

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS NATURALES Y BIOLOGÍA

---



**CARACTERÍSTICAS DE LA PROGRAMACIÓN  
CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA  
DE ESTUDIANTES CON TEA EN AULAS  
REGULARES**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO DE  
EDUCACIÓN

Prof. Guía : Mg. Ps. Monserrat Valdés Nieto

Tesista : Carolina Aravena Carrasco

**Concepción, 2015**

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN CIENCIAS NATURALES Y BIOLOGÍA

---



**CARACTERÍSTICAS DE LA PROGRAMACIÓN  
CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA  
DE ESTUDIANTES CON TEA EN AULAS  
REGULARES**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO DE  
EDUCACIÓN

Prof. Guía : Mg. Ps. Monserrat Valdés Nieto

Tesista : Carolina Aravena Carrasco

**Concepción, 2015**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la fuerza y fe para seguir adelante en este proyecto que en algún momento parecía imposible de terminar.

A mi madre por darme la vida, la educación, los valores, el apoyo incondicional y por el sacrificio que realiza para entregarme todo lo necesario para convertirme en la mujer que hoy en día soy.

A mi novio por acompañarme incondicionalmente en los éxitos y los fracasos.

A mi profesora guía por su paciencia y apoyo.

En especial a Jorgito que me dio la inspiración para crear este proyecto.



## SÍNTESIS

La programación curricular con la que un docente enseña contenidos a sus estudiantes es un factor muy importante para que se cumpla efectivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. En este sentido, se debe tener presente que todos los estudiantes aprenden de forma distinta, según sus características personales y las necesidades educativas que éstos pueden presentar, más aun, si hablamos de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales derivadas de un trastorno del espectro autista. Estos alumnos, poseen una variedad de síntomas comportamentales que se deben considerar a la hora de tomar decisiones educativas. Por ello, para cualquier docente es muy importante conocer estos trastornos, sus características, causas, estrategias educativas a utilizar y por sobre todo, las adecuaciones curriculares que debe realizar a las distintas unidades pedagógicas a tratar en el aula, para que éstas, no solo sean recepcionadas y comprendidas por un tipo de alumno, si no, todos los presentes en el aula, sin importar, cuales sean las necesidades educativas que estos puedan o no presentar, para poder lograr el objetivo de una educación de calidad y con igualdad de oportunidades.

# ÍNDICE DE TÍTULOS

- <b>Capítulo I:</b> Introducción.....	1
- <b>Capítulo II:</b> Marco Referencial	
❖ Parte 1: Educación inclusiva para alumnos con T.E.A	
○ Parte 1.1: Trastornos del espectro autista.....	4
Causas.....	20
○ Parte 1.2: Desde las necesidades educativas especiales hacia la Educación inclusiva.....	26
Educación Inclusiva.....	29
Atención a la diversidad en el aula.....	33
Programa de Integración Escolar en Chile.....	39
❖ Parte 2: Didáctica de la educación especial para la atención de las N.E.E de alumnos con T.E.A	
○ Didáctica de la educación especial.....	45
○ Necesidades educativas especiales de los alumnos con T.E.A.....	59
○ Adecuaciones curriculares.....	64
○ Las adecuaciones curriculares como estrategia de respuesta educativa a alumnos con T.E.A.....	73
- <b>Capítulo III:</b> Marco metodológico	
○ Tipo de trabajo.....	85
○ Procedimiento.....	87
- <b>Capítulo IV:</b> Resultado	

- Orientaciones para dar respuestas educativas a estudiantes que presentan “Trastornos del Espectro Autista” .....89
- **Conclusiones** .....90
- **Referencias Bibliográficas** .....93
- **Anexos** .....107



# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

La educación tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los y las estudiantes puedan ser ciudadanos y ciudadanas activas en su marco sociocultural de referencia. Por tanto, la escuela debe facilitar a todos los niños y niñas un entorno estimulante en el cual crecer y aprender. (Marchesi, 2006)

Desde este enfoque, es imperativo que a partir de los primeros años y durante toda la etapa escolar, se desarrollen las capacidades primordiales que los niños, niñas y jóvenes necesitan para lograr su plena integración familiar, social y educativa.

Algunas niñas y niños tardarán más que otros en desarrollar sus capacidades primordiales; alcanzarán distintos niveles de logro y utilizarán los aprendizajes de acuerdo con sus capacidades con diversos fines.

Una educación integradora y comprensiva debe asumir la diversidad de necesidades educativas de su alumnado y ejercer una acción positiva a favor de los que están en una situación de mayor desventaja y necesidad como la que presentan los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE).

En Chile, la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales se asocia discursivamente con el concepto de educación especial. A su vez, dicho concepto se sustentaba en una visión médica de la diferencia, donde se establece categorías diagnósticas precisas de las NEE y se fijan subvenciones especiales y distintas al resto de los estudiantes (Infante, 2010 en Torres 2013).

Durante el pasar de los años, las distintas reformas educacionales han generado innumerables interrogantes, donde la Integración Educativa de estudiantes que presentan NEE ha sido uno de los temas más controversiales, ya que, no basta solo con la integración de éstos alumnos en el aula regular, sino, el logro de la calidad educativa, y para lograr este objetivo, necesariamente la escuela debe ser inclusiva y romper con las inequidades del sistema educacional, que se traducen en diversas barreras para el aprendizaje.

Las NEE que poseen los estudiantes, pueden ser derivadas de distintas causas, una de ellas son los Trastornos del Espectro Autista, los cuales constituyen una perturbación grave de la comunicación y la conducta, de comienzo muy temprano (antes de los tres años), que plantea desafíos a la dinámica familiar, al entorno social y escolar, que por lo general, y como se verá más adelante, el niño autista es incapaz de utilizar lenguaje con sentido, o de procesar de manera normal la información que percibe del medio, entre otros síntomas comportamentales.

En este contexto, la educación no sólo debe tomar en consideración las necesidades de la mayoría, sino que ofrecer una respuesta educativa concreta para todos los alumnos presentes en el aula regular, incluyendo alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de los Trastornos del Espectro Autista.

Por tanto, la pregunta que guía este estudio es la siguiente:

**¿Cuáles son las características de una programación curricular, que atienda las necesidades educativas de alumnos con trastornos del espectro autista presentes en el aula regular?**



## **OBJETIVO GENERAL:**

- Conocer las características de la programación curricular en alumnos con TEA, para la correcta elaboración de unidades pedagógicas que atiendan las necesidades educativas especiales de este grupo de estudiantes.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Conocer causas, características y clasificaciones de los Trastornos del Espectro Autista.
- Conocer las principales necesidades educativas de estudiantes con trastornos del espectro autista planteadas en la literatura científica.
- Contribuir a la reflexión de los obstáculos del aprendizaje que se pueden presentar en el aula en alumnos con trastornos del espectro autista.
- Diseñar un resumen bibliográfico que informe y ayude al docente a conocer los Trastornos del Espectro Autista y oriente a éste, en la realización de adecuaciones curriculares (tanto de acceso como en los objetivos del aprendizaje) para así, lograr efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los alumnos presentes en el aula regular.

## CAPÍTULO II

### ❖ PARTE 1

## EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ALUMNOS CON T.E.A

### ○ PARTE 1.1

#### TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Las primeras descripciones, consolidadas como relevantes, sobre lo que actualmente se denomina trastornos del espectro autista (TEA) corresponden a las publicaciones de Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944). (Artigas-Pallarès, 2012)

La incorporación del término autismo al significado actual se debe a Leo Kanner, tras la aparición en 1943 del que se puede distinguir como el artículo fundacional del autismo: *“Autistic disturbances of affective contact”* (Artigas-Pallarès, 2012) quien aplicó este término a un grupo de niños/as ensimismados y con severos problemas de índole social, de comportamiento y de comunicación; sin embargo, recién en 1980 fue considerado por primera vez como entidad nosológica independiente, con el nombre de Autismo Infantil. Posteriormente, en 1987, se lo deja de denominar autismo infantil para nombrarlo como: Trastorno Autista (MINEDUC, 2008).

El término autismo proviene del griego autos (yo), y el sufijo ismo, que para este caso significa “condición”. Siguiendo este lineamiento, se habla de una condición que debe llevar la persona por el resto de su vida, no como una enfermedad transitoria sino como una condición estable (Albores, Hernández, Díaz & Cortez, 2008 en Gloffka, 2010)

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por el desarrollo de diversos síntomas observables en los primeros tres años de vida, que consisten en déficit sociales, déficit de comunicación, intereses fijos y comportamientos repetitivos.

El concepto de **espectro autista**, hace referencia a otros trastornos que comparten aspectos comportamentales importantes con el autismo, pero que no cumplen completamente los criterios del trastorno autista. Los demás trastornos se diferencian de ese prototipo, principalmente, en gravedad y en función del número de áreas afectadas; pero pueden diferenciarse, además, por otros aspectos como la edad de aparición, la presencia de retraso en el desarrollo cognitivo o del lenguaje, o la presencia de alteraciones asociadas. (MINEDUC, 2008)

Este tipo de trastornos (Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo y Trastorno del Desarrollo no Especificado), como se indicó anteriormente, se inician antes de los 3 años y afectan a varias áreas del desarrollo, especialmente las relativas a **las habilidades para la interacción social, las habilidades comunicativas y lingüísticas y las habilidades para el juego y el desarrollo de actividades e intereses** y se presenta con un amplio espectro de gravedad. (MINEDUC, 2008).

Existe una gran variabilidad en cuanto a las manifestaciones conductuales en los niños autistas, debido probablemente a las diferencias individuales y al grado de afectación de las redes neuronales responsables de las conductas que presentan estos niños. (Idiazábal-Aletxa, Boque-Hermida, 2007)

Las personas con trastorno autista pueden mostrar una amplia gama de síntomas comportamentales, en la que se incluyen la hiperreactividad, ámbitos atencionales muy breves, impulsividad, agresividad, conductas autolesivas y rabietas. Puede haber respuestas extrañas a estímulos sensoriales, por ejemplo umbrales altos al

dolor, hipersensibilidad a los sonidos o al ser tocados, reacciones exageradas a las luces y olores y fascinación por ciertos estímulos. (MINEDUC, 2008)

Aunque estos síntomas comportamentales no son criterios necesarios para diagnosticar autismo, con cierta frecuencia se observan también alteraciones en la conducta alimentaria y en el sueño, cambios inexplicables del estado de ánimo, falta de respuesta a peligros reales, o en el extremo opuesto, temor inmotivado a estímulos que no son peligrosos.(MINEDUC,2008)

Los niños autistas tienen patrones de contacto visual y expresión facial atípicos. Carecen de la capacidad para mirar a los ojos directamente y variar de expresión para establecer un contacto social; no tienen la habilidad para reconocer las pautas y los gestos de las personas, les falta empatía o habilidad para percibir el temperamento o las respuestas de otros. (Holguín, 2003)

En niños/as de edad escolar y en adolescentes son frecuentes los progresos evolutivos en algunas áreas por ejemplo, el creciente interés por la actividad social a medida que alcanzan la edad escolar. (MINEDUC, 2008)

Consolidado el modelo de autismo definido fenomenológicamente como lo identificó Kanner, se fue perfilando, cada vez con más precisión, una visión categórica que quedó reflejada en las distintas versiones del DSM<sup>1</sup>.

En los años setenta, en las clasificaciones internacionales, se acuñó el término Trastornos generalizados del desarrollo (TGD), término que se mantiene vigente hasta el DSM-IV-TR. (MINEDUC, 2010)

---

<sup>1</sup> DSM: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, es una clasificación de los trastornos mentales y proporciona descripciones de las categorías diagnósticas, con el fin de que los clínicos y los investigadores de las ciencias de la salud puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los distintos trastornos mentales. (Martínez, Rico, 2013).

En el año 1979, Lorna Wing y Judith Gould sugirieron una nueva percepción del autismo (Artigas-Pallarès, Paula, 2012); y en los últimos años se incorpora el término Trastornos del Espectro Autista (en adelante TEA), término que se ajusta de manera más real a las características observadas en los niños y jóvenes con este tipo de necesidades educativas especiales, razón que justifica la pertinencia de su uso. (MINEDUC, 2010) Y, además recoge un cuadro clínico que no es uniforme, que oscila en un espectro de mayor a menor afectación; varía con el tiempo y se encuentra influido por otros factores como el funcionamiento intelectual, el nivel comunicativo, las alteraciones de conducta. El concepto de TEA trata de recoger esta diversidad, reflejando la realidad que encontramos a nivel clínico, social y educativo. (Aguirre, Álvarez, Angulo & Prieto, 2012).

