigación y estas son que me he tenido que centrar en un solo centro educativo para realizar mi investigación y que éste tenía pocas profesoras con alumnos con trastorno del espectro autista. Por último, las **recomendaciones** para los maestros y maestras de Educación Infantil, son que esta investigación sirve para que todos nos demos cuenta de que una metodología con un niño autista en el aula no tiene porque ser muy distinta a la que usamos en un aula cuando no tenemos alumnado con este tipo de discapacidad, ya que los cambios, como hemos visto, son mínimos y no tienen porque dificultar el desarrollo normal del aula. Y también se puede ver que si se trabaja con la metodología adecuada para los alumnos con autismo tanto ellos como los maestros podremos trabajar de forma más fácil y mejor.

7.- Bibliografía.

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea, D.L.
- Angulo, M. C., Luna, M., Prieto, I., Rodríguez, L., Salvador, M.L. (2007). *Manual de Servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Arnaiz, P. (1996). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe, D.L.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a “theory of mind”?*. Revista Cognition, 21, 37-46.
- Barriga, S., Gómez, T., Gómez, B., Medina, S., Cantero, F.J. (1998). *Psicología Social: Orientaciones Teóricas y Ejercicios Prácticos*. Madrid: MC Graw-Hill.
- Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. París (France): SCHEICER FRÉRES& C^{ie}.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Castanedo, C. (1997, 5ª Edición, 2006). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: Evaluación e intervención*. Madrid: CCS, D.L.
- Claparède, E. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Génave: Librairie Kundig.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones*. Madrid: Alianza.
- Decroly, O. (1915). *El tratamiento y educación de los niños deficientes*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Dewey, J. (1916). *Educación y Democracia*. Nueva York: The Free Press.
- Esquirol, J.E. (1805). Tesis: *las pasiones consideradas como causas, síntomas y medios de curar casos de locura*.
- García, C. (1993). *Una escuela Común para niños Diferentes*. La integración escolar. Barcelona: PPU.
- Gento, S. (coordinador), (2003). *Educación especial Tomo I*. Madrid: Sanz y Torres.
- Greespan, Stanley I. y Wieder S., (2008). *Comprender el autismo*. Barcelona: Integral.
- Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en Educación Primaria*. Madrid: Morata.

- Hernández, A., Torres, J.A. y Colmenero, M.J. (2001). *Bases psicopedagógicas para una educación inclusiva de calidad*. Granada: Adeo, Educación y Tiempo Libre.
- Itard, J.E. (1821). *Traité des maladies de l'oreille et des l'audition*. París: Méquignon-Marvis.
- Köhler, W. (1947). *Psicología de la forma*. Madrid: BIBLIOTECA NUEVA.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. Revista: Nervous child 2, 217-250.
- Montessori, M. (1912). *El método Montessori*. Nueva York: Frederick A. Stokes Company.
- Opertti, R. (2013). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro*. Lima (Perú): Guzlop.
- Parra, C. (2010). *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos*. Revista _ISEES, (8), 73-84.
- Pinel, P. (1798). *Nosographie philosophique*. Paris: Richard, Caille and Ravier.
- Reinolds, M.C., Wang, M.C. y Wang, H.J. (1987). *Handbook of special education: Research and practice, volume 1, Learner characteristics and adaptive education*. Oxford: Pergamon.
- Sánchez, A., Torres, J.A. (1997). *Educación Especial I: una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, A., Torres, J.A. (2004). *Educación especial: centros educativos y profesores antes la diversidad*. Madrid: PIRAMIDE.
- Strauss, A. (1936). *Introducción a la pedagogía terapéutica*. Barcelona: Labor.
- Terman, L. y Merrill, M. (1916). *Revisión Stanford de la escala Binet-Simon*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Séguin, E. (1846). *Traitement moral, hygiene et education des idiots et autres enfants arrieres*. París (Francia): chez J.B.B. Bailliére.
- Stainback, S. (2001). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- **Webgrafía.**

Amparo (11 de abril de 2011). Wikipedia enciclopedia libre. Recuperado (16 de Febrero de 2014), de http://es.wikipedia.org/wiki/Educaci%C3%B3n_inclusiva

Consejería de Educación y Ciencia. Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con Trastornos del espectro autista. Recuperado (4 de abril de 2014), de

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales/Guia_Alumnado_Trastornos_Espectro_Autista/guxa_para_la_atencixn_educativa_al_alumnado_con_trast_espectro_autista.pdf .

González, H. (13 de Junio de 2014). Web consultas. Tu centro médico online. Recuperado (5 de Junio de 2014), de <http://www.webconsultas.com/autismo/causas-del-autismo-438> .

Gross, M. (16 de septiembre de 2010). Pensamiento imaginativo. Recuperado el 3 de Junio de 2014, de <http://manuelgross.bligoo.com/conozca-3-tipos-de-investigacion-descriptiva-exploratoria-y-explicativa> .

Grupo de Estudio de Trastornos del Espectro Autista e Instituto de Investigación de Enfermedades Raras- Instituto de Salud Carlos III. (Noviembre de 2004). Trastornos del Espectro Autista .Una publicación que responde a las “preguntas más frecuentes” planteadas en el autismo. Recuperado (5 de Junio de 2014), de http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_16ra.pdf .

Juan Carlos I. (2006). BOE. Recuperado (23 de Marzo de 2014), de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> .

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Recuperado (31 de Mayo de 2014), de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_metodologia_del_aula.htm .

Pérez,L., Guillén, A., Pérez, M.I., Jiménez, I., Bonilla, M.J. La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista. Recuperado (3 de Junio de 2014), de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%201%20ATENCI%D3N%20%20A%20TEA.pdf> .

