

**TRABAJO FIN DE GRADO**

<b>ALUMNO/A</b>	<b>Anuar de León Pérez</b>
<b>Correo institucional</b>	<b>alu0100510805@ull.edu.es</b>
<b>TUTOR/A</b>	<b>Pablo Joel Santana Bonilla</b>
<b>Correo institucional</b>	<b>psantana@ull.edu.es</b>
<b>ÁREA DE CONOCIMIENTO</b>	<b>Didáctica e Investigación Educativa</b>
<b>TÍTULO DE GRADO</b>	<b>Grado en Pedagogía</b>
<b>CURSO ACADÉMICO</b>	<b>2015/2016</b>
<b>CONVOCATORIA</b>	<b>SEPTIEMBRE</b>

**El archivo debe registrarse a través de la Sede Electrónica de la ULL  
con la denominación**

**TFG\_DE LEÓN\_PÉREZ\_ANUAR**

## INDICE

	<b>Páginas</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>2. OBJETIVOS</b>	<b>5</b>
<b>3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO</b>	<b>5</b>
<b>4. RESULTADOS</b>	<b>7</b>
<b>4.1 Necesidades Educativas Especiales</b>	<b>7</b>
4.1.1 Concepto de Educación Especial	7
4.1.2 ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?	10
4.1.3 Delimitación de las Necesidades Educativas Especiales	12
4.1.4 Las NEE en las leyes educativas	16
<b>4.2 Trastorno del Espectro Autista</b>	<b>19</b>
4.2.1 ¿Qué es el Trastorno Autista?	20
4.2.2 ¿Cómo se genera el autismo?	28
4.2.3 Trastorno Generalizado del Desarrollo	30
4.2.4 Principios y métodos de intervención educativa.	31
<b>5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES</b>	<b>37</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>41</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>43</b>

## Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado aborda el tema de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y más concretamente los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Inicialmente tratamos de explicar, de manera resumida, qué son las Necesidades Educativas Especiales mediante los conceptos de necesidad y de educación especial. Luego hacemos una mención a las diferentes leyes (L.O.G.S.E., L.O.C.E., L.O.E. y L.O.M.C.E.) que han regulado y regulan las necesidades de estas personas en la escuela. Posteriormente pasamos a describir los Trastornos de Espectro Autista, detallando las características de las personas con TEA, los primeros síntomas, como detectarlos y la importancia de la atención temprana. Finalmente, resumimos los modelos etiológicos más comunes que explican las causas del autismo donde constatamos que diversos autores coinciden en que el autismo es debido a deficiencias neurobiológicas donde se puede apreciar que existe problema a la hora de comunicarse o relacionarse con los demás, lo que le lleva a tener un tipo de comportamiento. Además, se dan una serie de rituales y conductas estereotipadas que son propias de personas con autismo. Los métodos y modelos empleados en la intervención con estas personas se intentarán abordar de manera científica para conocerlos un poco mejor.

**Palabras clave:** Necesidades Educativas Especiales, Educación Especial, Trastorno del Espectro Autista, Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo

### **Abstract**

This Final Degree Work addresses the issue of Special Educational Needs (SEN) and more specifically the Autism Spectrum Disorders (ASD). Initially we tried to explain, in summary, what are the special educational needs through the concepts of necessity and special education. Then we mention and review the different laws (L.G.O.S.E., L.O.C.E., L.O.E. and L.O.M.C.E.) that regulate the needs of these people in school. Later we describe Autism Spectrum Disorders, detailing the characteristics of people with ASD, the first symptoms, how detect them importance of early intervention. Finally, we summarize the most common etiologic models that explain the causes of autism where we find that many authors agree that autism is due to neurobiological deficiencies where you can see that there is problem when communicate or relate to others, what It leads to having a type of behavior. In addition, there are a number of rituals and stereotyped behaviors that are typical of people with autism. Methods and models used in intervention with these people try to address scientific way to know them a little better.

**Key words:** Special Needs Education, Special Education, Autism Spectrum Disorder, Autism, Pervasive Developmental Disorder

## 1.- Introducción

Este trabajo de fin de grado es una revisión teórica que tiene como finalidad acercar al lector a conocer un poco más a lo que son las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A lo largo del trabajo se hará un breve aproximación a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) explicando su historia y acercándonos un poco al contenido de lo que son las necesidades específicas. Además de ello, haremos un recorrido por las diferentes leyes de educación que han regido en nuestro país y en el que han surgido diversos cambios bastante significativos y que en algunos casos han mejorado la vida de las personas que sufren cualquier tipo de necesidad educativa.

Por otra parte, habrá un acercamiento mucho más profundo al autismo, que es el tema central de este trabajo. Se hará también un recorrido por el Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde se explicarán algunas de sus características fenotípicas, se darán a conocer diferentes modelos etiológicos sobre las causas del autismo y se intentará mostrar algunos de los métodos de intervención que más se utilizan con estas personas.

Lo que me ha llevado a realizar este trabajo es la posibilidad que me brinda de introducirme en un mundo casi inexplorado para mí, pese a las múltiples investigaciones y avances que se están realizando. Hoy en día se ven muchos más casos de personas, niños/as que tienen autismo y es de vital importancia que un pedagogo tenga conocimientos suficientes sobre estos tipos de trastornos para poder emplear los métodos adecuados y llevar a cabo una serie de estrategias adecuadas y acordes con la situación que se pueda presentar en un futuro. Según datos de algunos estudios recientes, existe un caso por cada 150 niños/as diagnosticados con TEA. Es por eso que los TEA se han convertido en una de las principales trastornos de desarrollo entre la población.

Kanner es un autor clave en el mundo del autismo, pues fue él quien en 1943 hizo por primera vez referencia al autismo en un artículo titulado “Alteraciones autísticas de contacto afectivo”. Mediante investigaciones con un

grupo de niños con esquizofrenia, aisló a un subgrupo con unas características comunes y tras el estudio pertinente diagnosticó a estos niños con autismo.

El diagnóstico precoz es lo más importante en casi cualquier tipo de trastorno, ya que una intervención a tiempo ayuda a mejorar el desarrollo futuro de la persona. En el caso de los TEA es importante y necesario utilizar métodos de intervención para poder ayudarles y, con ello, facilitarles la vida y hacer de su futuro, un futuro mejor. Al tratar el trastorno de manera temprana, se reduce las posibilidades de que se agrave y se mejoran los beneficios.

Socialmente los TEA son poco conocidos, es decir, nadie sabe cómo tratar a una persona con autismo o qué medidas tomar en caso de brote violento o conducta inesperada. Por eso resulta importante la concienciación, el conocimiento, la sensibilización. Acercar a la sociedad y dar a conocer este tipo de trastornos es beneficioso tanto para los que padecen autismo como para los que no. Los autistas, con esto, mejoran en inclusión, integración social, etc. promover un entorno lo más normalizado posible hace posible que su situación mejore mucho.

Pese a todos los avances que se han ido generando y consiguiendo hasta ahora, todavía no se ha logrado saber el por qué del autismo y mucho menos con el modelo educativo o método de intervención que consiga mantener la estabilidad en las personas con TEA. Son muchas personas las que han investigado sobre el TEA y las que siguen investigando, por ello este trabajo intentará acercarse lo más posible a las definiciones que están más aceptadas a nivel científico y se intentará resumir los diferentes modelos o métodos de intervención educativa que se emplean con estas personas.

## 2.- Objetivos del trabajo

- Ubicar el trastorno autista en el contexto de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).
- Presentar como abordan las leyes educativas las NEAE.
- Describir las características fenotípicas del autismo desde un punto de vista científico.
- Identificar las posibles causas de Trastorno Autista.
- Reseñar los diferentes modelos y métodos de intervención educativa con personas autistas.

## 3.- Procedimiento metodológico

La metodología utilizada para la realización del trabajo ha sido la revisión bibliográfica y la búsqueda por Internet de artículos relacionados con las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Han sido estudiados diferentes libros y artículos sobre los trastornos del desarrollo y, a su vez, diversas direcciones web donde hemos podido disponer de conceptos e información sobre el tema que nos concierne. Se han usado diversas bases de datos como la biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna para el acceso a material impreso, como es el caso de los libros. Y el acceso a la red, que nos ha proporcionado la ayuda necesaria con bases de datos tales como Google, Google Academy y Dialnet. Para llevar a cabo la selección de la información se ha hecho un análisis concienzudo centrándose en los temas que guardaban relación directa con la etiología del autismo, las causas subyacentes, los instrumentos de medida y las pautas de intervención.

Para la búsqueda informática se utilizaron diferentes descriptores como *necesidades especiales, autismo, educación y autismo, programas educativos,*

*pautas de intervención en autismo*, etc. para lograr captar la información necesaria. Tras la cantidad de documentos y resultados encontrados, se hizo una investigación a conciencia para extraer los más importantes, actuales y los más fiables.

Por último, se hizo una breve visita al centro de autismo de San Cristóbal de La Laguna, “APANATE”, donde se concretó un poco más la información con la que se contaba de antemano.



#### **4.- Resultados**

Actualmente el concepto que se utiliza habitualmente en el contexto escolar y que engloba a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) es el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Este es un concepto que se establece en la normativa legal. Por lo que no se trata de una definición científica.

Se entiende por alumnado con «Necesidades Específicas de Apoyo Educativo» (NEAE), aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), por Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o por Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización.

##### **4.1 Necesidades Educativas Especiales (NEE)**

A continuación, se pretende recoger brevemente algunas de las cuestiones que giran en torno a las NEE, desde el concepto de Educación Especial que había antiguamente, hasta lo que se conoce hoy día como Necesidades Educativas Especiales.

###### *4.1.1 Concepto de Educación Especial*

Los primeros estudios acerca de la Educación Especial los lleva a cabo el francés Jean Marc Gaspard Itard con su labor de educador de sordomudos en el Instituto de Sordomudos de París a finales del siglo XIX.