Para comprender este concepto de “espectro autista”, hay que tener en cuenta dos ideas importantes:

1. El autismo es un conjunto de síntomas que se define por la conducta. No es una “enfermedad”.
2. Considerar el autismo como un continuo más que como una categoría que se presenta en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo. Esto de acuerdo a lo descrito por el psicólogo Ángel Riviere en el año 2001. (MINEDUC, 2010)

En este sentido, a partir de los años 90 se utiliza el término TEA, que surgió a partir de la constatación de las investigaciones de Lorna Wing de que todas las personas con autismo o TGD presentan alteraciones en la denominada «**tríada de Wing**» (déficits en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, y un patrón restringido de intereses o comportamientos) pero que un considerable número de personas tienen también, dificultades en diverso grado en estas dimensiones pese a no cumplir los requisitos de diagnóstico de los TGD. Este concepto, por tanto, engloba una amplia constelación de presentaciones de dichos

rasgos definitorios de los TEA, que resultan claramente identificables en niños y niñas pequeños por parte de profesionales experimentados y educadores. (Aguirre et al, 2012)



**Fig. II.1.1.1: Triada de Wing**

Se describen a continuación las características principales de cada una de las deficiencias expuestas por Lorna Wing, en su libro “*El autismo en niños y adultos, una guía para la familia*”, (1998):

### ***Deficiencias en la interacción social*** (Wing, 1998)

Se muestran de diversas formas. Es más fácil describir las variedades agrupándolas en cuatro grupos principales, aunque no se da una separación tajante entre ellas.

#### ***1. El grupo aislado***

Este es probablemente el tipo más común de deficiencia social en niños pequeños y se observa más claramente en esta etapa. En algunos continúa durante toda la vida, mientras que otros cambian a medida que se hacen mayores.

Los que están socialmente aislados se comportan como si los demás no existieran. No acuden cuando les llamas, no responden si les hablas, sus rostros pueden estar vacíos de expresión, excepto cuando estallan en un acceso de rabia, pena o alegría.

## 2. *El grupo pasivo*

Esta es la menos frecuente de las deficiencias sociales. Estos niños o adultos no están completamente apartados de los demás. Aceptan las aproximaciones sociales y no se alejan, pero no inician la interacción social. Pueden tener un contacto ocular pobre, como el grupo aislado, pero es más probable que sostengan la mirada de la gente cuando se les recuerda que lo hagan.

## 3. *El grupo «activo pero extraño»*

Los niños y adultos de este tipo realizan aproximaciones activas a otras personas, normalmente a los cuidadores más que a sus compañeros de la misma edad, pero lo hacen de una forma peculiar, unidireccional, para pedir algo o para continuar una y otra vez con las cosas que les interesan.

## 4. *El grupo hiperformal, pedante*

Este patrón de conducta no se observa hasta el final de la adolescencia y en la vida adulta. Se desarrolla en los que son más capaces y tienen un buen nivel de lenguaje. Son excesivamente educados y formales en su conducta. Tratan con todas sus fuerzas de comportarse bien y se manejan ciñéndose rígidamente a las normas de la interacción social.

## ***Deficiencias en la comunicación*** (Wing, 1998)

Todos los niños y adultos con trastornos autistas tienen problemas de «comunicación». Su «lenguaje» (esto es, la gramática, el vocabulario, incluso la capacidad de definir el significado de palabras aisladas) puede ser deficiente o no.

El problema está en el modo en que utilizan cualquier lenguaje que hayan desarrollado.

### *1. La utilización del habla*

El retraso y las anomalías en el desarrollo del habla son muy normales y Kanner los consideraba como una parte esencial de su síndrome. Las dificultades varían según su gravedad.

Algunos niños, tal vez uno de cada cuatro o cinco entre todos los que tienen trastornos del espectro autista, no hablan nunca, y permanecen mudos toda su vida.

### *2. La comprensión del habla*

El nivel de comprensión varía de forma tan amplia como el uso del habla. Algunos niños y adultos no comprenden el lenguaje hablado y no responden cuando se les habla. Los autistas más capaces, cuando son adultos, tienen una buena comprensión y utilizan un habla compleja en relación con las materias que les interesan.

### *3. La entonación y el control de la voz*

La inmensa mayoría de las personas con trastornos autistas tienen una entonación extraña, que puede ser monótona o de inflexiones inadecuadas.



Tienen problemas para controlar el volumen del habla, que puede ser demasiado alto o, con menor frecuencia, demasiado bajo. La voz puede tener una calidad rara, mecánica, como de robot. Estas dificultades son más evidentes en el habla espontánea que en el habla en eco. Con la edad puede mejorar.

#### 4. *La utilización y la comprensión de la comunicación no verbal*

Normalmente, las personas se comunican unas con otras de muchas formas, además del habla. Utilizan gestos, expresiones faciales y movimientos corporales para acompañar la conversación. Los niños y los adultos con autismo son incapaces de utilizar incluso estos métodos alternativos de comunicación.

#### ***Deficiencias en la flexibilidad y la imaginación*** (Wing, 1998)

Los niños con trastornos autistas no desarrollan los juegos imitativos sociales y las actividades imaginativas del mismo modo que los demás niños. Algunos nunca tienen ningún tipo de juego imitativo. Manejan los juguetes y otros objetos simplemente por las sensaciones físicas. No entran en los juegos imaginativos de otros niños. Pueden llegar a una etapa en la que quieran participar, pero no saben cómo. A muchos les gusta la televisión y los vídeos, pero los tipos más populares de vídeos o programas de televisión son los dibujos animados, como *Thomas the Tank Engine* (Thomas, la locomotora), los concursos con muchos aplausos, ruidos mecánicos y destellos luminosos, ciencia-ficción y películas con muchísima acción. Los placeres de la imaginación creativa de la niñez les están negados a las personas autistas, y así les va en la vida adulta. Tienen una comprensión limitada o nula de las emociones de los demás, por lo que les resulta agotador compartir las alegrías o las penas. Son deficientes en la capacidad de compartir ideas con otros y de utilizar la experiencia pasada y presente para hacer planes de futuro.

## ***Actividades estereotipadas repetitivas*** (Wing, 1998)

Este aspecto de la conducta autista cobra sentido si se ve como la otra cara de la moneda de la deficiencia de la imaginación. Si la persona con autismo no puede disfrutar de las actividades que implican un pensamiento creativo y flexible, ni con el intercambio de ideas con otras personas, ni comprende a los demás, ni se interesa por ellos y no puede integrar las experiencias pasadas y presentes para planificar el futuro, lo único que le queda es asegurarse la tranquilidad repitiendo las actividades que le proporcionan placer.

### *1. Actividades repetitivas simples*

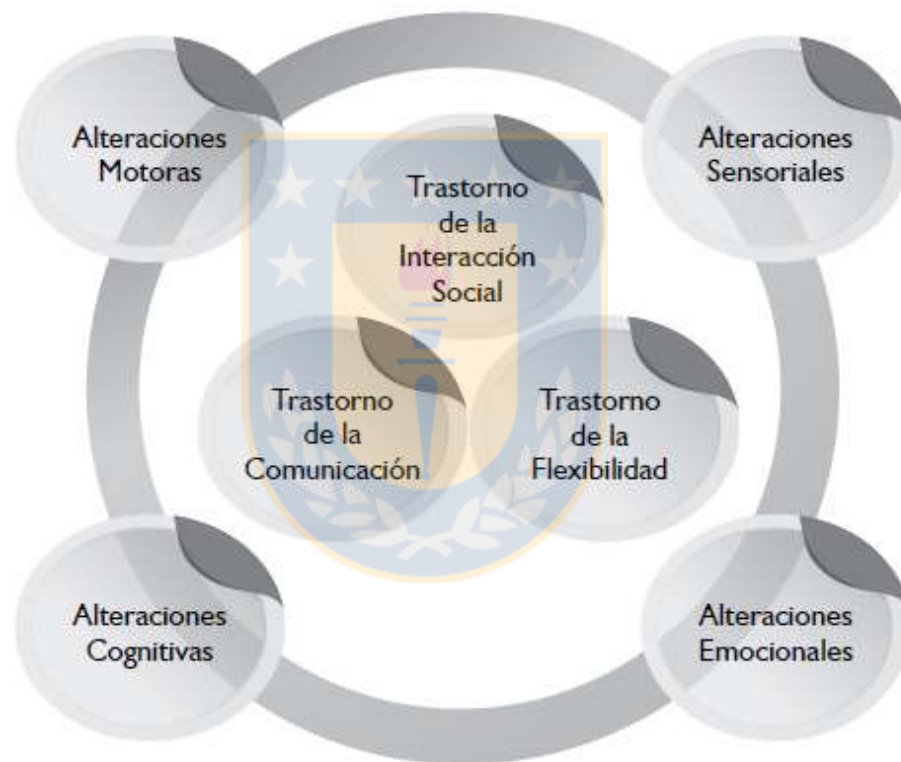
Las formas más sencillas de estas actividades están en relación con sensaciones repetitivas. Tocar, oler, sentir, golpear ligeramente o arañar diversas superficies, escuchar ruidos mecánicos, mirar fijamente a las luces o a cosas brillantes, retorcer y girar las manos o algún objeto cerca de los ojos, observar cosas desde diferentes ángulos, encender y apagar luces, observar las cosas que giran o remolinean, son ejemplos de conductas que se observan en personas con trastornos autistas. Las actividades repetitivas simples se dan principalmente en niños pequeños. Tienden más a seguir con estas actividades aquellos que tienen deficiencias más gravemente generalizadas y pueden perdurar incluso en la edad adulta.

### *2. Rutinas repetitivas elaboradas*

Algunos tienen rutinas que ellos mismos inventan, como dar golpecitos en la silla antes de sentarse, ponerse de pie y dar tres vueltas durante el tiempo de una comida o llevar a cabo una secuencia complicada de movimientos corporales. El colocar los objetos en largas líneas, que no se pueden alterar, es una característica conocida de la conducta autista. En niños mayores y en adultos, puede tomar la forma de una ordenación rígida de sus cosas, que nadie puede

alterar, sea cual sea la cantidad de polvo acumulada. Este tipo de conducta repetitiva compleja es frecuente que permanezca durante la vida adulta. (Wing, 1998)

Por otra parte, además de la triada de Wing, se presentan con alta frecuencia en las personas con TEA, otras funciones que manifiestan otras alteraciones (alteraciones motoras, alteraciones cognitivas, alteraciones emocionales y alteraciones sensoriales), en las cuales se encuentra la triada como núcleo.



**Fig. II.1.1.2: Patrones restringidos de comportamiento, intereses y actividades**

(Aguilera, 2009 en MINEDUC, 2010)

Se puede hablar de la presentación de una heptada de alteraciones en los TEA (Aguilera, 2009 en MINEDUC, 2010) (Fig. II.1.1.2) Esta heptada de alteraciones va a afectar en mayor o menor grado el comportamiento dependiendo de las características con que se presenten, considerando además la diversidad de

síntomas que las personas del espectro autista presentan de acuerdo a sus condiciones y niveles de desarrollo.(MINEDUC,2010)

Todas estas características varían de acuerdo a la edad, la experiencia que pueda tener el niño o joven del medio y el compromiso de la triada respecto al trastorno en el ciclo vital explicitado anteriormente. “La naturaleza y expresión concreta de las alteraciones que las personas con espectro autista presentan dependen de los siguientes factores (Riviere, 1998 en MINEDUC, 2010):

1. La asociación o no del autismo con discapacidad intelectual más o menos severa o, lo que es lo mismo, del nivel intelectual o cognitivo.
2. La gravedad del trastorno que presentan.
3. La edad, el momento evolutivo de la persona.
4. El sexo, el trastorno autista afecta con menos frecuencia, pero con mayor grado de alteración a mujeres que a hombres.
5. La adecuación y eficiencia de los tratamientos utilizados y de las experiencias de aprendizaje.
6. El compromiso y apoyo de la familia.

Como se dijo anteriormente, el TEA es una discapacidad del desarrollo que, al igual que otras, como el Síndrome de Down, se presenta de forma permanente a lo largo de la vida, no existen tratamientos que eliminen esta condición. La valoración precoz es determinante para iniciar una atención temprana y un tratamiento adecuado, siendo fundamentales para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades y a llevar a cabo su mejor potencial de adaptación social. Por otro lado, las adaptaciones que se lleven a cabo en el entorno escolar, proporcionando una estructura externa que favorezca la planificación y la organización, facilitarán la independencia del alumno. (Gallego, 2012)

Por la importancia que reviste para educadores de aula y educadores especiales, a continuación se entrega una breve descripción de los cuadros (más frecuentes) que se nombran tanto en el DSM IV – y DSM IV- TR, como la CIE (ICD) 10 (CIE-10) es la decima versión de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y otros Problemas de Salud en inglés ICD. (Bermeosolo, 2010) (Ver fig.II.1.1.3):

<p><b>DSM IV y DSM IV-TR</b></p> <p>* TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Trastorno autista</li><li>- Trastorno de Rett</li><li>- Trastorno desintegrativo infantil</li><li>- Trastorno de asperger</li><li>-Trastorno generalizado del desarrollo no especificado (incluyendo autismo atípico)</li></ul> <p><b>CIE 10</b></p> <p>*TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Autismo infantil</li><li>- Autismo atípico<ul style="list-style-type: none"><li>° atipicidad en la edad de comienzo</li><li>° atipicidad sintomática</li><li>° atipicidad tanto en edad de comienzo como sintomática</li></ul></li><li>- Síndrome de Rett</li><li>- Otro trastorno desintegrativo de la infancia</li><li>- Trastorno hiperkinético con retraso mental y movimientos estereotipados</li><li>- Síndrome de Asperger</li><li>- Otros trastornos generalizados del desarrollo</li><li>- Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación.</li></ul>
--

**Fig. II.1.1.3:** Los trastornos generalizados del desarrollo contemplados en el DSM IV (y DSM IV-TR) y la ICD (CIE) 10. (Bermeosolo, 2010)

1. **Trastorno Autista:** Caracterización descrita por Leo Kanner en 1943. Es un trastorno del desarrollo caracterizado por retraso en la aparición del lenguaje, movimientos estereotipados, conductas autoestimulatorias,

alteraciones en la relación, comunicación y flexibilidad. Su diagnóstico es entre los 18 meses hasta 3 años, en hombre y mujeres.