Presidente de la Junta de Andalucía (2007). BOJA. Recuperado (18 de Junio de 2014), de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/d1.pdf> .

Resped (2 de mayo de 2014). Wikipedia enciclopedia libre. Recuperado (18d de Junio de 2014), de <http://es.wikipedia.org/wiki/Cuestionario> .

Rodgla, E., Miravalls, M. guía para la práctica educativa con niños con Autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: currículum y materiales didácticos. Recuperado (5 de Junio de 2014), de <http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%206%20GUIA%20EDUCADORES.pdf> .

8.- Anexos.

Anexo 1 .Tabla de operacionalización.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ITEMS
1.- Determinar los aspectos esenciales de la Metodología Didáctica para alumnos con Trastorno del Espectro Autista.	1.- ¿El aprendizaje se da en un contexto natural?
	2.- A la hora de enseñar, ¿tienes en cuenta los intereses del alumnado?
	3.- ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?
	4.- ¿Pre-diseñas situaciones que den lugar a la comunicación?
	5.- ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (moldeado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?
	6.- ¿El alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones?
	7.- Para favorecer la atención, ¿se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos (claves visuales, colores y/o sistemas alternativos de comunicación)?
	8.- Para comunicarte con los alumnos, ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?
	9.- ¿Llevas a cabo con el alumnado un aprendizaje sin error?
	10.- ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos?
	11.- ¿En el aula hay establecidas rutinas y

	situaciones de aprendizaje muy estructuradas?
	12.- ¿Durante el proceso de enseñanza hay elementos que distraigan al alumnado?
	13.- ¿La distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones?
	14.- ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlas la conducta?
	15.- ¿Al alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?
2.- Revisar los aspectos esenciales de la metodología didáctica para alumnos sin discapacidad.	16.- ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?
	17.- ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?
	18.- ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?
	19.- ¿Los alumnos trabajan de forma activa en el aula?
	20.- Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centros de interés?
3.-Analizar las diferencias entre la metodología docente para alumnos con discapacidad del trastorno del espectro autista y sin discapacidad.	21.- en el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?
	22.- ¿Los alumnos suelen trabajar en gran grupo?
	23.- ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?
	24.- ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?
	25.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos heterogéneos?

	26.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos flexibles?
	27.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos interactivos?
	28.- ¿Se practica en el aula una enseñanza tutorada?
	29.- ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?
	30.- ¿En el aula se da en algún momento la enseñanza colaborativa?
	31.- ¿Al estudiar un tema se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?
	32.- ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas, para que el alumno pueda elegir entre varias?
	33.- ¿el tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnos/as?

Anexo 2. Modelo de la encuesta.

Rellene el siguiente cuestionario para analizar la metodología de la maestra con el niño autista y a la maestra sin niño autista, teniendo en cuenta que los valores de la misma son: SI, NO o A VECES.

Curso:

¿Tiene niño con trastorno del espectro autista en clase? SI ☐ NO ☐

ITEMS	Si	No	A veces
1.- ¿El aprendizaje se da en un contexto natural?			
2.- A la hora de enseñar, ¿tienes en cuenta los intereses del alumnado?			
3.- ¿Aprovechas las situaciones de aprendizaje incidentales?			
4.- ¿Pre-diseñas situaciones que den lugar a la comunicación?			
5.- ¿Empleas ayudas para provocar actos comunicativos (moldeado, imitación, ayudas verbales y refuerzo)?			
6.- ¿El alumnado tiene la oportunidad de elegir y tomar decisiones?			
7.- Para favorecer la atención, ¿se utilizan diferentes modalidades a través de ayudas o apoyos (claves visuales, colores y/o sistemas alternativos de comunicación)?			
8.- Para comunicarte con los alumnos, ¿utilizas un lenguaje sencillo y emparejas con énfasis palabras simples con aspectos significativos de la realidad?			
9.- ¿Llevas a cabo con el alumnado un aprendizaje sin error?			
10.- ¿Prestas atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales propios y ajenos?			
11.- ¿En el aula hay establecidas rutinas y situaciones de aprendizaje muy estructuradas?			
12.- ¿Durante el proceso de enseñanza hay elementos que distraigan al alumnado?			
13.- ¿La distribución del aula está organizada en zonas de información y rincones?			
14.- ¿Cada alumno/a posee una agenda personal que le ayude a predecir situaciones y controlas la conducta?			
15.- ¿Al alumnado se le marca de forma estructurada los tiempos?			

16.- ¿Las actividades están programadas de forma globalizada?			
17.- ¿Los niños expresan su creatividad y personalización en las actividades?			
18.- ¿Está incluido el juego como método de aprendizaje?			
19.- ¿Los alumnos trabajan de forma activa en el aula?			
20.- Los conocimientos adquiridos están relacionados con temas de su entorno y centros de interés?			
21.- en el aula, ¿la participación y control del estudiante es mínima?			
22.- ¿Los alumnos suelen trabajar en gran grupo?			
23.- ¿El alumnado realiza actividades de forma individual?			
24.- ¿Se planifican actividades en pequeños grupos?			
25.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos heterogéneos?			
26.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos flexibles?			
27.- ¿Cuándo se trabaja en pequeños grupos se forman grupos interactivos?			
28.- ¿Se practica en el aula una enseñanza tutorada?			
29.- ¿Se lleva a cabo una enseñanza cooperativa?			
30.- ¿En el aula se da en algún momento la enseñanza colaborativa?			
31.- ¿Al estudiar un tema se hace de forma diferenciada para favorecer el desarrollo individual del alumnado?			
32.- ¿Se realiza variedad en las actividades y tareas, para que el alumno pueda elegir entre varias?			
33.- ¿el tiempo del docente es distribuido entre los subgrupos de alumnos/as?			