Existen diferentes puntos de vista de lo que es la Educación Especial. Por ejemplo, Molina (1986), habla de la Educación Especial como una intervención práctica que se apoya teórica y científicamente en la pedagogía terapéutica. Entiende que se inserta en la Pedagogía Psicológica y la Rehabilitación y se inspira en la línea del pensamiento de Luria y Vygostki,

puesto que plantea que es la neuropsicología de los procesos mentales superiores una de las más importantes bases científicas sobre la que construir la Pedagogía Terapéutica. Esta intervención debe ser multidisciplinar ya que permite y demanda la participación de muchos profesionales. Así pues, la Educación Especial es una encrucijada de caminos profesionales. La UNESCO también aporta su definición de educación especial en 1977: *“Una forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de aquellos que sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material técnico para remediar ciertos tipos de deficiencia. A falta de intervenciones de este tipo muchos deficientes corren el riesgo de quedar, en cierta medida, inadaptados y disminuidos desde el punto de vista social y no alcanzar jamás el pleno desarrollo de sus capacidades”* (UNESCO, 1977, p. 25).

Por otro lado, Mayor (1988) define la educación especial como: *“Una disciplina... (aunque)... No pensamos que la educación especial sea una disciplina compacta en el sentido de Toulmin (1972, trad. 1977), sino sólo una disciplina posible que posee un objeto unitario, que consiste en una intervención para lograr un cambio, una mejora de las condiciones de excepcionalidad que conllevan efectos negativos y que admite la coexistencia de varios paradigmas y orientaciones para alcanzar dicho objetivo”* (1988, p. 15).

Según Herrera–Gutiérrez y Cerezo (1997) la educación especial es una disciplina –en su doble vertiente científica y práctica- fundamentada en las ciencias biológicas, psicológicas, sociales y educativas, cuyo objetivo último es la mejora de las posibilidades de los sujetos excepcionales.

El concepto de “deficiencia” aparece relacionado al concepto de Educación Especial a principios del siglo XX. Según Marchesi y Martín (1990), se crea la necesidad de detectar de forma precisa el déficit o trastorno, empleando para ello los test de inteligencia que



crearon Galton y Binet. Además se precisa, para una mejor atención, la separación de estas personas de las escuelas ordinarias formándose así las escuelas de educación especial, lo que da lugar a la segregación, ya que se consideraba algo beneficioso al recibir una educación más individualizada.

Es a partir de los años 70 cuando se empieza a elaborar una transformación del concepto de “deficiencia” y educación especial y sale a la



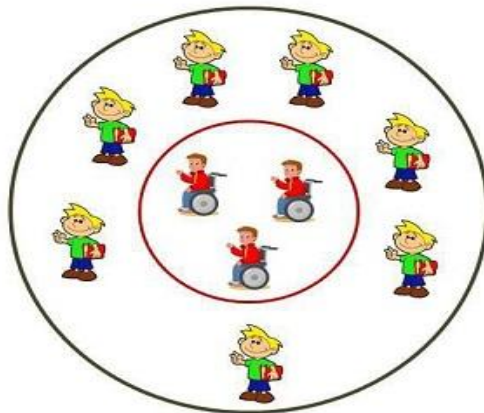
luz el principio de normalización, que tiene por objetivo normalizar a las personas que padecen alguna deficiencia. Esto se consigue mediante la integración de éstas personas en el mismo ambiente escolar y laboral que las demás personas sin

deficiencias.

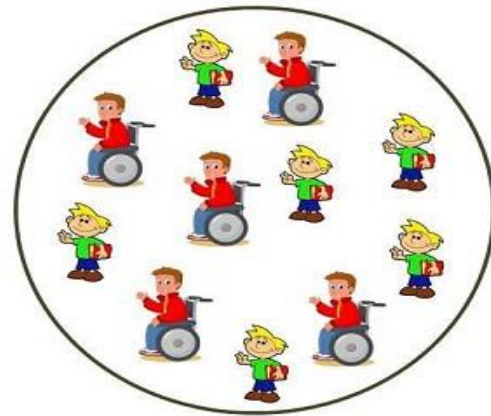
Primero se habló de una segregación de las personas con deficiencias. Luego, de una integración de las misma al resto de la sociedad. Es en los años 90 cuando surge la escuela inclusiva y se comienza a hablar de inclusión cuyo principal objetivo es el de atender al alumnado a través de una enseñanza y un aprendizaje eficaz para todos. Para Jiménez y Vilá, (1999), la inclusión no permite que se deje a nadie fuera de la vida escolar ni física, ni educativa, ni socialmente.

En la siguiente figura observamos la clara diferencia entre la integración y la inclusión.

**INTEGRACIÓN**



**INCLUSIÓN**



MJ

Figura 1: Diferencia entre integración e inclusión (Fuente: www.esuelaenlanube.com).

En la siguiente tabla (tabla1) se expone de manera esquemática el enlace que había entre los diferentes conceptos relacionados con la educación especial desde el punto de vista tradicional y el punto de vista actual.

	Plano conceptual ----- Práctica educativa
Concepción tradicional	Déficit - educación especial - segregación
Concepción actual	Dificultad - necesidad educativa especial - integración Dificultad - Necesidad Educativa Especial - Inclusión

Tabla 1: Unas bases psicológicas de la Educación Especial (FUENTE: Castejón y Navas).

En definitiva, nace un objetivo común que es el de adaptar la escuela a la diversidad del alumnado y para ello es de vital importancia que los profesores trabajen colaborativamente con una finalidad común, la de conseguir escuelas más eficaces y mejores para todos. (Castejón y Navas 2008)

4.1.2 ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

Existe una creencia muy extendida a la hora de hablar de Necesidades Educativas, ya que se piensa que hablar de ello es hablar de personas con

alguna carencia física o psíquica. Toda persona presenta necesidades educativas, pero algunas tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE). Éstas no siempre están en relación con la dificultad del aprendizaje, existen personas que con Altas Capacidades (superdotados) que precisan de un aprendizaje diferente. En ambos casos es necesaria la adaptación curricular y elegir una buena estrategia o metodología de trabajo para la correcta satisfacción de las NEE.

En 1978 se publicó el “Informe Warnock”, donde se mencionan algunas concepciones generales o recomendaciones entre las que podemos citar:

- Todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad.
- Un alumno/a con necesidades educativas especiales es aquel que presenta mayores dificultades para aprender que el resto de su edad, por lo que precisa una atención más específica y unos recursos educativos especiales.
- Los recursos educativos especiales son tanto de carácter tradicional como diferentes a los disponibles habitualmente en la escuela.

Por tanto, ya el alumno es quien deja de tener el problema exclusivamente y se traslada también al sistema educativo. Se amplían los horizontes y se abren los límites de la Educación Especial, por lo que el número de alumnos o personas con necesidades crece.

Posteriormente, salió a la luz otro informe (Informe Fish, 1985) el cual amplía y matiza el concepto de NEE. Mel Ainscow (1995), es un experto en el ámbito de la inclusión educativa y señalaba que el futuro del campo de la educación especial se caracterizará por una aproximación a los niños que necesiten ayuda educativa bajo tres conceptos clave, los cuales ayudarán a la definición de las Necesidades Educativas Especiales.

El **concepto de necesidad** según Ainscow hace referencia a un rango de dificultades con las que el alumno/a se puede encontrar como resultado de sus posibilidades y aptitudes y el contexto educativo. Existen tres tipos de necesidades:

- La necesidad de un método de enseñanza especializado para que el alumno/a pueda acceder al currículum normal.
- La necesidad de un currículum modificado y adaptado a las posibilidades de los sujetos.
- La necesidad de un apoyo educativo contextual que tenga en cuenta las características socioculturales en las que se desenvuelve el alumno/a.

El **concepto de currículum**. Es a través del acceso al currículum como la mayoría de las necesidades educativas especiales son identificadas y detectadas. Por tanto, las escuelas pueden adoptar una opción curricular que facilite o dificulte el acceso al currículum de todos los miembros intentando que se ajuste a sus necesidades educativas especiales. Una opción curricular abierta, flexible y que potencie las biografías particulares de cada alumno/a es lo mejor para poder ayudar a encontrar y resolver las necesidades de cada uno.

El **concepto de integración** tiene relación directa con los conceptos anteriormente mencionados. Siempre que se pueda acceder a un currículum lo suficientemente flexible, que permita una diversificación curricular adecuada a las necesidades de cada alumno/a, será posible la integración del mismo/a en el centro educativo, en el aula y con los demás alumnos/as.

#### *4.1.3 Delimitación de las Necesidades Educativas Especiales*

Las NEE se encuentran muy relacionadas con otros conceptos, por ello es interesante dejar claro el término e intentar delimitar a los sujetos que pueden tener necesidades educativas.

Lo que fundamenta la educación especial es la existencia de una diferencia, de una desviación respecto a la normalidad, de una excepcionalidad. Ahora bien, dónde colocamos el límite que separa la excepcionalidad de la normalidad. O lo que es lo mismo, cómo delimitamos lo que constituye una necesidad educativa especial y qué tipos de necesidades educativas especiales podemos encontrar si podemos establecer una categorización de estas necesidades. (Castejón, J., 2008).

Por tanto, delimitar el concepto de necesidad educativa especial requiere hacer unos pequeños retoques. La diferencia que cada persona posee representa una desviación de la normalidad, esto es lo que da sentido a la necesidad especial. De esta forma se introduce un concepto nuevo, la diversidad. La existencia de tales diferencias entre los alumnos/as que forman parte de un grupo, da lugar al concepto de diversidad desde un punto de vista pedagógico.

El concepto de diversidad hace referencia a las diferencias que un alumno/a pueda experimentar en el ritmo de aprendizaje, ya sea ventajoso o que implique un retraso. Pero no solo existen las dificultades de aprendizaje, pues la motivación, estilos de aprendizaje, factores de personalidad y expectativas también son elementos a tener en cuenta, ya que pueden condicionar la propia capacidad para aprender que poseen los alumnos/as. Esto nos ayuda a entender que la diversidad se encuentra tanto en lo psicológico (motivación, inteligencia, estilos de aprendizaje, etc.) como en lo pedagógico (conocimientos previos). Aunque si analizamos bien podemos observar que existe otro tipo de diferencias de tipo sociocultural (expectativas, diferencias culturales, etc.) que también han de ser tenidas en cuenta.