2. **Trastorno de Rett:** Trastorno neurológico complejo, descrito por Dr. Andreas Rett en 1966. Se da en niñas e implica una rápida y devastadora regresión de la motricidad y la conducta (con estereotipias características como la de “lavado de manos”). Se asocia con discapacidad intelectual severa, microcefalia y numerosos trastornos orgánicos. Su mayor incidencia es entre los 6 y los 18 meses, en mujeres.
3. **Trastorno Desintegrativo Infantil:** Fue descrito inicialmente por Theodor Heller en 1908. Trastorno profundo del desarrollo que implica pérdida completa del lenguaje, acompañada de un deterioro de la comunicación e interacción social con presencia de gran ansiedad e inquietud y pérdida del control de esfínteres. Las personas presentan un desarrollo inicial normal o casi normal hasta los tres o cuatro años, momento en el que aparece una pérdida importante de funciones previamente adquiridas, presentándose progresivamente las características ya descritas.
4. **Trastorno de Asperger:** Fue descrito inicialmente por Hans Asperger en 1944. Trastorno del desarrollo caracterizado por un buen nivel de funcionamiento cognitivo, desarrollo normal del lenguaje pero con problemas pragmáticos, con importantes dificultades en las relaciones y habilidades sociales. Presenta además problemas de adaptación escolar, intereses obsesivos e inflexibilidad. Su diagnóstico es antes de los 3 años, en hombres.
5. **Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado:** Esta categoría aparece por primera vez en el DSM III-R (1988). Presenta un retraso profundo del desarrollo con características del trastorno autista, con

manifestaciones en el comportamiento atípico después de los tres años.  
(MINEDUC, 2010)

El DSM-IV y el CIE-10 hacen énfasis en señalar dentro de los criterios diagnósticos la presencia de un desarrollo anormal y disfuncional antes de los tres años de edad, que no sea atribuible a otros factores como un trastorno específico del lenguaje con problemas secundarios socioemocionales, trastorno reactivo del apego, retraso mental con trastornos emotivo/conductuales asociados, esquizofrenia de comienzo inusualmente temprano y síndrome de Rett. (Peña, 2014).

Desde hace años, los mayores expertos internacionales se han estado reuniendo en grupos de discusión organizados alrededor de los diferentes trastornos incluidos en el DSM-IV. Agrupados por áreas temáticas de discusión, han analizado las categorías diagnósticas desde diferentes perspectivas. La propuesta de estos expertos realizó muchos cambios en la categoría Trastornos Generalizados del Desarrollo para el DSM-V. (Equipo Iridia, 2010 en Balmaña, 2014)

El nuevo DSM-V, quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, ha propuesto algunos cambios para la categoría de trastornos generalizados del desarrollo. Una de ellas, es que el único diagnóstico posible de esta categoría pase a llamarse Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el que se hace centro en dos dominios:

- I. Déficit sociales y de comunicación,
- II. Intereses fijos y comportamientos repetitivos.

Los déficits del dominio I son inseparables. Establece tres niveles de severidad para cada uno de estas dos esferas:

- nivel 1, “requiere soporte”;
- nivel 2, “requiere soporte sustancial”;
- nivel 3, “requiere soporte muy sustancial”. (Peña, 2014).

En consecuencia, el DSM V agrupa los criterios de trastorno cualitativo de la relación social y trastorno cualitativo de la comunicación en un solo criterio definido como un déficit persistente en la comunicación social y la interacción social en distintos contextos, no explicable por un retraso general en el desarrollo, dentro de este criterio se contemplan problemas en la reciprocidad social y emocional, déficit en las conductas comunicativas no verbales y dificultades para desarrollar y mantener las relaciones apropiadas al nivel de desarrollo. (Artigas-Pallarès & Paula, 2012)

Como se indicó anteriormente, los criterios diagnósticos de los Trastorno del Espectro Autista cambian respecto a los criterios de los trastornos generalizados del desarrollo, no solo fusiona las alteraciones sociales y comunicativas, y mantiene el criterio referido a la rigidez mental y comportamental. Sino que propone otros criterios, estos son: (Equipo Iridia, 2010)

1. Dificultades clínicamente significativas y persistentes en la comunicación social, que se manifiesta en todos los síntomas siguientes:
  - a. Marcada dificultad en la comunicación no verbal y verbal usada en la interacción.
  - b. Ausencia de reciprocidad social.
  - c. Dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales apropiadas para el nivel de desarrollo.



2. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, por al menos dos de los siguientes síntomas:
  - a. Conductas estereotipadas motoras o verbales, o comportamientos sensoriales inusuales.
  - b. Adherencia excesiva a rutinas y patrones de comportamiento ritualistas.
  - c. Intereses restringidos.
3. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas del entorno excedan sus capacidades).

Se deben cumplir los criterios 1, 2 y 3. El diagnóstico se completará especificando algunas características de la presentación clínica (severidad, competencias verbales) y características asociadas (presencia de trastornos genéticos asociados, discapacidad intelectual).

El retraso del lenguaje deja de considerarse un síntoma definitorio del autismo (no es ni universal ni específico), sino un factor que afecta a la manifestación de los síntomas. (Equipo Iridia, 2010)

El cambio de nombre trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos. (Equipo Iridia, 2010 en Balmaña, 2014)

Al concebirse este apartado como un Espectro, desaparecen las categorías que anteriormente componían el grupo de los TGD: Autismo, Síndrome de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil, TGD no especificado y Rett. Este último sale definitivamente del grupo, puesto que está identificado el gen que provoca este trastorno, y la sintomatología está claramente diferenciada del Autismo. En cuanto

al resto de subcategorías integradoras de los TGD, éstas se ven incluidas dentro de los TEA. (Fuentes, 2012)

Todos estos cambios tratan de establecer una única categoría independiente para todo el trastorno. Se propone establecer un baremo de severidad de los síntomas y la afectación, para establecer el nivel de competencias del niño en cada uno de las dos dimensiones (I y II) y así conocer el grado de apoyo que el niño necesita. (Martínez & Rico, 2013)

## **CAUSAS DE LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA**

La historia del autismo muestra que, desde la primera definición del síndrome (1943) y hasta la década del 60, las teorías sobre las causas del trastorno eran fundamentalmente de tipo psicógeno. Concretamente, se postulaba que la conducta que presentaban aquellos niños y niñas eran consecuencia de un trastorno psicológico surgido durante la génesis de los primeros vínculos afectivos con los padres, los cuales eran personas muy frías emocionalmente y con poco interés en las relaciones humanas. (Cuxart, 2000)

Sin embargo, todas las instituciones científicas internacionales reconocen que el autismo se debe a anomalías del sistema nervioso central, y tiene causas biológicas y no psicosociales. (Fuentes, 2004)

En la actualidad, la evidencia científica plantea una visión multifactorial compleja, por interacción de diversos factores, genéticos y ambientales, sin que todavía se conozca exactamente cuáles son y cómo interactúan los posibles factores ambientales sobre la susceptibilidad genética. (Fuentes, 2004)

Diferentes teorías han intentado explicarlo, asociando su aparición a diversas causas como: (Extraídas de MINEDUC, 2010)

**Anomalías genéticas:** Las investigaciones realizadas en la última década parecen avalar la tesis de que existe un fundamento causal genético en la aparición del autismo infantil, aunque los factores genéticos, por sí mismos, no son suficientes para explicarlo. Estas mismas investigaciones sugieren, a la vez, que la transmisión hereditaria comporta una anomalía cognitiva que puede inducir al autismo, pero que tampoco se puede limitar su aparición exclusivamente a dicha afección.

**Alteraciones cromosómicas:** Algunos autores señalan hallazgos de distintas anomalías en el cariotipo de algunos niños autistas, pero estos hallazgos carecen de la suficiente identidad y significación como para plantear una hipótesis de este tipo. Existen investigaciones publicadas sobre la existencia del cromosoma X-frágil1 en casos de niños autistas, sin embargo, en el momento actual sólo se puede afirmar que el síndrome del cromosoma X-frágil no está específicamente relacionado con el autismo infantil, sino con el retraso mental, apareciendo exclusivamente en aquellos autistas varones con las funciones cognitivas gravemente afectadas.

**Trastornos infecciosos:** A este respecto, diversos autores sugieren que infecciones víricas causantes de alteraciones cerebrales muy específicas pueden posteriormente condicionar el desarrollo del autismo.

**Deficiencias inmunológicas:** Existen sospechas de que el autismo infantil pueda ser un trastorno autoinmune (el organismo confunde sus propias células con sustancias extrañas y las ataca). Los datos que recientemente se vienen hallando en este sentido son todavía limitados y necesitan apoyarse en investigaciones más amplias.

**Alteraciones metabólicas:** El conocimiento de errores metabólicos en autistas (especialmente los referentes a la purina y a los hidratos de carbono) está en sus etapas iniciales. Las aproximaciones terapéuticas son aún hipotéticas.

**Desequilibrio de los neurotransmisores:** La responsabilidad de posibles alteraciones bioquímicas en la aparición del autismo infantil es una hipótesis reciente, no obstante, este camino parece muy prometedor. Cada día son más los partidarios de las teorías relacionadas con la alteración funcional de neurotransmisores y neuromodulares cerebrales.

**Anomalías estructurales cerebrales:** Las investigaciones realizadas en este sentido concluyen que son muchos los argumentos para pensar que la aparición del autismo infantil tiene que ver con algún tipo de disfunción orgánica cerebral, aunque aún no sea posible descubrir el fondo causal de estas alteraciones.

**Factores ambientales:** Se admite que existen determinados factores que podrían afectar el desarrollo de una persona genéticamente predispuesta al autismo como:

- Intoxicación por metales pesados: Particularmente el mercurio.
- Factores obstétricos: Existe una correlación importante entre las complicaciones obstétricas y el autismo.
- Estrés: No es un factor determinante, pero puede llegar a afectar en algunos casos con diferentes grados de intensidad.

Hasta la fecha, la conclusión de los numerosos grupos de trabajo es que no existe evidencia documentada de modo científico, que pruebe que los factores ambientales estudiados sean por sí mismos causantes del autismo. (Fuentes, 2004)

Aunque al parecer no hay genes específicos relacionados, existe evidencia de que la combinación de varios genes está implicada en el desarrollo de los trastornos del espectro autista. El empleo del escáner del genoma-total, y acercamientos de asociación, señalan varias regiones que pueden tener loci, incluidos los cromosomas 7q, 2q, 16p, 17q y 15q. (Holguín, 2003). A partir de estas investigaciones, se describe asociado a genes que codifican proteínas que transmiten señales entre sistemas celulares relacionadas con proliferación, motilidad, diferenciación, con el crecimiento de conexiones y con la sobrevivencia celular. (Quijada, 2008)

Existe un mayor número de estudios del cromosoma 7q, especialmente de la región distal, del cromosoma 15q11-q13, los cromosomas sexuales y la mutación X- frágil. En 2001, Elena Maestrini, del Consorcio Internacional para el Estudio Molecular Genético del Autismo, en Bolonia, ha encontrado que los cromosomas 7q, 2q, 16p, 17q y 15q, tienen locus de sensibilidad. (Holguín, 2003)

En investigaciones del cromosoma 7q 31 relacionado con las mini columnas cerebrales en TEA se encontró asociación del gen receptor MET de tirosina kinasa en el desarrollo neocortical y cerebeloso, sistema inmune y gastrointestinal. (Quijada, 2008)

Se describe anormalidad de las minicolumnas cerebrales, y se estima que la corteza cerebral es el órgano de origen del autismo y que la asociación con los otros sistemas es secundaria. (Quijada, 2008)

Las minicolumnas son las unidades más pequeñas de procesamiento de información y reunidas en macro columnas forman los campos receptivos.

En el autismo las minicolumnas son más angostas, están aumentadas en número y su neuropilo es angosto, con neuronas y nucléolos más pequeños. Esto

aumenta las conexiones de sustancia blanca necesarias para la conectividad cortical. (Quijada, 2008)

Como el estrechamiento de las minicolumnas se debe al estrechamiento del neuropilo normalmente ocupado por proyecciones no mielinizadas de neuronas inhibitorias GABAérgicas, esto tiene como consecuencia un déficit en la función de las neuronas inhibitorias corticales, relacionado con el 30% de convulsiones, la hipersensibilidad sensorial y la preferencia por los procesamientos perceptivos de bajo nivel.

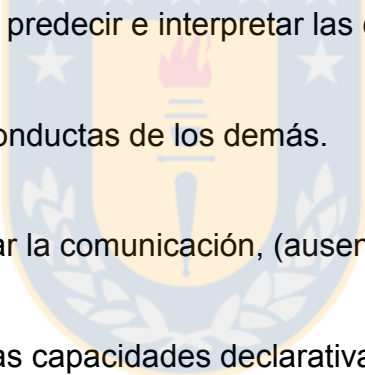
Esto sugiere que el TEA se debe a una disfunción en el procesamiento de la información compleja por alteración de la conectividad cerebral y menor capacidad de procesamiento de la información. (Quijada, 2008)

Además de estas explicaciones biológicas, se han planteado desde los años ochenta diversas teorías que explicarían el autismo desde diferentes lugares. La teoría que ha sido más influyente ha sido la teoría de la mente. Ésta fue propuesta por Premack y Woodruff en 1987 para hacer referencia a la habilidad de explicitar, predecir e interpretar la conducta en términos de estados mentales, tales como: creer, pensar e imaginar (Mendoza 2004, en Torres, 2009). (Gloffka, 2010)

El concepto de Teoría de la Mente se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Dentro de este concepto, se recogen aspectos metacognitivos como la interpretación de emociones básicas, la capacidad de captar el discurso metafórico, las mentiras o la ironía, la posibilidad de interpretar emociones sociales complejas a través de la mirada o la cognición social y la empatía. Demasiados aspectos para una única realidad, lo que hace sospechar la posibilidad de que se está haciendo referencia a niveles de complejidad diferenciados dentro de un mismo concepto. (Tirapu, Pérez, Erekatxo, & Pelegrín, 2007).

Uta Frith y Simón Baron-Cohen, con sus colaboradores, investigaron la teoría de la mente en niños con autismo y encontraron deficiencias importantes en la comprensión y lenguaje (Wing, 1998). A su vez, Baron-Cohen y colaboradores (1989), señalaron deficiencias en el uso y la comprensión del gesto de señalar con el objetivo de compartir la atención (protodeclarativo), pero no con el objetivo de señalar para conseguir un objeto deseado (protoimperativo) (Miguel, 2000 en Gloffka, 2010)

Según estos investigadores los niños con autismo presentarían una especie de ceguera mental o falta de teoría de la mente, que les produce alteraciones graves en la interacción y en la comunicación. Las consecuencias derivadas de no tener Teoría de la Mente son:

- 
- Ausencia de guías para predecir e interpretar las conductas ajenas.
  - Incomprensión de las conductas de los demás.
  - Dificultad para desarrollar la comunicación, (ausencia de protodeclarativos).
  - Ausencia o retraso en las capacidades declarativas.
  - Dificultad para conversar.

Uta Frith (1991 en Mineduc, 2010) posteriormente propone una teoría complementaria llamada Teoría de Coherencia Central Débil, que podría explicar algunas dificultades encontradas y que no pueden ser explicadas por la Teoría de la Mente. La idea de que las personas autistas hacen uso relativamente menor e inadecuado de la información que les llega del entorno y dedican una atención preferente a las partes y no al todo, contribuye a explicar algunas deficiencias encontradas y algunas de las habilidades presentadas como es su capacidad perceptivo-visual, manifestada en su facilidad para construir puzles.

Las interpretaciones actualmente aceptadas llevan a concluir que los trastornos del espectro autista es un síndrome conductual de base orgánica (producida por algunos genes) más psicológica, y que puede estar asociado a factores ambientales (virus, factores químicos, anomalías metabólicas). Aunque hoy en día su origen es aún desconocido, parece estar claro que no depende de una sola causa, sino de múltiples causas. (Aguilera, 2009 en MINEDUC 2010)

En este sentido, al ser variadas las causas que pueden originar algún TEA, los estudiantes que poseen estos trastornos son muy diferentes entre sí, con distintas virtudes y defectos, distintas fortalezas, debilidades y necesidades, por ello, es muy importante para el docente, conocer cuáles son las Necesidades Educativas Especiales que pueden presentar estos estudiantes, para así lograr entregar una adecuada enseñanza de los contenidos y lograr no solo integrar al alumno con TEA en el aula, sino, lograr una educación inclusiva.



○ **PARTE 1.2**

**DESDE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES HACIA LA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La educación es un bien específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal. El ser humano, a diferencia de otras especies, es un ser inconcluso que necesita permanentemente de la influencia de otros y de la educación para ser “plenamente humano”, por lo que su principal finalidad es cultivar la humanidad (Savater, 2005 en Blanco, 2010).

La educación no sólo es el motor del desarrollo individual sino también del conjunto de la sociedad, por ello es un bien público y un derecho humano de los que nadie puede quedar excluido. Muchos estudiantes acceden a la educación pero están excluidos del aprendizaje porque reciben una educación de baja



calidad o poco pertinente a sus necesidades, intereses y situaciones de vida. (Blanco, 2010)

Los desafíos de la integración escolar y la conciencia cada vez mayor de los distintos actores del sistema educacional han llevado a una reflexión sobre los alcances de la integración. (Lucchini, 2003).

La integración requiere, por tanto, un enfoque institucional-transformador en el centro desde el que la educación general y la especial constituyan un modelo unitario de actuación. Así entendida, la atención a la diversidad se convertirá en una tarea y en una responsabilidad asumida por todos, en un proceso de mejora para el centro, y no dejará de ser vista como una respuesta educativa cerrada dirigida a un grupo concreto de alumnos, que se asume son "especiales", es decir, alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). (Ainscow, 1995 en Arnaiz, 2004).

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales, distintas a las que se requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (HINENI-FONADIS, 2002)

Desde esta perspectiva, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales o extraordinarias que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo y que de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. (MINEDUC, 2013)

El concepto de NEE implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque

propiamente educativo, situando la mirada no solo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades del aprendizaje. (Decreto 83,2015) Es decir, dependen tanto de las características personales de los alumnos como de la respuesta educativa que se les ofrece. (UNICEF, 2001)

Este nuevo enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecida a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del alumno individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje de los niños y que, en consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos puede contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de una enseñanza inadecuada. (Duk, 2000)

De este modo, el enfoque de NEE, desafía a los establecimientos educacionales, y particularmente a los docentes, a visualizar la diversidad de estudiantes presentes en el aula ampliando su respuesta educativa y poniendo en marcha un conjunto de acciones planificadas y coordinadas para conseguir que todo el estudiantado, incluido el que presenta NEE, participe y progrese en el currículo escolar, en un contexto educativo enriquecido que valore las diferencias y tenga altas expectativas de logro respecto de todos y todas sus estudiantes. (MINEDUC, 2013)

En este sentido, desde la nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales y la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie

de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Desde esta visión el concepto de Necesidades Educativas Especiales se amplía bajo el entendido, que cualquier estudiante puede ya sea en forma temporal o permanente, puede experimentar dificultades en su aprendizaje y que independientemente sus causas, el sistema educativo debe disponer de las ayudas y recursos de apoyo especial para dar respuesta a ellas. (HINENI-FONADIS, 2002)

## EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este sentido, para hacer una distinción entre la incorporación de los niños con Necesidades educativas especiales (NEE) a la escuela y la educación adaptada a la diversidad del alumnado, en los últimos años se ha comenzado a utilizar el concepto de **inclusión educativa** (Ainscow, 2001; Blanco, 2001; Mertz, 2001 en Lucchini, 2003).

“Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que puedan haber experimentado previamente dificultades” (Ofsted, 2001 en Ainscow, 2001).

Desde esta definición, la inclusión es mucho más que la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales. (Lucchini, 2003)

En los últimos años, el tema de las necesidades educativas especiales ha estado más estrechamente vinculado al campo de la integración y, más recientemente, al de la inclusión. (Ainscow, 2001)

La educación inclusiva, entendida como un sistema educativo capaz de adaptarse a las necesidades de sus alumnos (y no al revés), es defendida a nivel internacional como la mejor forma de dar respuesta a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. La educación inclusiva, además, permite superar, en consecuencia, la larga lista de costos que hoy asume el alumno(a), su familia y la sociedad como un todo cuando el sistema no le ofrece educación de calidad y equidad. (Zúñiga, 2014)

La inclusión es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, a incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, en la cultura y comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables. Desde esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos, por lo que ha de concebirse como una política pública de carácter transversal que pone en el centro la atención a la diversidad, constituyéndose en el eje articulador de los distintos programas y acciones dirigidas a los grupos vulnerables, que son los que están en mayor riesgo de exclusión y de fracaso escolar. (Duk & Murillo, 2009)

En este sentido, Marchesi (2001) ha planteado que trabajar por transformar a la escuela inclusiva constituye una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad de la educación. “Las escuelas para todos, sin exclusiones, de diferentes culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que están en situación de discapacidad, es un modelo ideal que motiva a muchas personas comprometidas con el cambio educativo” (Marchesi, 2001 en Lucchini, 2003).

Asimismo, bajo este principio, se deben utilizar metodologías y estrategias de respuestas a la diversidad en el aula, aplicando criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción con una disponibilidad de servicios continuos de apoyo

y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela. Para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades, a las propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación y la utilización de los recursos y las prácticas educativas.(Valenciano,2009)

Consistentemente con esto, quienes proponen avanzar hacia la inclusión educativa sustentan que los objetivos deseables no son sólo conseguir que haya cada vez más escuelas inclusivas, sino que ellas sean también escuelas de calidad (Blanco, 2001; Brunner, 2000; Marchesi, 2001; Unicef, Unesco, Hineni, 2001 en Lucchini,2003)

Para hacerlo, se ha sugerido una cantidad de condiciones en las instituciones educativas y en la misma sociedad que promuevan el conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos y la generación de respuestas educativas en la diversidad. (Lucchini, 2003)

La educación inclusiva, entendida como las adaptaciones que debe realizar el ambiente educativo para disminuir o incluso eliminar los obstáculos al aprendizaje y a la participación de todos y todas, independiente de sus orígenes, características físicas, emocionales, intelectuales, condiciones sociales, de salud y desarrollo, entre otras, defendida a nivel internacional como la mejor forma de dar respuesta a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes e interrumpir, en consecuencia, la larga lista de costos que asume el niño(a), su familia y la sociedad como un todo. (Yo incluyo, 2014)

La inclusión beneficia entonces a los niños con NEE, a sus familias, pero también al resto de la sociedad a través de externalidades positivas. Entre los beneficios destacan:

- Los estudiantes con NEE que asisten a entornos educacionales inclusivos aumentan la probabilidad de incrementar el puntaje en pruebas estandarizadas de matemáticas y lenguaje, de disminuir inasistencias, de disminuir problemas conductuales, y de lograr trabajo asalariado después de los estudios. (Wagner, 2005 en Yo incluyo, 2014)
- No existen efectos negativos sobre los puntajes en pruebas estandarizadas de compañeros de niños con NEE que asisten a programas de educación inclusiva. (Quevedo, 2012 en Yo incluyo, 2014).
- Ambientes inclusivos desarrollan habilidades sociales en todos los alumnos tales como la empatía, autoestima, tolerancia, habilidades para interactuar con otros respetando y valorando a todas las personas como diferentes. En un sistema tan segregado como el chileno, donde los costos de las discriminaciones se han visto evidentes en el último tiempo, el desarrollo de estas habilidades puede representar un cambio social y cultural significativo. (Staub, 1999 en Yo incluyo, 2014).

Es así que la transformación educativa de las escuelas hacia centros cada vez más inclusivos, requieren la voluntad de todo el personal de las escuelas para modificar sus estrategias curriculares con ese fin y, de esa manera, construir desde los centros la verdadera inclusión educativa y social para aquellas personas y grupos que por sus condiciones personales o culturales se encuentran relegadas de las oportunidades de desarrollo. (Meléndez, 2009)

## ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

Asegurar el acceso y calidad de los aprendizajes a toda la población escolar del país sigue siendo el gran desafío de la Reforma Educacional Chilena. (Duk & Hernández, 2003) En efecto, la educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales. (Blanco, 2009)

Avanzar hacia el desarrollo de comunidades abiertas y respetuosas de la diversidad, implica superar los enfoques homogeneizadores de la enseñanza para dar paso a una educación basada en la aceptación y valoración de las diferencias individuales. (Duk & Hernández, 2003)

Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una respuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas (Arnaiz, 2003 en Arnaiz, 2004)

Si bien la experiencia muestra que una respuesta educativa ajustada a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos es un factor clave para conseguir una enseñanza de calidad, su implementación no está exenta de dificultades. Esta demanda nuevas exigencias y competencias al profesorado y, por tanto, la adopción de un conjunto de medidas de apoyo que ayuden a las

escuelas a enfrentar con éxito los cambios que exige la atención a la diversidad.  
(Duk & Hernández, 2003)

Existen unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos, todos los estudiantes tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. (Blanco, 2011)

El concepto de diversidad remite al hecho de que lo que caracteriza al ser humano, es precisamente que todos son distintos los unos a los otros y que, por tanto, las diferencias son inherentes entre sí, sin excepciones. Desde esta visión, la escuela no debiera obviarlas y actuar como si todos los alumnos aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino, por el contrario, desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a la diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos.(Duk & Hernández, 2003)

Ahora bien, no toda necesidad individual es especial, algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo docente conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, entre otras.(Blanco, 2011)

Muchos de los estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje y participación en la escuela, son capaces de superarlos rápidamente, si se tienen



en cuenta sus necesidades y se les proporciona oportunamente la ayuda que requieren. (Warnock ,1979 en Blanco, 2011).