Debido a esta diversidad, cada necesidad es particular de la persona, por lo que los ritmos de aprendizaje son diferentes y avanzan de forma diferente, elaborando estrategias distintas con mayor o menor dificultad. Por ello, se observa que cada alumno/a tiene un progreso diferente y que consiguen alcanzar sus objetivos y metas con mayor dificultad. Además de la dificultad que conlleva alcanzar el currículum común, por lo que son necesarios unos ajustes más adecuados a sus necesidades.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales presenta una serie de críticas y dilemas. Hay quienes consideran que éste término es demasiado vago, además de que genera un gran amplitud. Pues la educación especial acogía al 2% de los alumnos/as que tenían deficiencias, frente al 20% que acogen las necesidades especiales. Por otra parte, hay autores que consideran que dicho concepto no hace distinción entre los problemas de aprendizaje.

Por esto, hay quienes consideran que es mejor hablar de necesidades educativas individuales, antes que mencionar las necesidades educativas especiales.

Con todo ello, nos enfrentamos a un nuevo dilema, el de la identificación, es decir, si es positivo identificar y, de alguna manera, etiquetar a los alumnos que requieren de esas necesidades educativas especiales o, por el contrario, les marca negativamente. Si a un niño se le marca y etiqueta como que necesita una ayuda especial, muy probablemente sea tratado de manera distinta al resto. Pero sucede que si a este niño no se le identifica individualmente como que necesita de esa ayuda especial, no habrá forma de proporcionarle los recursos educativos necesarios. Entonces, se presenta aquí un gran dilema.

Según Castejón et al. (2008) la solución a este dilema ha de ir orientada tanto a establecer las características y el origen de las dificultades de aprendizaje que presenta el alumno como a dar una respuesta educativa de estas dificultades. Respuesta que debe presentar rasgos comunes con las respuestas a las necesidades educativas especiales de otros alumnos, así como un carácter específico a la problemática de cada alumno. De ahí la importancia de conocer los aspectos psicológicos y conductuales asociados con cada dificultad de aprendizaje como las respuestas educativas – pedagógicas-, ante las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos/as.

Las Necesidades educativas especiales las podemos dividir en dos grandes grupos, **permanentes y transitorias** (ver figura 2).

- **Permanentes:** están presentes durante todo el proceso educativo.
- **Transitorias:** están presentes en algún momento de la vida escolar.



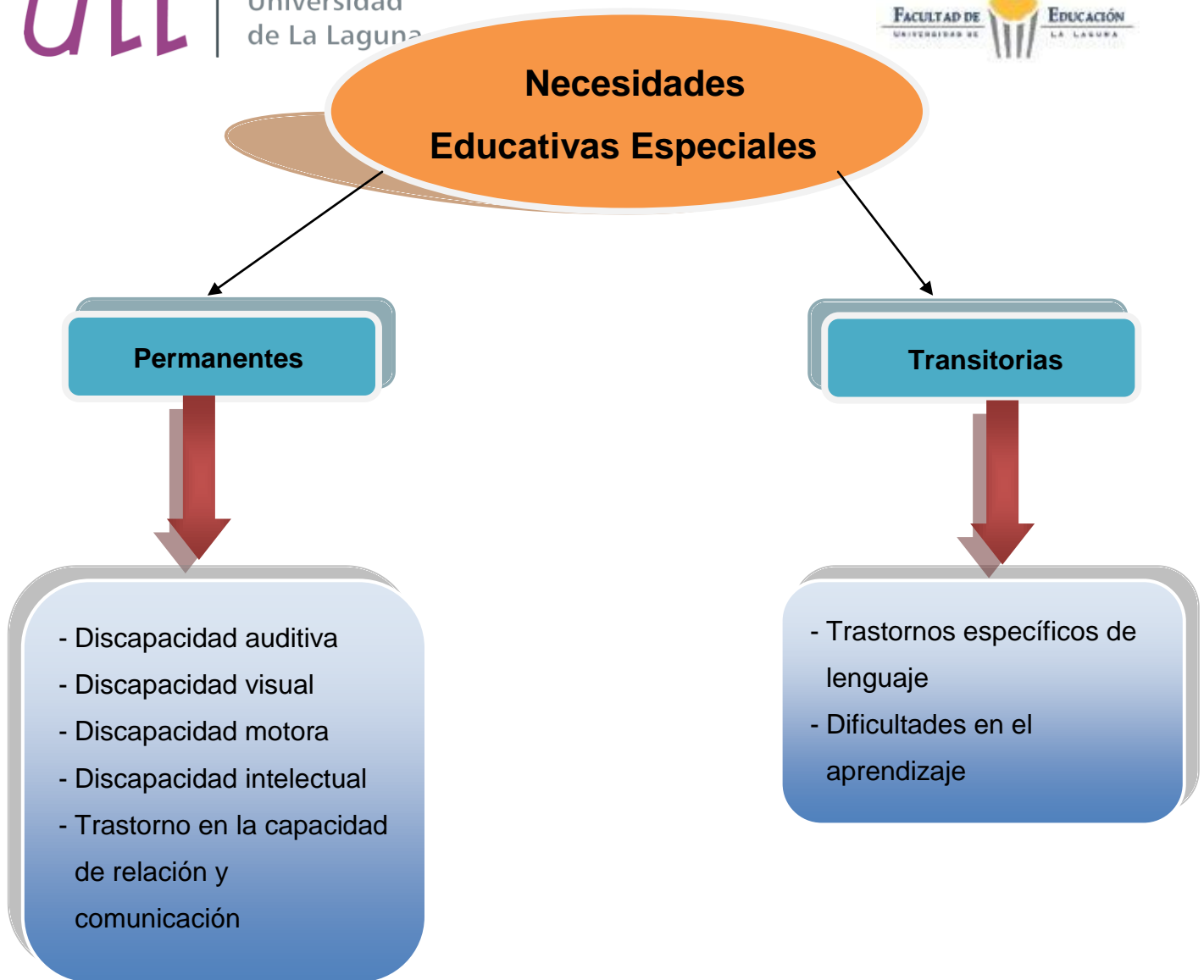


Figura 2: Tipos de NEE (FUENTE: <https://tuprojectodeintegracionescolar.wordpress.com/>)

Por otro lado, las NEE se pueden clasificar según las necesidades pedagógicas que los alumnos/as puedan requerir y los recursos que se les pueda ofrecer. Como vimos anteriormente las NEE pueden ser permanentes o transitorias debidas a causas:

- Físicas.
- Psíquicas.
- Situación socio-familiar.
- Otros casos de inadaptación (lingüística, cultural, etc.).

Pero también pueden aparecer en diferentes categorías, según el tipo de alumnado:

- Percepción e interacción con las personas y el entorno físico.

- Desarrollo emocional y socioafectivo.
- Desarrollo y adquisición del lenguaje y la comunicación.
- Adquisición de hábitos.
- Lenguaje.
- Dificultades con la lengua extranjera.
- Matemáticas.
- Expresión artística y educación física.
- Desarrollo personal y social.
- Desarrollo intelectual.
- Interacción entre iguales.
- Condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### *4.1.4 Las NEE en las leyes educativas*

Antes de que la LOGSE (1990) entrase en vigor, los alumnos con discapacidad o importantes problemas de aprendizaje o comportamiento eran segregados en centros específicos diferenciados de los centros ordinarios. Previo a su aprobación, hubo un proceso de revisión y análisis de la legislación que había por entonces sobre educación especial, con el objeto de plantear una visión integradora de la misma.

Con la Ley General de Educación (LGE, 1970), que contempla la educación de Alumnos/as Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE). La escolarización pasa a ser igual para todos, es decir, se intenta abolir la segregación entre alumnos/as exceptuando aquellos que requieran de ser escolarizados en centros específicos debido a su profunda deficiencia. De esta manera se consigue potenciar que en los centros ordinarios se creen unidades de educación especial.

Ya en 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), el cual asumirá el rol que tenía el Ministerio de Educación en cuanto a las

competencias sobre Educación Especial. Tras la aprobación de la Constitución Española en 1978, el INEE juega un papel muy importante, ya que es el encargado de Elaborar el Plan Nacional de Educación Especial de 1978, estableciendo los principios y criterios para la futura ordenación de la educación especial en nuestro país.

La Constitución en 1978, establece el derecho a la educación como un derecho fundamental, promoviendo así que los alumnos/as con dificultades sean atendidos de una manera más específica. Lo cual es recogido en el artículo 49.

Es en 1986 cuando desaparece el INEE para dar paso al Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) con la intención de promover la integración de las personas con minusvalía dentro del entorno escolar.

Fue en 1990, con la aprobación de la LOGSE, cuando se sentaron las bases de las necesidades educativas especiales modificando significativamente el sistema educativo español optándose por una educación diversificada y adaptada a las características de cada grupo y a las individuales.

La LOGSE en su capítulo V, habla de la educación especial y lo recoge en sus artículos 36 y 37 (ver anexo 1). Donde recoge también el concepto de Necesidades Educativas Especiales.

En 1995, con la intención de de actualizar y adaptarse a los nuevos tiempos se aprueba el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, donde se definen los distintos tipos de NEE. Como ya hemos visto en apartados anteriores, se hacen distinciones entre necesidades temporales o transitorias y necesidades permanentes, al igual que se hace hincapié en las diferencias que pueden darse en diversos contextos sociales y culturales.

Posteriormente, se aprueba la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE). En esta ocasión, los artículos 36 y 37 de la LOGSE fueron reubicados en el *Capítulo VII* (De la atención a los alumnos con

necesidades educativas específicas) en su *Sección 4ª* entre los *artículos 44 y 48*. (Ver anexo 2).

Aunque la LOCE (2002) no se implantó totalmente y fue derogada, su concepción de necesidades educativas especiales suponía que la atención educativa estaría dirigida a aquellos alumnos/as que padecen discapacidad física, psíquica, sensorial o cualquier trastorno grave tanto de personalidad como de la conducta. Dicho apoyo y atención educativa se debían llevar a cabo con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, con el fin de lograr su plena integración. Se hizo mención especial a la integración escolar y laboral, obligando a las administraciones a dar una respuesta adecuada a los alumnos/as que no pudieran superar con éxito o cumplir sus objetivos de la enseñanza básica.

En 2006, se aprueba una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* en la que se reorganizan nuevamente los artículos referidos a las necesidades educativas especiales. *En esta ocasión los encontramos en el **Título II la equidad de la educación**, en su *Capítulo I, del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, entre los artículos 71 y 83 (Ver anexo 3).*

Aquí ya comenzamos a ver atisbos de la educación inclusiva, pues se considera que la mejor respuesta educativa para todos los alumnos es mediante el principio de inclusión, entendiendo que de ese modo se garantiza el desarrollo de todos y se favorece la equidad.