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos.(Warnock ,1979 en Blanco, 2011).

Asimismo, existen otros alumnos que para acceder y progresar en sus aprendizajes requieren de ciertas medidas y recursos de apoyo distintos de los que ofrece regularmente la escuela a la mayoría de sus alumnos, se hace referencia a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas transitorias o permanentes durante el proceso de escolarización.(MINEDUC,2010)

Como se indicó anteriormente, se habla de necesidades educativas especiales, para referirse a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad, y que requieren para ser atendidas: medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículo mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo (Warnock, 1979 en Blanco, 2011).

Duk & Hernández, 2003 plantea que, para avanzar hacia la consecución de este objetivo, esto es, ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos atendiendo a su diversidad, es fundamental contar con un currículo flexible, susceptible de ser adaptado al continuo de necesidades educativas que presentan los estudiantes. Es decir:

- a las *necesidades educativas comunes*, que comparte toda la población escolar del país y que refieren a los aprendizajes básicos para su

desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículum oficial, a través de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos.

- a las *necesidades educativas individuales* que hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje con que los alumnos abordan el proceso de aprendizaje y dentro de estas a las *necesidades educativas especiales* que algunos alumnos pueden presentar.

En consecuencia, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es como organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. (Blanco, 2011)

En el marco de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, el referente principal para su educación, al igual que para el resto de los alumnos, debe ser el currículum común con las adaptaciones que se estimen pertinentes, de modo de asegurar su acceso, permanencia y progresión en el currículum escolar. (Duk & Hernández, 2003)

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. (Blanco, 2009)

En este sentido, la respuesta a las necesidades educativas especiales implica un currículum amplio y equilibrado en cuanto a las capacidades y contenidos que aspira promover, así como diversificado en cuanto a las opciones y situaciones educativas que se ofrecen a los alumnos para alcanzar, en la medida de sus posibilidades, las competencias básicas del aprendizaje. (Duk & Hernández, 2003)

No basta con que los alumnos estén integrados en los centros, lo que está suponiendo un proceso muchas veces demasiado físico y desajustado. Realmente hace falta que los alumnos con NEE estén incluidos en la vida del centro, en su barrio, que sean valorados, reconocidos y constituyan un reto para ese centro en su respuesta educativa. (Arnaiz, 2004)

Se necesita otra cultura de la integración (López Melero 1990 en Arnaiz, 2004), el reconocimiento de una escuela para todos (García Pastor, 1993; Ortiz, 1996; Arnaiz, 1996 en Arnaiz, 2004), en definitiva, un cambio de valores y actitudes hacia el que es diferente. (Arnaiz, 2004)

Finalmente la integración requiere una serie de recursos materiales y humanos, que no siempre están disponibles. Es cierto que la integración de niños con necesidades educativas especiales requiere una serie de recursos para atender adecuadamente sus necesidades, pero no siempre es necesario aumentar los recursos sino utilizar de forma distinta los ya existentes. Más importante que la cantidad de recursos es la calidad y adecuación de los mismos; en este sentido un factor importante es la preparación de los diferentes profesionales involucrados en el proceso educativo. (Blanco, 2009)

El éxito o fracaso de un centro guarda relación con la forma en que los profesores se perciben a sí mismos, perciben su trabajo y el propio centro. En la medida que un centro se organice para mejorar su respuesta educativa para todos los estudiantes, tendrá una visión más positiva de los alumnos con dificultades de

aprendizaje y tratará de buscar soluciones conjuntas y no soluciones particulares. (Arnaiz, 2004)

En este sentido, las actitudes y estilos de enseñanza de los docentes constituyen un factor clave para asegurar el éxito de todos los alumnos y alumnas de la clase. Pasar de las prácticas homogeneizadoras a prácticas que consideran la diversidad, supone encarar la enseñanza mediante una actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia práctica educativa. (MINEDUC, 2010)

Desde esta perspectiva, el enfoque de educación inclusiva es un paso adelante respecto del planteamiento de la integración que ha tenido como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad desde la escuela especial a la escuela común y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo. (Blanco, 2009)

La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva. (Blanco, 2009)

En definitiva, la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. (MINEDUC, 2010)

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. (Blanco, 2009)

Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica

para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes incluidos aquellos que presentan NEE mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los alumnos integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los estudiantes y tengan éxito en su aprendizaje.(Blanco,2009)

El desarrollo de escuelas inclusivas sólo será posible si existen una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios. (Blanco, 2009)

En Chile, el artículo 34 del decreto con fuerza ley n°2 , de 2009, indica que el ministerio de educación previa aprobación de consejo nacional de educación , deberá definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración escolar.( Decreto 83, 2015)

## **PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE**

Todas las personas, sea cuales fueren sus características personales, tienen posibilidades de desarrollarse como tales y prepararse efectivamente para la vida si participan en los grupos y contextos comunes de la sociedad. Hacer efectivo este derecho conlleva necesariamente que todas las personas diferentes, incluidas aquellas con NEE, abandonen sus condiciones y formas de vida separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social. (MINEDUC, 2004)

La integración de estudiantes con necesidades educativas especiales a escuelas regulares implica cada vez más un avance hacia la construcción de escuelas

inclusivas, en donde ciertas características particulares de los estudiantes más que ser vistas como déficit son vistas como una oportunidad de superar barreras y generar una institución educativa que valore y respete las diferencias existentes en la sociedad. (MINEDUC, 2013)

La integración no significa simplemente colocar en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, sino lograr que se produzcan interacciones entre ellas y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia. (MINEDUC, 2004)

En este aspecto, en muchos países se reconoce la igualdad de oportunidades de todos los niños, niñas y jóvenes, pero estas oportunidades de inclusión están relacionadas más con el acceso (integración) que con la calidad de la educación. (MINEDUC, 2013) En este sentido, la integración consiste en asegurar el derecho de las personas a educarse en las escuelas comunes, en tanto la inclusión con una perspectiva más amplia, aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad (UNESCO, 2008 en MINEDUC, 2013)

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de la estrategia general, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos (MINEDUC, 2004) ; por lo tanto, implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir, tanto en el establecimiento educacional como en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración (MINEDUC,2005); y así, generar una integración basada en la inclusión.

Como explica, UNICEF (2001) el proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el

enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos etiquetados como especiales y no para otros alumnos de la escuela. El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. (UNICEF, 2001)

En efecto, se entiende la integración escolar como la herramienta educativa del principio de normalización, que se traducen en el derecho de las personas con NEE a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. (MINEDUC, 2004)

El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. Una segunda razón por la que surge la integración es que las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir éstas ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasan en la escuela vaya a parar a ella. Un tercer aspecto a considerar es que las escuelas de educación especial han fallado en su objetivo principal de preparar a los niños, niñas y jóvenes para su participación y su inserción posterior en la sociedad. Se presenta, entonces, la integración educativa como el medio para que esta inserción social sea efectiva. (UNICEF, 2001)

En Chile, a partir de la década de los 90, se suceden una serie de acontecimientos que denotan un mayor esfuerzo y voluntad política por parte del estado y la sociedad civil, para avanzar en el camino de la integración educativa y hacer frente a los desafíos que ésta exige. (HINENI-FONADIS, 2002)

En este período, la atención se centra más en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la generación de condiciones que faciliten la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular (MINEDUC,2013), y se instala en el sistema educativo los “Proyectos de Integración Escolar”, definiéndolos como una estrategia o medio que dispone el Sistema Educacional, mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje en la educación regular ( Decreto N° 1/98 y N° 1300/02 en MINEDUC, 2004)

A través de los PIE se obtiene la Subvención de la Educación Especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media. Constituyen, de esta forma, una oportunidad para fortalecer los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con la incorporación de otros profesionales; fortalecer las prácticas pedagógicas, aportando recursos materiales y humanos que entreguen apoyos especializados dentro del aula; y brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar –como son los que tienen NEE (MINEDUC, 2012 en MINEDUC 2013)

Por tanto, el PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que



presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional.(MINEDUC,2013)

Con el fin de alinear todos los esfuerzos en la dirección del mejoramiento educativo y de conseguir los mejores resultados de aprendizaje para todos y cada uno de los estudiantes, incluidos los que presentan NEE, el PIE forma parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento, en el marco de la Ley 20529/2011 (SAC) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), cuando corresponda. (MINEDUC, 2013)

Luego del decreto planteado desde el MINEDUC en el año 1998 (Ley N° 19.284, Decreto Supremo N° 01/98) donde se plantea la Integración Escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales y el decreto desarrollado durante el 2007(Ley 20.201/2007 ) asociado a las subvenciones y especificidades del trabajo con niños y niñas integrados, en el año 2009 se implementa el decreto supremo N° 170/2009, en cual busca contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes y el trabajo específico en la institución escolar con estudiantes con NEE (MINEDUC, 2010 en MINEDUC, 2013).A partir del Decreto 170 se explicita más aún las tendencias inclusivas de una escuela con Proyectos PIE. (MINEDUC, 2013) Además, este reglamento dispone en qué ítems se pueden utilizar los recursos que el Estado entrega para la atención de los estudiantes y define el personal de apoyo que se requiere para trabajar con los estudiantes en el mejoramiento de su nivel de aprendizaje. (MINEDUC, 2009)

De esta manera se contribuye a equiparar las oportunidades de los estudiantes que presentan NEE independientemente de sus características individuales y sus condiciones personales. (MINEDUC, 2009)

En efecto, asumir el compromiso de educar en la diversidad representa un gran desafío para las comunidades educativas, como se nombro anteriormente, implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno. (MINEDUC, 2003)

Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales significa aprender de y junto a otros, tener las mismas oportunidades de participar en el currículum básico con el resto de sus compañeros en el contexto escolar y social que les corresponde. Para el resto de sus compañeros también ofrece ventajas, pues se benefician de las innovaciones pedagógicas que realizan los profesores en respuesta a la diversidad y de la experiencia de conocer y participar con otros, aprendiendo a valorar sus diferencias individuales. ( MINEDUC, 2003)

Así, la decisión de implementar un PIE requiere un análisis previo de su factibilidad y de un proceso de participación y sensibilización de la comunidad educativa, incluyendo a las familias y a los propios estudiantes, respecto del valor de la diversidad, sus aportes, implicancias, y de los roles que cumplirán los distintos actores en este proceso. El PIE debe contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional, favoreciendo el desarrollo e implementación de estrategias diversificadas, basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)<sup>2</sup>, que permitan dar respuestas educativas ajustadas a las necesidades y características de todos los estudiantes, no sólo de aquellos que presentan NEE. Además, el PIE debe ser una herramienta para mejorar las relaciones interpersonales y el clima de convivencia escolar entre los estudiantes y distintos actores de la comunidad educativa. (MINEDUC, 2013)

---

<sup>2</sup> El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.(Mineduc,2015)

## ❖ PARTE 2

# **DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE ALUMNOS CON T.E.A**

### ○ DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial, es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE, de manera que accedan, participen y progresen en el currículo nacional en igualdad de condiciones y oportunidades (Ley General de Educación y Ley 20.422 en MINEDUC, 2005 )

Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los alumnos con algún tipo de "deficiencias" o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. (Duk, 2000) En esta concepción, subyace la idea que las dificultades que presentan los alumnos para aprender, se originan como consecuencia de sus propias limitaciones o dificultades, sin tener en cuenta la incidencia que las variables contextuales tienen en el desarrollo y aprendizaje y por tanto, pone el acento en diagnosticar el problema y derivar al alumno a la escuela que le corresponda de acuerdo a su "deficiencia". (HINENI-FONADIS, 2002)

Si bien este enfoque se sigue dando en muchas partes del mundo, durante las últimas dos décadas se observa una fuerte tendencia internacional a abogar por el desarrollo de escuelas integradoras en las cuales todos los alumnos y alumnas aprendan juntos y se beneficien de una enseñanza de mayor calidad, haciendo realidad los principios de igualdad de oportunidades y equidad. (Duk, 2000)

Desde esta perspectiva, las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas regulares. En este nuevo escenario, todos los países enfrentan el desafío de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos. (MINEDUC, 2004)

Desde la perspectiva señalada, la educación especial debería atender aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados, sea quien sea que las presente. (Blanco, 2006)

En consecuencia, no hay lugar a dudas al señalar que la Educación Especial se desarrolla dentro de la educación general, que la educación y el marco pedagógico son el contexto general en el que, sin lugar a equívocos, se enmarca la Educación Especial. (Parrilla, 1997)

Ante esta perspectiva, el progresivo avance de la inclusión hará que los límites entre la “educación común” y la “educación especial” sean cada vez menos nítidos y precisos y que el rol de las escuelas especiales cambie substancialmente. La tendencia mundial es que estas escuelas se conviertan en centros de recursos a la comunidad y a las escuelas comunes y que tan sólo escolaricen alumnos gravemente afectados. (Blanco, 2006)

Sin embargo, ceñir la Educación Especial a lo educativo no hace más que abrir el debate sobre su ubicación en ese contexto. Para avanzar en el tema se ha de perfilar cómo, desde qué marcos, se puede estudiar ese carácter educativo de la misma, pues existen diferentes disciplinas pedagógicas que se ocupan del estudio de lo educativo, cada una desde un ámbito específico del saber educativo y con una hermenéutica propia. Todas ellas, sin embargo, buscan el estudio y mejora de la educación y comparten una tradición común y ciertas condiciones epistemológicas (Mialaret, 1986 en Parrilla, 1997).

La Didáctica es una de las Ciencias de la Educación (junto a la Pedagogía, Filosofía, Psicología, y Sociología) que ocupa ese espacio disciplinar pedagógico, dedicada al estudio de la educación y al establecimiento de planes de acción dirigidos a su mejora. (Parrilla, 1997)

Y, la Educación Especial es un campo extenso, en el que se incluyen diversos sujetos, contextos, áreas y contenidos de intervención. Un contexto privilegiado de intervención es la Escuela, cuya respuesta educativa se concreta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el currículo y en el contexto del centro y del aula. (Salvador Mata, 1998)

De ahí que la Didáctica como ciencia que estudia los procesos de enseñanza aprendizaje, sea de obligada referencia para la Educación Especial. Más aún cuando se puede predicar para la Didáctica (Zabalza, 1990 en Parrilla, 1997) un estatus similar al de la propia Pedagogía (como matriz disciplinar). Y es por ello que los mismos conceptos de la Didáctica interesan a la Educación Especial (enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación, métodos, materias escolares, profesor y alumno, y las relaciones interpersonales entre ellos) tanto como sus estructuras de racionalidad, sus modos de acceso y conceptualización. (Parrilla, 1997)

En síntesis, si la Educación Especial, como disciplina científica, se ocupa de la educación de los sujetos con NEE, su campo de acción son todas las situaciones educativas, en todos los contextos (familiar, social, laboral) y en todas las dimensiones de la personalidad (física, psíquica, intelectual, afectiva, social, laboral, moral, religiosa, política). El campo de las Discapacidades de Aprendizaje se ocuparía de las discapacidades de aprendizaje en todas las situaciones de la vida social. Y, la Didáctica de la Educación Especial se ocuparía de las discapacidades de aprendizaje en el contexto escolar (los aprendizajes escolares). (Salvador Mata, 1998)

Parrilla (1997) explica, hoy, la clasificación y el estatus de la Educación Especial dentro de la Didáctica, señala ciertos cambios sustanciales en cuanto a la consideración de algunos conceptos básicos de la misma. Precisamente ha sido el desarrollo especializado de aquellos ámbitos didácticos señalados por Fernández Huerta (1974) (Citado en Parrilla, 1997) la Didáctica Diferenciada<sup>3</sup>, Didáctica Terapéutica<sup>4</sup> y Didáctica Correctiva<sup>5</sup> lo que ha originado, en gran medida, varias de las nuevas disciplinas y ámbitos de estudio que hoy en día aparecen con entidad propia, con mayor o menor grado de consolidación disciplinar y

---

<sup>3</sup> Didáctica diferencial o diferenciada: «Estudia las diferencias conforme los tipos docentes y discentes, diversos grupos o comunidades humanas; niveles formo-organizativos; distintas carencias ocasionales y remediabiles; diferentes compensaciones y aceleraciones.»(Fernández Huerta, 1974 en Parrillas Latas, 1997)

<sup>4</sup> Didáctica Terapéutica o curativa: Situada dentro de la Didáctica diferencial pero con entidad propia dentro de la misma. Se dirige a sujetos, que por la gravedad de sus carencias o deficiencias, precisan en su atención educativa la coordinación, la ayuda de saberes no educativos como los médicos y farmacológicos.(Fernández Huerta, 1974 en Parrillas Latas, 1997)

<sup>5</sup> Didáctica Correctiva: Cuando existen diferencias subsanables entre lo que el alumno aprende y lo que podría aprender surge la Didáctica correctiva, y de recuperación, mientras que cuando la corrección se convierte en promoción da lugar a la Didáctica aceleradora. Por último, la enseñanza personalizada es aquella que considerar la singularidad personal de cada alumno. (Fernández Huerta, 1974 en Parrillas Latas, 1997)

penetración social , y lo que ha dado lugar a la aparición de nuevos espacios y ámbitos dentro de la Educación Especial, por ejemplo todo el ámbito que está ocupando la Integración Escolar y la Educación Inclusiva. (Parrilla, 1997)

Es decir, si la Didáctica se centra en el conocimiento y desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos formalmente institucionalizados, la Educación Especial también trata de estudiar y trabajar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero en determinadas situaciones y contextos en los que aparecen obstáculos que impiden el desarrollo normal de los mismos. (Torres, 2013)

Así, el espacio propio que la Educación Especial está ocupando dentro de la Didáctica, ya no es tanto o solamente el caracterizado por el estudio de los sujetos diferentes y la enseñanza específica para los mismos, cuanto el referido a la adaptación de la enseñanza común y general. Es así, porque ha habido una ampliación de conceptos y en cierto modo un desplazamiento también de intereses desde la consideración del concepto clave de la Educación Especial como el sujeto deficiente a la consideración del concepto o idea clave de adaptación de la enseñanza como el problema más específico. (Parrilla, 1997)

Por todo ello, podríamos decir que los conceptos que rodean a la Didáctica tales como aprendizaje, enseñanza, currículum, formación, métodos, actividades, recursos, evaluación, investigación, relaciones interpersonales, también interesan a la Educación Especial, de ahí que la Didáctica como disciplina que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos institucionales, sea un marco de referencia para la Educación Especial. (Torres, 2013)

No obstante, el problema de la intervención didáctica en situaciones de dificultad en el aprendizaje hay que insertarlo en el contexto general de la Escuela Integradora o Escuela Inclusiva. En efecto, dar respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales en la Escuela regular , como se dijo

anteriormente, significa algo más que abrir las puertas a los alumnos que estaban escolarizados en centros especiales. De otro modo, el problema de la integración escolar o de la Escuela Inclusiva no es el de «colocar» a los alumnos discapacitados en un Centro o en un aula. Por el contrario, el reto fundamental de la integración escolar y de la inclusión es adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos. (Salvador Mata, 1998)

En efecto, la cuestión básica de la educación especial es cómo enseñar mejor a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje (Edgar, 1993 en Salvador Mata, 1998). De aquí se han derivado otras cuestiones complementarias:

- 1) ¿Cómo enseñar? (metodología de la enseñanza)
- 2) ¿Qué enseñar? (contenido);
- 3) ¿dónde enseñar? (debate sobre integración e inclusión).

Todas estas cuestiones constituyen el objeto propio de la Didáctica de la Educación Especial. (Salvador Mata, 1998)

En definitiva, la Didáctica de la Educación Especial no sería más que la Didáctica en relación con las necesidades educativas especiales de los alumnos. (Salvador Mata, 1998)

En Educación Especial, los modelos didácticos<sup>6</sup> derivan de un enfoque sobre las dificultades del aprendizaje y configuran un modelo de intervención. En cada modelo se proponen diversas estrategias o técnicas de enseñanza. (Salvador Mata y Arroyo, 2001).

---

<sup>6</sup> Modelos Didácticos: Las metodologías que se aplican o pueden aplicarse en el ámbito de la Educación Especial.



La metodología que se adopte, como esquema de acción didáctica, remite inmediatamente al proceso interactivo e interconexionado de la enseñanza para el aprendizaje, por lo que el método o metodología debe de ser coherente con un modelo de aprendizaje (Gimeno, 1982 en Salvador Mata y Arroyo, 2001).

Los métodos didácticos en la Educación Especial, deben de ir dirigidos a lograr el aprendizaje de habilidades y conocimientos necesarios para el desarrollo de la comunicación en toda la posible variedad de modalidades que ésta puede adoptar. Todo ello, sin olvidar la conexión entre los procesos comunicativos y la captación de valores que son, en última instancia, los que posibilita el desarrollo personal y social de los sujetos y los grupos, la adaptación a la sociedad cambiante y multicultural y, en definitiva, la transformación de la sociedad y sus individuos.(Salvador Mata y Arroyo, 2001)

En general, la metodología didáctica de la Educación Especial está marcada por el predominio de diversos modelos didácticos (Di Nasso, 2004):

#### A. MODELOS NEO-CONDUCTISTAS O TECNOLÓGICOS:

Las dificultades de aprendizaje, en este modelo, se explican de forma lineal: los alumnos no aprenden las respuestas adecuadas (suceso consecuente) a los estímulos de la enseñanza (suceso antecedente). Los estímulos se conciben como la adecuada estructuración de los contenidos y del ambiente de aprendizaje, cuya responsabilidad es exclusivamente del profesor. La corrección de las dificultades de aprendizaje, por tanto, consiste en el análisis del sujeto individual y en la consiguiente adaptación directa del “antecedente” y del “consecuente”. En la forma más rígida y estereotipada de este modelo no da lugar a la improvisación ni a la improvisación. El control del aprendizaje es continuo, pero siempre en función de los criterios previamente establecidos. (Salvador Mata y Arroyo, 2001)

En estos modelos conductistas se identifican tres principios básicos (Singh y otros, 1992 en Salvador Mata y Arroyo, 2001):

- Individualización y dominio de la habilidad.
- Enseñanza directa de la habilidad deficiente, en lugar de la intervención sobre una supuesta capacidad subyacente.
- Evaluación continua durante el proceso de intervención correctiva, que permita modificar el programa de intervención, si fuera necesario. (Salvador Mata y Arroyo, 2001)

En concreto, la aplicación en el aula del modelo neo-conductista, se proyecta en varios procedimientos de actuación directa (Koorland, 1986 en Di Nasso, 2004):

- Describir de la forma más concreta posible la conducta que se desea modificar: el nivel de precisión inicial establece los pasos para facilitar la medida y la verificación de la intervención.
- Medir la conducta directa, repetidamente y de varias formas: el objetivo es detectar el incremento (frecuencia de la conducta), a partir de la situación inicial (diseño de línea base).
- Realizar cambios en el contexto inmediato para acelerar o decelerar (extinguir) las respuestas del alumno.
- Evaluar para determinar si el progreso es satisfactorio.
- La corrección del error es inmediata y directa. Los criterios en la evaluación son:
  - a) si el alumno sigue los pasos señalados;

- b) si puede verbalizar adecuadamente las auto instrucciones de la estrategia;
- c) si ha alcanzado el criterio de dominio.

Los cambios pueden referirse a los siguientes aspectos (Di Nasso, 2004):

- Materiales de enseñanza y forma de presentación: presentar los estímulos que suscitan la respuesta, de forma que permitan el control de las respuestas.
- Los esfuerzos del cambio pueden dirigirse a las consecuencias derivadas de las respuestas.
- Variar la combinación de estímulos para alterar la respuesta.

La característica fundamental del modelo conductista es el análisis individualizado de la conducta y este ha sido el gran atractivo para su empleo en la Educación. Es un modelo que en la actualidad se sigue aplicando para el aprendizaje de hábitos, habilidades y conductas concretas. (Salvador Mata y Arroyo, 2001)

## B.- MODELOS COGNITIVOS.

Se basan en las teorías cognitivas del aprendizaje (Brunner, 1978,1988, 1991; Vigostky, 1979, 1993; Feuerstein y otros, 1980 citados en Salvador Mata y Arroyo, 2001) en las que se entienden que el aprendizaje consiste sólo en el desarrollo de procesos, estrategias y operaciones mentales.

Como explica Salvador Mata y Arroyo, (2001) en la didáctica tradicional se conciben las estrategias cognitivas como resultado del aprendizaje de contenidos. Actualmente se defiende que la enseñanza consiste en el desarrollo de estrategias. Adquirir estrategias de aprendizaje no es, pues, una alternativa a

aprender contenidos o habilidades académicas. Por el contrario, los contenidos se conciben como procesos cognitivos, cuya adquisición desarrolla la capacidad cognitiva. La lectura, la escritura y las matemáticas por ejemplo (aprendizajes académicos básicos), pueden concebirse como un proceso cognitivo o como una habilidad en la que están implicados procesos cognitivos.

Hay que reconocer que los modelos didácticos que predominan actualmente son los de orientación cognitiva, tanto en el currículum general como en áreas concretas del currículum. (Salvador Mata, 1997 en Salvador Mata y Arroyo, 2001)  
Dos notas esenciales caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. el papel activo del alumno
2. la mediación del profesor o del adulto.