Recientemente se ha aprobado una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Es la denominada popularmente como “Ley Wert”. En esta ocasión los artículos se reubicaron entre el 71 y 79bis (Ver anexo 4).

En esta nueva ley educativa la escolarización del alumnado con dificultades de aprendizaje se centrará en los principios de normalización e inclusión, para así, promover una igualdad efectiva e intentar que no se manifieste la discriminación. Aparte, se intentará fomentar la atención temprana de este alumnado.

Se elaborarán las medidas curriculares y organizativas, así como adaptaciones del currículum, siempre teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje del alumnado, intentando con esto mejorar la autonomía de estas personas y el trabajo en equipo.

Según la legislación vigente será responsabilidad de los centros elaborar sus propias propuestas pedagógicas para atender a la diversidad y lograr el acceso de todo el alumnado a la educación común. Se aprueba también que quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al curso correspondiente a su edad. Y serán las Administraciones educativas las encargadas de establecer medidas de refuerzo educativo.

#### **4.2 Trastorno del Espectro Autista**

Los Trastornos del Espectro Autista (TEA) son un conjunto de trastornos que comparten una gran amplitud de expresiones clínicas y las siguientes características comunes (APA 2000; Artigás et al. 2011; Salvadó et al. 2012):

- **Relación social:** dificultades a la hora de relacionarse con los demás.
- **Comunicación:** dificultad en el desarrollo del lenguaje tanto en la comunicación verbal como en la no verbal.
- **Conductas:** restringidas, repetitivas, restrictivas y estereotipadas.

Según la definición de DMSM-IV el TEA está dentro del grupo de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) se encuentra enfocado el TEA como una especie de subgrupo en la que se encuentran otros trastornos como el *Síndrome de Asperger*, el *Trastorno Autista* y el *TGD no especificado*.

En este apartado nos centraremos en el Trastorno Autista y en las distintas concepciones que han ido surgiendo sobre el mismo. El autismo es un trastorno del desarrollo que presenta diversas consecuencias tanto para el niño/a como para el contexto familiar que le rodea.

Para poder ayudar a una persona con autismo es necesaria la detección temprana de sus manifestaciones en los primeros años de vida para, luego, diseñar una intervención y proporcionar una estimulación adecuada.

#### *4.2.1 ¿Qué es el Trastorno autista?*

No es fácil realizar una definición precisa de lo que es el autismo. Hay variedad de criterios con los que podemos realizar una definición, como son el criterio clínico, el criterio conductual o terapéutico, etc. Por otra parte, existe la diversidad entre los niños/as. Y, por último, se han ofrecido diversas hipótesis explicativas acerca de la etiología del autismo.

Según el criterio clínico, el autismo es un trastorno profundo del desarrollo. En el DSM – IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales; APA., 1995) el autismo se encuentra dentro de los TGD, caracterizados por deficiencias y alteraciones graves en diferentes ámbitos del desarrollo y de la conducta.

Por otra parte, según el criterio conductual, existen desviaciones conductuales del niño/a y no presta ninguna atención al diagnóstico. El objetivo de la terapia conductual es manejar o modificar la conducta. (Castejón et al., 2008).

Pese a que resulta complicado realizar una definición, numerosos autores se han aventurado a intentar esclarecer un poco qué es eso del autismo. Aunque es Bleuler, en 1908, el que introduce el término “autismo” en la literatura científica para referirse a las conductas de huida o evasión de los esquizofrénico, fue Leo Kanner, en 1943, quien lo identifica por primera vez como trastorno específico a partir de la descripción del comportamiento de diversos niños/as.

Kanner (1943), en su informe, describe como características básicas de la conducta las siguientes:

- Aislamiento o soledad autista.
- Dificultades en el uso y desarrollo del lenguaje.
- Conductas estereotipadas.
- Falta o ausencia de imaginación.
- Buena memoria

Según Martos Pérez et al., (2011) el autismo es un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, caracterizado por disfunciones en el área de la comunicación, en las interacciones sociales y en las actividades y conductas del niño/a. Otros autores definen el autismo como una alteración neuropsicológica con características muy variables y síntomas graves manifestados en el área cognitiva, lingüística y social.

Para Cuadrado y Valiente (2008) la conceptualización más moderna del autismo viene dada como un continuo con diferentes dimensiones. Permite reconocer a la vez los aspectos que tienen en común y los rasgos que diferencian a cada uno. El autismo engloba una amplia variabilidad de manifestaciones, es decir, que no existe un autismo puro. Por lo que se darán diferentes necesidades en cuanto al tratamiento, dependiendo de las características de cada individuo.

Existen estudios, como el que realizaron Wing y Gould (1979), en los que se afirma la existencia de una asociación entre las alteraciones en las relaciones sociales, las dificultades del lenguaje y las conductas estereotipadas y repetitivas.

Se da entonces la necesidad de modificar la descripción que realizó Kenner, ya que el autismo, como hemos dicho antes, se puede manifestar de diversos modos (Castejón et al., 2008).

Fue Wing, en 1988, cuando se propuso el concepto de continuo autista para lograr dar a conocer que existen diversas manifestaciones dentro del mismo trastorno. Y que, estas manifestaciones, se encuentran asociadas a la comunicación, socialización e imaginación.

Como ya hemos dicho, son diversas las hipótesis explicativas sobre el autismo, ya que los investigadores no se llegan a poner del todo de acuerdo acerca de las causas que provocan este trastorno. Hobson (1989) cree que las personas con autismo carecen de capacidades para interactuar emocionalmente con los demás, algo que es de vital importancia a la hora de crear lazos o vínculos. Por lo tanto, piensa que el origen del trastorno es socioafectivo. También existe otra hipótesis asociada al trato parental según la cual el autismo es producido por el entorno hostil que generan los padres de la persona. Es decir, padres que han sido poco afectuosos, fríos, centrados en sus cosas y con dificultad para expresar las emociones hacia los demás (padres nevera). La persona con autismo crea una capa de defensa contra los propios padres, ya que considera que amenazan su existencia, le asustan y le rechazan. Una actitud muy común en el trastorno autista es la autoagresión. Según esta explicación lo harían como castigo a sus padres por no mostrarles cariño. Gracias a los avances que hemos ido adquiriendo y generando, hoy en día es posible descartar esta hipótesis, ya que diversos hallazgos la contradicen.

El autismo o trastorno autista, tiene una serie de criterios, manifestaciones o síntomas muy diversos que suelen presentarse, antes de los 3 años de edad, en alguna de las siguientes tres áreas: social, de conducta y comunicativa.

Según el DSM IV (APA, 2000), hay unos criterios específicos para el diagnóstico del trastorno autista:

- Dificultades en la relación social.

La persona con autismo presenta ciertas dificultades a la hora de relacionarse e interactuar con otras personas. Les cuesta relacionarse con el grupo y, debido a su rigidez mental, ocasiona la imposibilidad de adaptarse al entorno tan cambiante en el que vivimos. Las normas sociales para ellos son casi inexistentes y no expresan sus emociones. Es como si se encerrasen en su propio mundo, al que nadie puede entrar. Debido a este comportamiento y a la dificultad de relacionarse, otros niños/as lo ven como extraño y la persona con autismo se convierte en objeto de mofa y burla.



- Restricción de conductas.

Las personas con autismo, son personas muy rutinarias. Esto quiere decir, que si se produce cualquier cambio en sus rutinas diarias pasa a un estado de ansiedad y enfado. Son personas muy obsesivas con lo suyo y con mantener un orden de sus cosas (por ejemplo: mantener los lápices a la misma altura). Otra característica los autistas es que suelen hacer movimientos continuos como puede ser el aleteo, balanceo, dar golpes y, también, quedan bastante impresionados cuando ven un objeto físico en movimiento o con una forma diferente. Los ruidos, ciertos olores, algunas texturas y el contacto físico producen una reacción bastante molesta. Por ejemplo, un ruido muy alto, como el claxon de un coche, que para una persona sin este trastorno puede ser algo normal. A ellos le produce malestar y suelen expresarlo de manera exagerada, gritando o golpeando. Lo mismo sucede con las texturas de la ropa, el contacto físico (la cara y la cabeza suelen ser zonas muy sensibles) o los olores. Castigarlos siempre que haya una reacción excesiva solo puede empeorar el momento por el que está pasando la persona con autismo.

- Dificultades en la comunicación.

Es un problema que afecta tanto a la comunicación verbal como a la no verbal. El lenguaje puede estar ausente en estas personas o producirse de manera inadecuada. En muchas ocasiones, solo se limitan a hacer ruidos con la voz o su vocabulario es muy limitado. Es casi imposible mantener una conversación debido a estos problemas. En el lenguaje cotidiano empleamos muchas acciones mientras hablamos y gesticulamos mucho para hacernos entender. Ellos no consiguen entender esos gestos que realizamos, al igual que tampoco logran comprender los dobles sentidos. Se basan en un lenguaje muy lineal. Por lo que las bromas o la ironía tampoco las captan.

Es por ello que siempre la conversación se intenta orientar hacia los intereses que ellos muestran.

El lenguaje corporal es un problema para ellos, ya que al no tener la idea del habla muy desarrollada o de la comunicación, es como si nosotros nos estuviésemos moviendo sin sentido alguno.

Cuando hablamos de trastorno siempre existen unos primeros síntomas para intentar detectarlo. En el trastorno autista se manifiestan en los primeros años de vida.

Según Hernández (2011) existen tres rasgos para observar estos síntomas: alteración de la interacción social, alteración en la comunicación y la inflexibilidad. Ya hemos hablado anteriormente de todos estos rasgos pero cabe destacar algunos puntos sobre cada uno de ellos. El niño/a autista se muestra ante los demás como una persona pasiva, como si nada fuese con él/ella. Se puede ver que durante los primeros años de vida, no muestra los actos típicos de los bebés en cuanto a relaciones sociales se refiere. Es decir, las primeras relaciones sociales que suelen ejecutar los bebés como alargar los brazos, seguir con la mirada, reconocimiento, etc. están ausentes. Es el momento en el que los familiares comienzan a percibir que el infante tiene alguna discapacidad (en este caso visual o auditiva).