Aunque estas dos características, de algún modo, están presentes en todos los modelos, la diferencia entre modelos individualizados y socializados radica en el énfasis puesto en una u otra dimensión del proceso interactivo. (Salvador Mata y Arroyo, 2001)

En esta labor de mediación, el profesor debe facilitar la adquisición de la estructura del conocimiento elaborado, adaptándola a la estructura cognitiva del alumno, sin perjuicio del necesario conflicto cognitivo, para que la asimilación de las nuevas estructuras de conocimientos sean internalizadas. (Di Nasso, 2004)

Los contenidos de la enseñanza no están predefinidos ni son transmitidos por el profesor unidireccionalmente, sino que se conciben como contruidos, o mejor, reconstruidos por el alumno, dada su capacidad de estructuración y de interpretación. (Di Nasso, 2004)

Como se indicó anteriormente, este modelo cognitivo puede ser individualizado o socializado:

- a) Modelos Cognitivos Individualizados: Estos modelos centran su atención en el alumno como sujeto activo del aprendizaje. En efecto, se considera al

alumno como un sujeto dotado de capacidad para la construcción y reconstrucción del conocimiento. Es más, el alumno posee conocimientos sobre la realidad, aunque no elaborados (pre-conceptos). En estos modelos cognitivos se hace más visible la mediación del profesor. Éste, en efecto, es quien inicia al alumno en el proceso de aprendizaje y es un referente que está siempre presente en su desarrollo. El alumno aprende de la experiencia, la interpreta y la transforma en contenidos conceptuales y les da forma propia (estructura conceptual). (Salvador Mata y Arroyo,2001)

- b) Modelos Cognitivos Socializados: La peculiaridad de los modelos cognitivos socializados (o ecológicos) radica en la atención prestada al contexto social como generador de aprendizaje. En el contexto social se incluyen las personas y sus relaciones, pero no de forma separada, sino definiendo a la persona como resultado del entramado de relaciones sociales. En la perspectiva estrictamente didáctica, el centro de atención es la interacción en el aula entre profesor y alumno, de una parte, y, de otra, la interacción de los alumnos entre sí. Los sujetos viven en interacción con su medio, del que reciben influencias, que constituyen su medio de desarrollo, pero al que ellos mismos transforman con su influencia personal.(Salvador Mata y Arroyo,2001)

### B.1.EL MODELO DE ENSEÑANZA BASADO EN ESTRATEGIAS:

De los diversos modelos cognitivos quizá el más operativo es el modelo basado en estrategias de aprendizaje. Este modelo representa la síntesis de la teoría conductista y de la teoría del procesamiento de la información. El centro de atención en este modelo didáctico es el desarrollo de estrategias de aprendizaje, a fin de capacitar al alumno para analizar y resolver problemas nuevos con eficacia, en situaciones académicas y extra-académicas; es decir, para adquirir y aplicar el “conocimiento estratégico”.

Este enfoque cognitivo de la enseñanza se sustenta en los siguientes principios:

- El pensamiento se hace realidad en tareas específicas. Enseñar contenidos y enseñar estrategias no son dos opciones sino dos finalidades complementarias, en la medida en que el aprendizaje de contenidos será más eficaz si se aplican las estrategias adecuadas.
- Cambio en el rol del profesor. El profesor no es un transmisor de contenidos sino un modelo imitable en el uso de estrategias cognitivas y un diseñador o ingeniero de actividades instructivas, para que el alumno adquiera estrategias de aprendizaje (Jones e Idol, 1990; Swanson, 1990 en Salvador Mata y Arroyo, 2001).
- Cambio en la interpretación del alumno. Todos los alumnos pueden aprender: los de bajo y alto rendimiento o los de mayor y menor capacidad. La Educación Especial, en este sentido, no es más que una educación general de calidad para todos los alumnos. El alumno debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje: asumir el control del aprendizaje y desarrollar la conciencia de sus posibilidades de éxito.( Ariel, 1992 en Salvador Mata y Arroyo,2001)
- El contexto de aprendizaje. Un componente esencial de la intervención didáctica es el diseño adecuado del contexto de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza, concebida como un proceso de mediación, implica el desarrollo de la auto-regulación del alumno, a través de la internalización gradual de los procesos de mediación, apoyados socialmente (Vauras y otros, 1992 en Salvador Mata y Arroyo, 2001).

### C.-UN MODELO HOLISTICO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL:

El enfoque holístico supone abordar la realidad como un todo complejo, sin detrimento de que se pueda analizar separadamente cada uno de sus elementos, pero sin obviar la referencia a los demás, con los que interactúa. (Salvador Mata y Arroyo, 2001)

Salvador Mata y Arroyo (2001) señalan que en un enfoque holístico hay que distinguir dos dimensiones:

a) Integración o interconexión “entre”: se consideran las relaciones entre elementos del proceso didáctico, concebidos como subsistemas o nichos ecológicos, integrados en un sistema envolvente.

b) Dimensión en: cada elemento del proceso se concibe en sí mismo como un sistema integrado. Se habla de ecología del alumno o del currículo.

Para Salvador Mata y Arroyo (2001) el modelo didáctico holístico es coherente con la filosofía de la escuela inclusiva porque:

- a) de acuerdo con el principio de igualdad, si los fines de la escuela son iguales para todos los alumnos, dado que algunos alumnos les resulta más difícil alcanzarlos, se hace necesaria la *adaptación curricular*
- b) la *adaptación curricular* se concibe como un proceso colaborativo, en el que participan activamente distintos profesionales, los padres y los propios alumnos
- c) la dimensión ecológica de la Escuela Inclusiva se proyecta en conexión con el contexto social, en la integración socio laboral del alumno y en la coordinación con otras instituciones profesionales sociales.

En síntesis, el concepto de "modelo didáctico" es, en este sentido, una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayudando a establecer el necesario vínculo entre el análisis teórico de la educación especial y la intervención práctica; conexión que muchas veces encontramos "separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores y las actuaciones concretas de profesores en sus aulas. (García ,2000)

En este sentido, desde los modelos didácticos mencionados se entiende que las dificultades en el aprendizaje no pueden concebirse como exclusivamente intrínsecas al alumno, sino derivadas de todo el proceso didáctico o de alguno de sus elementos: el profesor, el currículo, el contexto escolar y social. Por lo tanto las diversas perspectivas etiológicas sobre las dificultades de aprendizaje (biomédicas, psicológicas, sociales) son parciales, porque atribuyen la causa de las dificultades sólo a un componente del proceso didáctico: el alumno. (Salvador Mata y Arroyo, 2001)

Así, cabe indicar que la Educación Especial ha vivido momentos trascendentales en los ámbitos: educativo, conceptual y legal, reconociendo que si bien las condiciones para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad de la Educación de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), ha experimentado un progresivo mejoramiento, se deben aceptar también los desafíos aún pendientes respecto de las ofertas educativas dirigidas a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. (MINEDUC, 2013)



- **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE ALUMNOS CON T.E.A**

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como se dijo anteriormente, se definen como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias de sus alumnos y que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. (LGE art.23 en decreto 83,2015)

Debido a las grandes dificultades que todos los niños/as con trastornos del espectro autista tienen para relacionarse, hay que crear las condiciones más favorables que les permitan desarrollar estrategias para fomentar su máximo desarrollo, bienestar y participación, sin olvidar a los otros estudiantes. (MINEDUC, 2008) Porque, al igual que con cualquier alumno o alumna, en un alumno con necesidades educativas especiales, una identificación temprana es esencial para poder realizar cualquier tipo de intervención educativa medianamente eficaz. En el autismo, ésta debe darse antes de que el retraso respecto de los patrones normales del desarrollo haya progresado demasiado. (García, 2008)

Una intervención temprana permitirá mejorar sobremanera las capacidades de adaptación de los sujetos con autismo y mejorar la conducta en general, facilitando las habilidades de comunicación, de interacción social y mejorando las capacidades de autorregulación de su conducta. (García, 2008)

En alumnos con TEA las necesidades educativas se pueden agrupar en torno a los siguientes ámbitos (García, Arregi, Martínez, Ugariza & Lobato, 1999):

- **La comunicación verbal y no verbal:** Les es difícil establecer una comunicación intencional e interactuar con el medio. Por ese motivo necesitan que se les ofrezcan estrategias comunicativas, intentando promover las estrategias de comunicación expresiva, funcional y generalizable, usando como vehículo de esa comunicación el soporte más adecuado al nivel del alumno (ya sea la palabra, el lenguaje signado, los signos naturales, los pictogramas o cualquier otra modalidad comunicativa distinta de la oral) (García, 2008) que les ayuden a comprender el entorno físico y social y que eviten los problemas de comportamiento. (García et al, 1999)
- **La autonomía personal:** Con el fin de lograr el mayor desenvolvimiento posible en su medio cotidiano, necesitan adquirir autocontrol de su propio comportamiento y evitar así problemas de tipo conductual. (García et al, 1999) Por esto, el currículo debe contribuir a la formación de la autonomía e iniciativa personal de los alumnos: aumentar su interés y motivación, desarrollar sus habilidades de elegir, (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009) afianzando la adquisición de hábitos básicos en la alimentación, aseo y conducta, sus acciones se ajustan al medio en el que se desenvuelven, por ello se debe incorporar además, tomar la iniciativa de participar en las actividades de ocio, definir y organizar sus opciones e intereses para un futuro puesto de trabajo. (García et al, 1999)
- **El ámbito cognitivo y emocional:** Para el alumno/a con TEA, todo aquello que no es habitual, cotidiano y repetitivo, no supone en general una fuente de placer y curiosidad, como en el resto de los adolescentes, sino que en muchos casos genera angustia. Por tanto habrá que buscar vías que propicien la interacción progresiva y adecuada con su entorno, mas bien, necesitan adquirir estrategias de conocimiento del mundo. (García et al, 1999) Para ello, es

necesario un ambiente estructurado que ayude a planificar sus acciones y potenciar así, un contacto normalizado con otras personas y con el entorno inmediato, prediciendo lo que va a ocurrir. El programa educativo debe potenciar estas habilidades de planificación mediante el uso sistemático de la agenda, y las habilidades de organización mediante el uso de estrategias como la estructuración de las tareas y los soportes organizadores. (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009)

En el ámbito cognitivo tienen dificultades graves para generalizar lo aprendido, el pensamiento es concreto y actúa mejor en situaciones inmediatas, hay dificultad para desarrollar capacidades de imitación y de juego simbólico, evidentemente, estos alumnos no pueden dar adecuadamente los pasos evolutivos correspondientes en el desarrollo de sus competencias de simulación y ficción a la edad que les correspondería y estas limitaciones pueden explicarse por su reclusión en “un mundo literal” (Frith, 1991 en Escobar, Caravaca, Herrero & Verdejo , 2011), un mundo sin “metarrepresentaciones”. Por este motivo, tienen dificultades específicas de percepción, memoria y atención; (García et al, 1999) por ello necesitan que se les enseñe –de forma explícita- a sustituir objetos o definir “propiedades simuladas” y a desarrollar la capacidad de diferenciar lo real de lo simulado. (Escobar et al, 2011)

Es importante recordar, en cualquier caso que “solo es posible comenzar los tratamientos más estructurados cuando se han podido compartir previamente, y durante períodos de tiempo prolongados”. (Rivière, 1997 en Escobar et al, 2011)

- **El tipo de apoyos específicos:** Hay que incorporar al currículo contenidos que favorezcan la maduración personal de los alumnos y les capaciten para desenvolverse mejor en la vida: hacer elecciones, tomar decisiones y tener control personal, hasta donde sea posible, sobre diferentes aspectos de la vida escolar, son aspectos clave en el desarrollo de la autodeterminación (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2009), ya sea, desde la escuela en forma de aula estable, profesor de apoyo u otra medida organizativa en el aula ordinaria, debido a que los alumnos/as con TEA (García et al, 1999):
  - Necesitan una atención individualizada y un ambiente estructurado, así como ayuda y supervisión frecuente para realizar las tareas.
  - Necesitan que se les proporcione una comunicación aumentativa para facilitar la comprensión del entorno.

En síntesis, aunque hay algunos rasgos comunes en las personas vinculadas a los trastornos del espectro autista, debemos recordar que cada individuo con TEA tiene una personalidad única moldeada por experiencias vitales individuales, como el resto de las personas (Thomas, Barrat, Clewley, Joy, Potter & Whitaker, 2002), las diferencias individuales son equiparables al resto de la población, por tanto habrá que hacer una cuidadosa evaluación individualizada y multidisciplinar, para determinar (García et al, 1999):

- La naturaleza del autismo y las características personales del alumno, considerando su estado afectivo, su nivel intelectual y su capacidad de comunicación y socialización.
- El marco de referencia ofrecido por el desarrollo normal y por el currículo ordinario.

- El análisis de los entornos en los que se desenvuelve su vida.
- Las necesidades y deseos de sus familiares y del propio alumno.