Hernández (2011) explicó que ante la alteración de la interacción social, nos encontraríamos con dificultades tales como:

- Desvío de la mirada hacia otro lado.
- Inexistencia o escasez de expresiones faciales.
- Apenas comparte focos de interés, tiene dificultades para desarrollar habilidades de referencia conjunta.
- No se da una reciprocidad emocional o social.
- Dificultad en las relaciones con otros.
- Dificultad con la empatía.

Por otro lado, se puede observar en los niños/as, a temprana edad, que la comunicación comienza a estar alterada o ausente y que algunas órdenes sencillas no las comprenden bien, por lo que se deduce que existe algún problema en la conducta motriz. Además, se da la posibilidad de que se desarrolle poco interés por los objetos.

Hernández nos habla de la alteración de la comunicación en el sentido de que:

- Puede no responder cuando se le llama.
- No suele indicar o señalar cosas que le llaman la atención.
- Existe un retraso en el desarrollo.
- No usa gestos o mímica.
- Existe la posibilidad de que hable con fluidez, pero le cuesta hacerse entender.
- Uso repetitivo del lenguaje.
- Comprensión literal del lenguaje.

Por último, el rasgo característico de los niños/as con autismo es la inflexibilidad, es decir, la poca tolerancia al cambio. Tras alcanzar los 2 años de edad, se van encerrando cada vez más en su mundo, en sus ritos y conductas estereotipadas. Es entonces cuando se dan tres tipos de comportamientos:

- Intereses restrictivos.
- Rituales.
- Resistencia al cambio.

La escolarización pasa a ser un punto a favor, muy positivo ya que es cuando se puede llegar a producir una evolución, aunque esta sea de manera lenta. Pero se pueden ver cambios en la excitabilidad, ya que se produce una disminución, ganan un poco de autonomía, etc. En la adolescencia se sigue observando una lenta mejoría, aunque no siempre es así, en ocasiones la persona autista puede empeorar considerablemente. Esto se encuentra relacionado con el nivel intelectual general y con las habilidades lingüísticas (Navas et al., 2008).

Por otra parte, es importante conocer ahora cuándo y cómo se detecta el trastorno del espectro autista. El niño/a suele tener un desarrollo normal casi hasta el final del primer año de vida. Son los padres quienes comienzan a notar en sus hijos/as ciertas anomalías o síntomas como un “parón” en el desarrollo o una regresión (Martos Pérez, 2006).

Para descubrir los síntomas que dan lugar al autismo, se sigue una serie de estrategias para conocer la génesis del trastorno. Según Martos Pérez (2006) se dan unas series de metodologías como:

- Análisis de la información retrospectiva proporcionada por los padres a través de distintas fuentes.
- Análisis de grabaciones de vídeos familiares.
- Evaluación clínica.
- Validación de instrumentos de medida especificados.
- Estudios de seguimiento de niños/as con TEA o de alto riesgo.
- Estudios genéticos y de interacción gen X ambiente.
- Estudios de neuroimagen.
- Estudios biológicos.

Se utilizan dos metodologías por excelencia que, posiblemente, sean las más propicias: la información que los padres pueden aportar sobre su propio hijo/a y el análisis de las grabaciones que se realizan en casa.

Por otro lado, para la correcta detección del TEA es recomendable la utilización de diversos instrumentos. En ocasiones los profesionales no cuentan con instrumentos de diagnóstico adecuados para detectarlo. Se ha elaborado una serie de cuestionarios para facilitar la detección más temprana: (Martos Pérez et al., 2011).

- El CHAT (Checklist for Autism in Toddlers): instrumento de medida creado para poder detectar rasgos de Autismo desde los 18 meses. Formado por una serie de preguntas y una sección de observación, que realiza el pediatra. Por medio de este instrumento es posible recibir señales de alerta que dan razones para realizar una evaluación más profunda (Ver Anexo 5).
- El M-CHAT (Modified Checklist for Autism Toddlers): se podría decir que es la versión mejorada del Chat. Instrumento de medida que puede utilizarse hasta los 24 meses de edad. Contiene seis elementos claves. La familia que anote más de dos de esos seis ítems constata de la idea de que es necesaria una evaluación específica por parte de los equipos especializados. En especial este

instrumento ha mostrado niveles altos de sensibilidad y especificidad (Ver Anexo 6).

- El Cuestionario de Comunicación Social (SCQ): Es un instrumento que se encuentra destinado a la evaluación rápida de las capacidades de comunicación y de relación social de niños/as que pueden padecer autismo. Permite recoger los síntomas observados por los padres o cuidadores de los niños para poder decidir adecuadamente si es conveniente remitirlos a una evaluación más profunda. El Cuestionario SCQ de Comunicación Social consta de 40 ítems que proporcionan, además de una puntuación total, tres tipos de puntuaciones:
  - o Problemas de interacción social.
  - o Dificultades de comunicación.
  - o Conducta restringida, repetitiva y estereotipada.
- El CARS (Childhood Autism Rating Scale): es una escala que se emplea para identificar a los niños/as con autismo y distinguirlos de otros niños/as con diferentes dificultades del desarrollo. Es un instrumento muy empleado y fiable que está dirigido a niños/as de dos años, compuesto por 15 ítems centrados en una característica o comportamiento típico del autismo. De esta manera el evaluador puede medir el grado que el niño/a presenta en cada punto. El objetivo final es la obtención de un punto de corte, a partir del cual se puede considerar al niño como autista o no.
- Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC-R): se trata de un test de inteligencia compuesto por una serie de diez pruebas, distribuidas en dos escalas: la escala verbal y la escala manipulativa. Este test podría ser una de las pruebas más conocidas, ya que se suele utilizar también para medir el grado de personas con retraso mental o retraso general del desarrollo. Es adecuada para personas entre 6 y 17 años.

Por último cabe hablar de la atención temprana. Aunque es un aspecto que he ido nombrando a lo largo de la realización de este apartado. Es de vital

importancia la detección precoz que se realice en los TEA para favorecer así el pronóstico de los niños/as y su posterior evolución (Martos Pérez et. al., 2011). Como ya se ha dicho la atención temprana ayuda a la persona a poder evolucionar favorablemente en el futuro contando con la ayuda necesaria y los instrumentos oportunos. Para poder llevar a cabo esta intervención temprana existen una serie de centros, denominados Centros de Atención Temprana. Aunque desde donde debe llegar la primera atención es desde la familia. Son ellos los primeros en detectar posibles anomalías o síntomas.

Es preciso hacer cierta aclaración, ya que se habla del autismo basándose en el DSM-IV. Actualmente, existe una nueva versión de ese manual de diagnóstico, el DSM-V donde se introducen una serie de cambios que han sido bastante controvertidos. Los cambios incorporados en la quinta edición han eliminado criterios diagnósticos utilizados desde hace décadas para el diagnóstico del autismo y de los trastornos asociados.

#### 4.2.2 *¿Cómo se genera el autismo?*

Según Cuadrado y Valiente (2008) una pareja que tenga un hijo/a con TDG tendrá más posibilidades de tener un segundo con algún trastorno del espectro autista. Algunos de los componentes de este trastorno pueden aparecer en distintos miembros de la familia, es decir, cabe la posibilidad de que un niño con autismo tenga un hermano/a con alguna dificultad en el lenguaje o que sea una persona muy tímida.

Los Trastornos del Espectro del Autismo no son una enfermedad curable ni son trastornos adquiridos tras el parto (por ejemplo a través de determinados alimentos o vacunas, etc.). Por el contrario, gracias al aval que nos aportan las investigaciones científicas, sabemos que los TEA son trastornos que tienen una base neurobiológica. Parte de esta base es heredada y parte está originada por la influencia de factores ambientales (aún no determinados), por factores del propio desarrollo o bien por la conjunción de los agentes genéticos y los agentes externos.

Está claro que en el Autismo hay una predisposición genética, aunque todavía no se sabe en qué medida este origen genético es hereditario (transmitido de generación en generación) o accidental (como consecuencia de una lesión genética producida en el momento de la fecundación o durante la gestación).

Por otro lado, ante la pregunta ¿Puede nacer más de una persona con Autismo en una familia? La respuesta es sí, de hecho encontramos casos de hermanos, de gemelos y trillizos con TEA, casos de gemelos en los que uno de ellos tiene Autismo y otro no, e incluso casos de primos hermanos con Autismo cuyas madres son gemelas (ninguna de ellas con TEA).

Estudios científicos sobre este tema indican que la edad de los progenitores interviene en cuanto a la posible afectación del material genético. De hecho, algunos de estos estudios indican que los niños nacidos de padres con 45 o más años, en comparación con aquellos cuyos progenitores estaba entre los 20 y 24 años en el momento de su nacimiento, tenían un riesgo de Autismo superior.

Así mismo, otras investigaciones aseguran que los niños/as cuyo hermano/a mayor presenta autismo tienen un 7% de probabilidades de desarrollar también este trastorno, cuando el riesgo de la población general es únicamente de un 1%, siendo también el riesgo menor si este hermano/a mayor con Autismo es hermanastro/a. Este caso, si los hermanastros/as compartían padre tenían 1,5% de riesgo de desarrollar el trastorno, mientras que si eran hermanos por parte de madre tenían un riesgo del 2,4%; Además, estas mismas investigaciones también concluyen que si sólo hubiera un componente genético, la incidencia de Autismo sería mayor entre hermanos.

Otros datos interesantes a tener en cuenta son que uno de cada 150 nacimientos presenta Autismo (según el Centro para la Prevención y el Control de Enfermedades de Estados Unidos) y que el Autismo afecta alrededor de cuatro veces más a chicos que a chicas.

#### 4.2.3 El Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)

El Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), según la definición del DSM-IV, hace referencia a una alteración neurobiológica que se manifiesta, normalmente, en los niños/as durante los 3 primeros años de vida.

El TGD afecta a tres áreas del desarrollo:

- Área de la comunicación: verbal y no verbal.
- Área de la socialización.
- Área de la imaginación, de la creatividad y juego, generando intereses restringidos y/o conductas estereotipadas.

Dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo se encuentran situados otros tipos de trastornos que son:

- Trastorno de Asperger: Tiene bastante puntos en común con el autismo. Si buscamos diferencias las encontramos en que el síndrome de Asperger no presenta un retraso del desarrollo del lenguaje durante la infancia. Según diversos autores los niños/as que presentan este tipo de trastorno suelen tener un coeficiente normal y suelen destacar en áreas determinadas. Al igual que las personas con autismo, los que tienen dicho trastorno presentan dificultades en la interacción social.
- Trastorno de Rett: es una alteración de inicio temprano que se manifiesta con un desarrollo en los primeros meses de vida mostrándose una degeneración neurológica, con una disminución del perímetro craneal que causa microcefalia, así como movimientos descoordinados. Este trastorno es similar al autista por un período de tiempo durante la primera infancia.
- Trastorno Desintegrativo: menos frecuente. Se caracteriza por mostrar un desarrollo casi normal en los primeros años de vida, aunque luego se muestran pérdidas significativas en habilidades ya adquiridas.



- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado: aquí se pretende encuadrar a todos aquellos que cumplen las siguientes características (Hernández et al., 2011):
  - o No se encuentran alteradas las áreas del desarrollo.
  - o No hay criterio de edad.
  - o Los síntomas de autismo se presentan de manera incompleta.

Cabe destacar en este apartado que en el DSM-IV el trastorno autista es también incluido dentro de los TGD.

#### *4.2.4 Principios y métodos de intervención educativa*

Pese al avance conseguido en el mundo del autismo y sus intervenciones, no se ha conseguido que haya una metodología uniforme para tratar este tipo de trastorno. Se han intentado una serie de ensayos pero no han dado sus frutos, ya que lo conseguido ha sido por corto periodo de tiempo.

Se debe tener en cuenta que para conseguir educar a los niños/as con trastorno autista hay que mantener el principio de individualización, ya que cada persona es diferente y única. Esta atención individualizada es un pilar fundamental para conseguir la mejora del niño/a. Todo el tratamiento que se aplique debe estar orientado a unos objetivos claros, ajustándose a las necesidades de la persona. Con esto se consigue saber, con el tiempo, si lo que se está realizando con es de su aprendizaje y desarrollo o no. Se ha de tener claro que con esto, no se pretende curar el autismo, sino que se intenta lograr que la persona que padece este trastorno consiga alcanzar, en la medida de lo posible, una vida lo más autónoma posible. En caso de que se esté ante un trastorno severo, lo que se intenta es suavizar sus síntomas e intentar facilitar el desarrollo en la vida adulta. Se puede marcar como objetivos el mejorar la calidad de vida, propiciar la integración social, desarrollar habilidades útiles y prevenir el deterioro cognitivo.

Existen diversos métodos o sistemas de intervención que suelen ser los más usados a la hora de tratar a personas con TEA.

**El método TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Es un método creado por el Dr. Eric Schopler y Gary Mesibov en la Universidad de California del Norte en 1966. El objetivo de este tratamiento es conseguir la máxima autonomía por medio de los procesos de aprendizaje de los niños/as con autismo. Este aprendizaje debe ser estructurado y aprovechando el uso de estrategias visuales para poder captar su atención y motivarlo a aprender y mejorar.

En la actualidad este sistema de intervención es el más utilizado ya que lo avalan numerosos informes que demuestran su eficacia en las mejoras de habilidades comunicativas y sociales. Esta eficacia viene dada por la metodología empleada con cada niño/a con TEA. No hay que olvidar que son niños/as y que para ayudarlos a aprender o enseñarlos se tiene que motivar de alguna manera. Esto se consigue ofreciéndole actividades que sean de su gusto precedidas de actividades un tanto más costosas, de esta manera se verá en la situación de querer terminar una para seguir con la que le gusta. Como toda metodología ha de tener marcados unos objetivos, los cuales han de ser casi que exclusivos para cada niño/a, pues al ser diferentes cada uno ha de tener los objetivos acordes a su persona y a su características. Por otro lado, es conveniente ofrecerle siempre refuerzos positivos, tanto verbales como físicos, para que continúe en la senda en la que queremos y se vea reconfortado. Para conseguir que por sí solo comience a hacer las cosas es importante un “entrenamiento” previo, el cual se basa en agendas de trabajo. Estas agendas están elaboradas con materiales pictográficos en las que el alumno/a vea en figuras o dibujos lo que tiene que hacer a lo largo del día. Hablo de entrenamiento previo porque para llegar a ello el niño/a tiene que haber visto las imágenes anteriormente y repetido el proceso durante un tiempo, en el que su cerebro asimile que tiene marcada una rutina.

Dentro del aula también se da el método TEACHH. La forma en la que se distribuye el espacio dentro del aula debe ser favorable para el buen funcionamiento de las personas con autismo, ya que esta debe de intentar, en la medida de lo posible, adaptarse a sus características, estilo y necesidades. Una buena estructuración del aula favorecerá la concentración del niño/a y

disminuirá las distracciones. A parte de la correcta organización del aula, en lo que al espacio se refiere, también es importante organizar el tiempo de manera estable para que los alumnos/as mantenga una rutina constante. Por tanto, se les ha de marcar una rutina de entrada al aula, rutina de aprender, rutina de desayuno en grupo, rutina de fregar los platos, etc. todo ello con el fin de ganar calidad de vida y autonomía.

Las zonas que se pueden encontrar en un aula TEA son:

- Zonas de trabajo con el profesor “uno a uno”. Aquí los alumnos/as trabajan con el profesor para una mejor concentración. Mejorando así la relación maestro-alumno/a. Aquí existen diferentes formas en las que el maestro/a se puede colocar con respecto al niño/a. La ubicación va a depender de las necesidades que éste presente. Por ejemplo, uno al lado del otro sirve para mejorar la atención en las instrucciones dadas y en los materiales utilizados. La posición frente a frente es buena para la comunicación o la interacción social, así como para la evaluación. Cuando el maestro/a se coloca detrás del niño/a es para poder ayudarle en la realización de alguna actividad.

- Zona de trabajo independiente (individual). Todo trabajo que el alumno/a realice sin ningún tipo de ayuda por parte del maestro/a, debe responder a las cuatro preguntas de: qué trabajo tiene que hacer, cuánto tiempo llevará, cuándo va a terminar y qué hacer cuando haya terminado. Con ayuda de la agenda de trabajo, el niño/a podrá saber qué es lo que tiene que hacer a lo largo del día según la observe.

Otro método que se ha estudiado es el **Método ABA** (Applies Behavior Analysis). En español quiere decir “Análisis de la Conducta Aplicado”. Sistema que utiliza los principios del aprendizaje operativo para intentar, de alguna manera interceder en la conducta de las personas con autismo. Su creador fue el doctor Lovaas en el año 1987, consiguiendo que por medio del ABA se vienen mejoras significativas. Según Artigás Pallarés y Narbona (2011), este método tiene diferentes aplicaciones según sea la edad en la que se inicie, la intensidad con la que se lleve a cabo, el entorno, el nivel de participación de los padres, etc.

El **Método SCERTS** (Social/Communication Emotional/Regulation Transactional/Support). Las siglas de SCERTS hacen referencia al enfoque de:

- SC (Social Communication): Comunicación social.
- ER (Emotional Regulation): Regulación Emocional.
- TS (Transactional Support): Apoyo Transaccional.

Este modelo educativo es desarrollado por Barry Prizant y Emy Wetherby con el objetivo de ayudar a conseguir un progreso real, mediante la potenciación de habilidades socioemocionales y comunicativas. También desarrolla planes de apoyo familiar. El modelo quiere hacer hincapié en la idea de que el aprendizaje durante la niñez ocurre en el ámbito social de las actividades diarias, la rutina y de las experiencias (Alcantud Marín, 2013; Artigás Pallarés y Narbona, 2011; Salvadó et al., 2012).

El **Método DENVER de Comienzo Temprano** (Early Start Denver Model). El Modelo Denver es un método de intervención desarrollado en el año 2000 por Sally Rogers y Geraldine Dawson. La terapia combina los métodos de enseñanza intensiva de análisis aplicado sobre el comportamiento con planteamientos del desarrollo “basados en la relación”. Es un programa de intervención precoz donde se lleva a cabo una valoración previa para programar unos objetivos a corto plazo, organizados en cuatro niveles. Este modelo acoge áreas como la comunicación, el juego, la socialización, la imitación, la motricidad, la autonomía, etc. (Salvadó et al., 2012).

Además de estos métodos establecidos existen una serie de recomendaciones prácticas o claves para poder mantener una estrategia educativa ante niños/as con TEA. Estas claves serán visuales, verbales y físicas. Mediante la ayuda visual conseguimos que se facilite el aprendizaje del niño/a y que se fomente su comunicación, ya que es sabido que estas personas aprenden más por medio de los estímulos visuales. Es por eso que la distribución del aula es algo fundamental, como lo son las fotografías o las palabras y las frases escritas.

También, y como se comentó antes en el método TEACCH, sirve de apoyo visual estructurar temporalmente el día y establecer unas normas de conducta.

Por otro lado, aunque puede resultar una tarea compleja y difícil de realizar, es conveniente que se mantenga al niño/a motivado. Es decir, intentar ampliar sus intereses utilizando aquello que les motiva. Mediante la agenda de trabajo se le coloca al niño/a alguna actividad que le guste después de una actividad que no, para intentar motivarle en la realización y consecución de la misma.

También las ayudas físicas representan un punto a favor en el avance del niño/a. La distribución de la clase o la posición del maestro/a conllevan al mejor desarrollo del infante.

Dentro de la intervención educativa con personas con TEA se encuentra la enseñanza de las emociones. Las personas con autismo tienen la dificultad de no poder reconocer en sí mismo las emociones. Por eso es de vital importancia que en las aulas o en los centros especializados, se intervenga en este sentido. Se pueden exponer el aprendizaje de las emociones en 5 niveles (Howlin et al., 2006):

- Reconocimiento de las emociones por medio de las expresiones faciales a partir de fotografías.
- Reconocimiento de las emociones a partir de dibujos esquemáticos.
- Identificación de las emociones basadas en la situación
- Identificación de las emociones basadas en el deseo.
- Identificación de las emociones basadas en la creencia.

El juego también representa una parte fundamental en la enseñanza y aprendizaje de las personas con autismo, ya que permite la exploración, la relación con los demás, la comunicación y aprender de los demás. Los niños/as con autismo suelen jugar solos y repetitivamente.

Por último, pero no menos importante es la SENSIBILIZACIÓN. Muchos niños/as y personas adultas, comparten espacio con personas que no tienen

trastornos durante muchas horas al día. Dentro del aula, se debe propiciar un entorno lo más normal que se pueda, ya que compartir tiempo con sus compañeros es algo que resulta muy beneficioso para ambos. Las personas con autismo poseen rasgos tan diferentes que pueden ser objetos de burla o mofa entre sus compañeros, lo que puede provocar un rechazo. Si esta conducta se evita, puede producirse el efecto contrario y lograr el acercamiento. Quien debe concienciar a los alumnos/as es el maestro/a. Es quien tiene el difícil reto de sensibilizar mediante videos, cuentos, historias, etc. e intentar que los niños/as aprendan y se den cuenta de que todos somos diferentes y no por ello se tiene que excluir a nadie.

## 5.- Discusiones y conclusiones

Tras la realización de este proyecto he descubierto que el autismo es un mundo realmente fascinante. No existe una definición claramente aceptada de lo que es, ya que cada autor, cada libro lo define de una forma diferente. Aunque si podemos encontrar varios puntos en común. He visto que la definición más aceptada, entre todas, es la que está centrada en los síntomas del comportamiento y la forma de actuar entre los diferentes niños/as. Si comparamos el autismo con otros trastornos, éste se hace más complicado de diagnosticar debido a la dificultad que presenta ver los diversos signos de alerta. Existen muchos niños diagnosticados, los cuales son muy diferentes entre sí. Esto hace que la intervención sea más complicada que la de otros trastornos.

Bajo mi punto de vista, considero que la definición que más se puede ajustar a lo que es el autismo es la que se centra en sus signos de alerta, es decir, en los comportamientos y rituales que los niños/as siguen de manera rutinaria. Cuando mencionamos esto estamos hablando de las dificultades que presentan las personas con autismo a la hora de relacionarse y de comunicarse, de los problemas evidentes que presentan en el lenguaje y en sus movimientos estereotipados. De esto habló Wing, con su concepto de continuo autista en el que asocio los problemas a las áreas de la socialización, de la comunicación y de la imaginación. En otro punto se encuentra Martos Pérez, J. cuando nos habla de una disfunción neurobiológica en la que se dan unas disfunciones evidentes en las áreas de la comunicación, las interacciones sociales y en la conducta del niño/a. Pese a la distancia de tiempo que hay entre ellos se dan unos puntos en común como son las áreas en las que se producen los problemas en estas personas.

Debido a las lagunas que existen en el conocimiento sobre el autismo, se sigue estudiando la etimología y avanzando poco a poco. Por el momento, se puede establecer que las técnicas de diagnóstico han mejorado notablemente, al igual que la intervención con estas personas ha sufrido una mejora bastante notable, teniendo consecuencias muy favorables. Trabajar constantemente e investigar sobre este trastorno nos lleva a múltiples ventajas,

debido al aporte de nuevas ideas, pero también puede llevar a crear confusiones con el término.

Como he ido señalando, cada niño con trastorno del espectro autista es diferente, lo que quiere decir que el autismo es heterogéneo. Esto me ha llevado a la conclusión de que es realmente importante el proceso de intervención. No se debe realizar una intervención ligera y superficial con estas personas, sino que se debe profundizar en cada caso, detectar sus necesidades, hallar sus puntos fuertes y débiles. Además, la familia juega un papel muy importante, ya que debe ser el principal apoyo y quien guíe al niño/a para no darle posibles señales erróneas.

Por eso, he comprobado que los métodos de intervención son muchos y que a nivel científico ninguno ha demostrado su validez en todos los casos de autismo. Es decir, no existe unanimidad al elegir cuál es el método de intervención idóneo. En mi visita a un centro de autismo he podido comprobar que en los diversos casos que pude observar, el método más utilizado era el TEACCH. En la entrevista que tuve con el pedagogo de dicho centro, éste método le resulta más práctico a la hora de intervenir con personas con TEA. Aun así, no está avalado científicamente. Tras revisar diversos manuales, he observado que la mayoría de las técnicas de intervención son casi siempre las mismas, las cuales se basan en apoyos visuales, comunicación continua con la familia, etc.

No existe unanimidad en cuanto al método de intervención más idóneo, pues éste se debe adaptar al entorno y a las características individuales. Dada la gran heterogeneidad de los pacientes y a la dificultad en comparar las intervenciones, resulta complicado recomendar, en base a la evidencia científica, un método u otro. No obstante, parece que las intervenciones combinadas –que integran conocimientos de varios métodos, aunque generalmente con elementos de base conductiva–, realizadas en ambientes estructurados, pueden incidir de manera positiva en la adquisición de nuevas habilidades en los TEA. Es importante incidir en la importancia de involucrar a la familia en el tratamiento. El niño/a vive integrado en su ambiente familiar, por lo que una adecuada información y educación redundará en un mayor



aprendizaje con un menor grado de estrés e insatisfacción. La familia no sólo necesita un diagnóstico adecuado, precisa también información, educación para saber cómo tratar a su hijo, apoyo por parte de las instituciones y solidaridad y comprensión por parte de la sociedad.

La detección precoz es fundamental para poder incidir de manera satisfactoria e intentar variar el pronóstico funcional a largo plazo. Por tanto, los pediatras de atención primaria deben conocer los signos de alarma, y ante la presencia de rasgos autistas, derivar a un centro de atención temprana o a los servicios de neuropediatría. La intervención en los TEA debe seguir un modelo multidisciplinar, que involucre no sólo a los diversos especialistas (neurólogos, psicólogos, logopedas, etc.), sino también a la familia, al entorno educativo y a la comunidad. Y es que la detección temprana es algo clave a la hora de mejorar la vida de la persona con autismo. Cuanto antes se detecte el trastorno autista, mejor vida tendrá luego.

Dentro del colegio es fundamental la ayuda que nos pueda prestar el maestro/a, ya que funciona como un agente de detección. Dentro de la formación inicial de maestros y maestras debería haber espacio para el conocimiento, no sólo del autismo, sino del resto de trastornos y de estrategias de intervención. La mejor forma de conseguir esta formación sería añadiéndola en el proceso de enseñanza universitaria por medio de alguna asignatura en la que se traten los trastornos del desarrollo. Pero también sería oportuno que se promoviese la formación permanente del profesorado en lo relativo a los TEA, ofertando cursos, charlas, seminarios, etc. donde se les explicase los métodos de detección y de intervención. Esto ayudará a que el niño/a mejore significativamente, ya que con ayuda podrá comenzar a relacionarse y a mantener un ligero contacto con el resto de la clase, lo cual es muy positivo, ya que se le ofrece al niños/a un entorno lo más normal posible. Por ello, los docentes han de estar en un continuo proceso de reciclaje.

Pese a que no esté incluido en los resultados del trabajo, me gustaría decir que la evolución y mejora de las TIC han supuesto un gran avance para estas personas, pues les abre la posibilidad de adquirir nuevas destrezas y desarrollarse mejor.

Como conclusión general del trabajo, sólo me queda decir que al principio contaba con pocos conocimientos sobre el tema que iba a abordar, pero gracias a la realización de este proyecto de revisión teórica los he podido ampliar en gran medida. El trabajo de análisis y comparación realizado con los diversos materiales con los que he podido ha sido bastante reconfortante y me ha ayudado, no sólo a saber más del autismo, sino también, a conocer otros grandes trastornos que existen y que quizás vemos más a menudo pero que, por desconocimiento, ignoramos o lo incluimos en el grupo de retraso.

Considero que una carrera como Pedagogía debería tener un apartado exclusivo y centrado en este tipo de trastornos, ya que estudiamos para ser expertos en educación y el TEA es una realidad que también tiene que ver con la educación. Si no tenemos una idea, aunque sea genérica, de ello, estamos contribuyendo a la exclusión de estas personas. Como profesionales de la educación no podemos permitir que esto suceda.

## 6.- Referencias bibliográficas

- Ainscow, M (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación de profesorado*. Madrid: Narcea / UNESCO.
- Alcantud Marín, F. (2013). *Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed revised)*. Washington, DC. (DSM-IV)
- Artigás, Pallarés, J. y Narbona, J. (2011). *Trastornos de neurodesarrollo*. Barcelona: Edición Viguera.
- Castejón, J.L. y Navas, L. (2008). *Unas bases psicológicas de la Educación Especial. 4ª edición*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cuadrado, P. y Valiente, S. (2008). *Niños con autismo y TGD. ¿Cómo puedo ayudarles?* Madrid: Síntesis, S.A.
- Herrera-Gutiérrez y Cerezo, F. (1997). *Bases psicológicas de la educación especial*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia / DM.
- Howlin, P., Baron Cohen, S. y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Barcelona: Ceac.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, pp. 217-250.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 15-34). Madrid: Alianza.
- Martos Pérez, J. (2006). *Autismo, neurodesarrollo y detección temprana*. *Revista de Neurología*, 42, 99-101.

- Martos Pérez, J., Llorente Comí, M., González Navarro, A., Ayuda Pascual, R., y Freire, S. (2011). *Los niños pequeños con autismo*. Madrid: CEPE.

- Salvadó, B. Palau Baduell, M., Clofent Torrentó, M., Montero Camacho, M., Hernández Latorre, M.A. (2012). Modelos de intervención global en personas con trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 54, pp. 31-39.

- UNESCO (1977). *La educación especial*. Salamanca: Sígueme.

- Warnock, H.M. (1978). *Special education needs. Report of the committee of Enquiry into the Education Of Handicapped Children and Young people*. Londres: Her Majesty's Office. [Traducido por la *Revista de Educación*. Número extraordinario, 1987 (pp. 44-73). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia].

- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, pp. 11-29.

## 7.- ANEXOS

- Anexo 1: Artículos de la Ley LOGSE sobre Necesidades Educativas Especiales.
- Anexo 2: Artículos de la Ley LOCE sobre Necesidades Educativas Especiales
- Anexo 3: Artículos de la Ley LOE sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Anexo 4: Artículos de la Ley LOMCE sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- Anexo 5: Preguntas CHAT
- Anexo 6: Preguntas M-CHAT

- **Anexo 1: Artículos de la Ley LOGSE sobre Necesidades Educativas Especiales.**

## CAPITULO V

### De la educación especial

#### Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

4. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas escolares, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

#### Artículo 7 1.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.

2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- **Anexo 2: Artículos de la Ley LOCE sobre Necesidades Educativas Especiales**

CAPÍTULO VII

*De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*

*SECCIÓN 4ª*

DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 44. Ámbito.

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad.

2. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Artículo 45. Valoración de necesidades.

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de estos alumnos se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones. Estos profesionales establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas de



cada alumno, contando con el parecer de los padres y con el del equipo directivo y el de los profesores del centro correspondiente. 3. Al finalizar cada curso, el equipo de evaluación valorará el grado de consecución de los objetivos establecidos al comienzo del mismo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados de dicha evaluación permitirán introducir las adaptaciones precisas en el plan de actuación, incluida la modalidad de escolarización que sea más acorde con las necesidades educativas del alumno. En caso de ser necesario, esta decisión podrá adoptarse durante el curso escolar.

#### Artículo 46. Escolarización.

1. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.

2. La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia.

#### Artículo 47. Recursos de los centros.

1. Las Administraciones educativas dotarán a los centros sostenidos con fondos públicos del personal especializado y de los recursos necesarios para garantizar la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En la programación de la oferta de puestos escolares gratuitos, se determinarán aquellos centros que, por su ubicación y sus recursos, se consideren los más indicados para atender las diversas necesidades de estos alumnos.

2. Las Administraciones educativas, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de estos alumnos al centro escolar, podrán establecer acuerdos de colaboración con otras Administraciones o entidades públicas o privadas.

3. Los centros escolares de nueva creación sostenidos con fondos públicos deberán cumplir con las disposiciones normativas vigentes en materia de promoción de la accesibilidad y eliminación de barreras de todo tipo que les sean de aplicación. Las Administraciones educativas promoverán programas para eliminar las barreras de los centros escolares sostenidos con fondos públicos que, por razón de su antigüedad u otros motivos, presenten obstáculos para los alumnos con problemas de movilidad o comunicación.

#### Artículo 48. Integración social y laboral.

Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las Administraciones públicas promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos.

- **Anexo 3: Artículos de la Ley LOE sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.**

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

TÍTULO II Equidad en la Educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, 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, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento

individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

#### Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

### CAPÍTULO I

#### Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo SECCIÓN PRIMERA. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 73. **Ámbito.** Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

#### Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

Artículo 75. Integración social y laboral.

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

- **Anexo 4: Artículos de la Ley LOMCE sobre Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.**

TÍTULO II

Equidad en la Educación

CAPÍTULO I

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios.

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrará por los principios de normalización e inclusión.

4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este

alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

#### Artículo 72. Recursos.

1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.

2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.

3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.

#### Sección primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales

#### Artículo 73. Ámbito.

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo



de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

#### Artículo 74. Escolarización.

1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.

## Artículo 75. Integración social y laboral.

1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

2. Las Administraciones educativas establecerán una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

## Sección segunda. Alumnado con altas capacidades intelectuales

### Artículo 76. Ámbito.

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

### Artículo 77. Escolarización.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

## Sección tercera. Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español

### Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema

educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

#### Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

#### Sección cuarta. Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje

##### Artículo 79 bis. Medidas de escolarización y atención.

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y

asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.

**- Anexo 5: Preguntas CHAT**

## CHAT

(CUESTIONARIO PARA DETECCIÓN DE RIESGO DE AUTISMO A LOS 18  
MESES)

Autores: Baron-Cohen et al.

El CHAT (CHecklist for Autism in Toddlers) es un cuestionario para determinar posibles casos de niños con autismo en la exploración evolutiva rutinaria de los 18 meses por parte de Médicos Pediatras, Médicos Generales (MG) y Diplomados Universitarios de Enfermería (DUE). Se tarda alrededor de 20 minutos en completarlo.

**SECCION A: PREGUNTAR AL PADRE/MADRE:**

1. ¿Disfruta su hijo al ser mecido, botar en sus rodillas, etc?	SI	NO
2. ¿Se interesa su hijo por otros niños? (*)	SI	NO
3. ¿Le gusta a su hijo subirse a los sitios, como a lo alto de las escaleras?	SI	NO
4. ¿Disfruta su hijo jugando al cucú-tras/ escondite?	SI	NO
5. ¿Simula alguna vez su hijo, por ejemplo, servir una taza de té usando una tetera y una taza de juguete, o simula otras cosas? (*)	SI	NO
6. ¿Utiliza alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para pedir algo?	SI	NO
7. ¿Usa alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para indicar interés por algo? (*)	SI	NO
8. ¿Sabe su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños (p.ej. coches o bloques), y no sólo llevárselos a la boca, manosearlos o tirarlos?	SI	NO
9. ¿Alguna vez su hijo le ha llevado objetos para mostrarle algo? (*)	SI	NO

**SECCION B: OBSERVACION DEL MG O DUE**

I. ¿Ha establecido el niño contacto ocular con Vd durante la observación?	SI	NO
II. Consiga la atención del niño, entonces señale un objeto interesante en la habitación y diga: "¡Oh mira! Hay un (nombre de juguete)!" (1)	SI	NO
III. Consiga la atención del niño, entonces dele una tetera y una taza de juguete y diga "¿Puedes servir una taza de té?" (*) (2)	SI	NO
IV. Diga al niño "¿Dónde está la luz?". ¿Señala el niño con su dedo índice a la luz? (3)	SI	NO
V. ¿Sabe el niño construir una torre de bloques?. Si es así, ¿Cuántos?	SI	NO

(\*) Indica las preguntas críticas que son las más indicativas de la existencia de rasgos autistas.

1. Para contestar Si en esta pregunta, asegúrese de que el niño no ha mirado sólo su mano, sino que realmente ha mirado el objeto que está Vd. señalando.
2. Si puede lograr un ejemplo de simulación en cualquier otro juego, puntúe Si en este ítem.
3. Repítalo con "¿Dónde está el osito?" o con cualquier otro objeto inalcanzable, si el niño no entiende la palabra "luz". Para registrar Si en este ítem, el niño debe haber mirado a su cara en torno al momento de señalar.

La Sección A evalúa 9 áreas del desarrollo, con una pregunta para cada área: juego brusco y desordenado, interés social, desarrollo motor, juego social, juego simulado, señalar protoimperativo, señalar protodeclarativo, juego funcional, atención conjunta.

La Sección B se ha incluido para que el médico compruebe el comportamiento del niño, comprobando las respuestas de los padres dadas en la Sección A.

- **Anexo 6: Preguntas M-CHAT**

MCHAT

CUESTIONARIO MODIFICADO PARA DETECCIÓN DE RIESGO DE  
AUTISMO (Robins et al, 2001)

Con relación a su hijo/a conteste lo que crea más apropiado. Por favor intente contestar todas las preguntas.

Si el comportamiento es infrecuente (usted sólo lo ha observado una o dos veces) conteste que el niño no lo manifiesta.

1. ¿Disfruta su hijo siendo montado a caballito y siendo balanceado sobre sus rodillas?.	SI	NO
2. ¿Se interesa su hijo por otros niños? (*)	SI	NO
3. ¿Le gusta a su hijo subirse a los sitios, como a lo alto de las escaleras?	SI	NO
4. ¿Disfruta su hijo jugando al cucú-tras/ escondite?	SI	NO
5. ¿Simula alguna vez su hijo, por ejemplo, servir una taza de té usando una tetera y una taza de juguete, o simula otras cosas?	SI	NO
6. ¿Utiliza alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para PEDIR algo?	SI	NO
7. ¿Usa alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para indicar INTERES por algo? (*)	SI	NO
8. ¿Sabe su hijo jugar adecuadamente con juguetes pequeños (p.ej. coches o bloques), y no sólo llevárselos a la boca, manosearlos o tirarlos?	SI	NO
9. ¿Alguna vez su hijo le ha llevado objetos para MOSTRARLE algo? (*)	SI	NO
10. ¿Mira a los ojos más de un segundo o dos?	SI	NO
11. ¿Parece hipersensible al ruido?	SI	NO
12. ¿Sonríe como respuesta a su cara o a su sonrisa?	SI	NO
13. ¿Le imita su hijo? (Ej. Si vd hace gestos ¿los imita él?)	SI	NO
14. ¿Responde su hijo a su nombre cuándo lo llaman?	SI	NO
15. Si Vd apunta a un objeto ¿Su hijo lo mira?	SI	NO
16. ¿Camina su hijo?	SI	NO
17. ¿Mira su hijo las cosas que Vd mira?	SI	NO
18. ¿Hace movimientos inusuales o extraños delante de su cara?	SI	NO
19. ¿Intenta atraer su atención cuándo está haciendo algo?	SI	NO
20. ¿Se han preguntado si su hijo es sordo?	SI	NO
21. ¿Comprende su hijo lo que la gente dice?	SI	NO
22. ¿Mira su hijo de manera fija al vacío o anda como si no supiera donde va?	SI	NO
23. ¿Mira su hijo a su cara para comprobar su reacción cuando se enfrenta a algo extraño?	SI	NO

**Tabla V. Items incluidos en el análisis de la Función Discriminante del MCHAT**

7. Usa alguna vez su hijo el dedo índice para señalar, para indicar INTERES por algo?
14. ¿Responde su hijo a su nombre cuándo lo llaman?
2. ¿Se interesa su hijo por otros niños?
- 9 ¿Alguna vez su hijo le ha llevado objetos para MOSTRARLE algo?
15. Si Vd. apunta a un objeto ¿Su hijo lo mira?
13. ¿Le imita su hijo? (Ej. Si Vd. hace gestos ¿los imita él?)

11 páginas Necesidades Educativas Especiales

lo que dicen las leyes sobre las NEE

9 páginas y media Trastorno de Espectro Autista (1 y 1/2) Autismo hereditario

1 página TFD

5 y ½ páginas – métodos de intervención

2 y ½ páginas conclusiones

Anexos:

4 anexos lo que dicen las leyes sobre las NEE

2 anexos instrumento de diagnóstico