El objetivo final que familias y profesores esperan conseguir para estos estudiantes es hacerles más felices, más humanos, más capaces, más independientes y más comunicativos; desarrollar al máximo sus posibilidades y competencias, fomentar el bienestar emocional y acercarlos a un mundo de relaciones significativas. Para ello se aspira a proporcionar a las personas con TEA las mejores condiciones para alcanzar una educación de calidad, así como una calidad de vida digna y satisfactoria para ellos mismos y para sus familias. (Consejería de educación, 2007) Para lograr esto, no sólo es necesario brindar apoyo a los alumnos con NEE y sus familias, mas bien, es necesario optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, al mismo tiempo, es fundamental dar respuesta a las necesidades que experimentan los profesores, en el proceso de identificación y comprensión de las necesidades educativas especiales de sus alumnos, como en el abordaje de las mismas en el aula. El asesoramiento a su vez debe ayudar a reconocer las barreras al aprendizaje y la participación que subsisten en la escuela y afectan los procesos de integración con miras a eliminarlas. (HINENI-FONADIS, 2002)

En síntesis, para dar respuesta a la diversidad un educador debe utilizar una serie de acciones , tales como, organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos, dar alternativas de elección, ofrecer variedad de actividades y contextos de aprendizaje, utilizar materiales diversos, dar más tiempo a determinados alumnos, graduar los niveles de exigencias y realizar adecuaciones al currículo, las cuales satisfagan las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos con NEE presentes en el aula regular. (Duk, 2000)

## ○ **ADECUACIONES CURRICULARES**

Comprometerse con el aprendizaje de un alumno o alumna con necesidades educativas especiales representa un gran desafío para toda la comunidad educativa y también una gran oportunidad. Para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, como se dijo anteriormente, es necesario la utilización de variadas estrategias, actividades y materiales, con el objeto de lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades de cada uno.(MINEDUC,2005)

Adoptar decisiones curriculares adecuadas a la realidad de los alumnos depende, en buena medida, de la habilidad que tenga el profesor para identificar las características y necesidades individuales del aprendizaje. En este sentido, tales decisiones deberán hacerlas teniendo como marco referencial el currículo oficial, es decir, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier estudiante en las distintas etapas educativas, así como también el proyecto educativo de la escuela, la realidad socioeducativa de su grupo curso y por supuesto las características individuales de los alumnos que lo integran. Este análisis adquiere sentido en la medida que se traduzca en una propuesta o programación curricular, en la cual las decisiones de qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, sean adecuadas a los requerimientos generales del grupo curso. (Duk y Hernández, 2003)

En este sentido, las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (Decreto 83,2015)

De ahí que, el mayor desafío que enfrentan los profesores en su práctica cotidiana tiene que ver con descubrir los modos de enseñanza y estrategias que aseguren

el éxito de aprendizaje de todos sus alumnos, es decir, el diseño de adecuaciones curriculares que permitan a estos niños acceder al currículo. (Duk y Hernández, 2003)

El hecho de que sea una planificación individual no significa que sea un currículo paralelo o aislado del que siguen sus compañeros, ya que se realiza en estrecha relación con la planificación de su grupo y del centro en el que está escolarizado. (MINEDUC, 2011)

Así, las adecuaciones curriculares deben responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas, permitiendo y facilitando el acceso a los cursos o niveles, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa. (Decreto 83,2015)

En alumnos/as con TEA, hablar de adecuaciones requiere hablar de individualidad. Es muy difícil encontrar dos o más alumnos/as que se beneficien de una misma programación curricular, ya que las personas con trastornos del espectro autista pueden tener capacidades y peculiaridades muy diferentes entre sí. Esta diversidad está en función de la edad cronológica, su edad mental y el nivel de gravedad del propio trastorno. (Corujo, 2006)

En este sentido, las adecuaciones curriculares que se establezcan para un estudiante se deben organizar en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), el cual tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas. El proceso implicado en este plan se define a partir de la planificación que el docente elabora para el grupo curso y su información debe registrarse en un documento que permita el seguimiento y evaluación del proceso de

implementación de éstas, así como de los resultados de aprendizaje logrados por el estudiante durante el tiempo definido para su aplicación. (Decreto 83,2015)

En términos generales, como explica Duk y Hernández (2003), es posible adaptar los distintos elementos del currículo, es decir, los objetivos y contenidos del aprendizaje, las metodologías y actividades pedagógicas, los materiales educativos, la organización de los espacios y el tiempo.

En el caso de los alumnos con NEE, es necesario tener presente que lo que debe " primar a la hora de tomar estas decisiones, es el criterio de integración, es decir, hay que cautelar que las medidas que se implementen distancien lo menos posible al niño de los objetivos curriculares y de su grupo de pares. (Duk y Hernández, 2003)

Se describen a continuación los tipos de adecuaciones curriculares y criterios para su aplicación textuales descritos en Decreto 83 (2015):

**a) Adecuaciones curriculares de acceso:**

Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. Generalmente, las adecuaciones curriculares de acceso son utilizadas por los estudiantes tanto en el colegio como en el hogar y en la comunidad. Criterios a considerar para las adecuaciones curriculares de acceso:

- Presentación de la información: La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos.



Como por ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, videos o animaciones, uso de ayudas técnicas que permitan el acceso a la información escrita (lupa, recursos multimedia, equipos de amplificación de audio), uso de textos escritos o hablados, medios audiovisuales, presentación de la información a través de lenguajes y signos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad, entre otros.

- Formas de respuesta: La forma de respuesta debe permitir a los estudiantes realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas y con la utilización de diversos dispositivos o ayudas técnicas y tecnológicas diseñadas específicamente para disminuir las barreras que interfieren la participación del estudiante en los aprendizajes.

Por ejemplo, ofrecer posibilidades de expresión a través de múltiples medios de comunicación tales como texto escrito, recursos multimedia, música, artes visuales, entre otros.

- Entorno: La organización del entorno debe permitir a los estudiantes el acceso autónomo, mediante adecuaciones en los espacios, ubicación, y las condiciones en las que se desarrolla la tarea, actividad o evaluación.

Por ejemplo, situar al estudiante en un lugar estratégico del aula para evitar que se distraiga y/o para evitar que distraiga a los otros estudiantes, o que pueda realizar lectura labial; favorecer el acceso y desplazamiento personal o de equipamientos especiales; adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros.

- Organización del tiempo y el horario: La organización del tiempo debe permitir a los estudiantes acceso autónomo, a través de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones.

Por ejemplo, adecuar el tiempo utilizado en una tarea, actividad o evaluación; organizar espacios de distensión o desfogue de energía; permitir el cambio de jornada en la cual se rinda una evaluación, entre otros.

#### **b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje:**

Los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia. (Decreto 83,2015)

Estos pueden ser adaptados de diversas formas en función de las necesidades específicas del niño, por ejemplo se puede: (Duk, Hernández & Sius, 2004)

- Priorizar por determinados objetivos: Seleccionar aquellos que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores. (Duk et al,2004) Implica, por tanto, jerarquizar a unos por sobre otros, sin que signifique renunciar a los de segundo orden, sino más bien a su postergación o sustitución temporal. Algunos de los contenidos que se deben priorizar por considerarse fundamentales son: (Decreto 83, 2015)

- Los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura.
  - El uso de operaciones matemáticas para resolución de problemas de la vida diaria.
  - Los procedimientos y técnicas de estudio.
- 
- Enriquecimiento del currículum: Esta modalidad de adecuación curricular corresponde a la incorporación de objetivos no previstos en las Bases Curriculares y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del estudiante, dadas sus características y necesidades. (Decreto 83,2015)
  - Eliminar determinados objetivos o contenidos: Puede suceder que algunos alumnos con NEE no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos del currículum y que haya que optar por eliminar los menos significativos o de segundo orden. (Duk et al, 2004) Un criterio fundamental a tener en cuenta es evitar la eliminación de aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles para el desarrollo integral del estudiante, que son requisitos para seguir aprendiendo. (Decreto 83,2015)
  - Cambiar la temporalización de los objetivos: Algunos alumnos pueden requerir que se les conceda más tiempo para alcanzar un determinado objetivo, sin que ello implique renunciar a él. Ello puede significar trasladar el objetivo al siguiente semestre, año o ciclo escolar.
  - Simplificar los objetivos. En determinadas ocasiones puede bastar con disminuir el grado de dificultad del objetivo o concretarlo más para facilitar su consecución.

- Desglosar los objetivos en metas más pequeñas o intermedias que vayan acercando progresivamente al niño hacia el objetivo terminal. (Duk et al,2004)

Las adecuaciones curriculares a utilizar para los estudiantes con necesidades educativas especiales no deberían afectar los aprendizajes básicos imprescindibles; por lo tanto, es importante considerar en primera instancia las adecuaciones curriculares de acceso antes de afectar los objetivos de aprendizaje del currículo. Las adecuaciones curriculares de acceso a través de mínimos ajustes posibilitan que los estudiantes participen en el currículum nacional en igualdad de condiciones que los estudiantes sin necesidades educativas especiales. (Decreto 83, 2015)

Se describen a continuación ejemplos textuales de adecuaciones curriculares en los objetivos y contenidos de aprendizajes citados en Duk y Hernández (2003):

- **Caso 1:**

Para un alumno que presenta una especial motivación y capacidades sobresalientes en el área de las ciencias, que cursa 6° básico, en la asignatura de Estudio y Comprensión de la Naturaleza, se amplía y eleva el nivel de complejidad del siguiente objetivo:

*Objetivo Fundamental:*

“Apreciar la importancia que las especies biológicas tienen en el mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos”

*Objetivo Adaptado:*

“Conocer y utilizar procedimientos propios del quehacer científico, en especial reconocer y evaluar evidencias e hipótesis en la formulación y validación de teorías relacionadas con procesos de cambio y evolución en las especies biológicas en relación al mejoramiento de la calidad de vida de los seres humanos”

- **Caso 2:**

En el caso contrario al anterior, que se presente un nivel de competencias menor al grupo de referencia, por lo que se hace necesario disminuir el nivel de exigencia del objetivo o contenidos de modo que el alumno pueda alcanzarlos. Para un alumno integrado en un 7° básico, en la asignatura de Comprensión del medio y la naturaleza:

*Objetivo Fundamental:*

“Describir el surgimiento progresivo de formas de vida cada vez más complejas a través del tiempo evolutivo”

*Objetivo Adaptado:*

“Expresarse en forma oral de manera pertinente, utilizando un vocabulario adecuado y a través de imágenes cuales son los cambios evolutivos que ha presentado el ser vivo observado”

*Estrategia Metodológica:*

“Observar alguna forma de vida (animal o vegetal) de su entorno cercano e investigar como a evolucionado a través del tiempo (contar con libros con dibujos o imágenes reales que le permita al alumno comprender mejor la evolución de lo que observa”

En síntesis, la decisión de implementar adecuaciones curriculares para un estudiante debe tener presente que (Decreto 83, 2015):

- Las prácticas educativas siempre deben considerar la diversidad individual, asegurando que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La decisión de implementar adecuaciones curriculares debe considerar como punto de partida toda la información previa recabada, durante el proceso de evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de NEE, considerando en el ámbito educativo la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del estudiante o tutores, o el propio alumno, según corresponda.
- Las adecuaciones curriculares deben asegurar que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan permanecer y transitar en los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades de recibir y desplegar una educación de calidad, que les permita desarrollar sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad.
- Las adecuaciones curriculares se deben definir bajo el principio de favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social de los estudiantes, y cuya ausencia puede llegar a comprometer su

proyecto de vida futura y poner en riesgo su participación e inclusión social.

- El proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante, de modo que éstas sean pertinentes y relevantes para responder a las necesidades educativas especiales detectadas en el proceso de evaluación diagnóstica individual. (Según DS N° 170/2009 en Decreto 83, 2015)

En este sentido, la respuesta educativa a las NEE de un alumno/a sigue la misma lógica de la planificación de la acción educativa con todos los alumnos/as del aula o centro; las etapas fundamentales en este proceso son: evaluación del alumno/a, identificación de las NEE, respuesta educativa ajustada; evaluación y seguimiento. (MINEDUC, 2011)<sup>1</sup>



- **LAS ADECUACIONES CURRICULARES COMO ESTRATEGIA DE RESPUESTA EDUCATIVA A ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA**

Actualmente, parece por todos asumida la necesidad de educar y atender de forma adecuada a todas las personas, al menos hasta una cierta edad; para lo que es necesario proceder, por parte del centro y del profesorado, a las adecuaciones necesarias para responder a todo el alumnado, haciendo que las escuelas no sólo admitan a todos, sino que realmente sean escuelas para todos; adaptando el sistema a las personas, en lugar de que sean éstas las que se adapten. (Tortosa, 2004)

Decreto 83 (2015) explica que las estrategias para dar respuestas educativas a la diversidad en el aula deben considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje

del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos. Esta evaluación es relevante porque aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, para el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia de respuesta a la diversidad, la cual ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades (Cast, 2008), cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. (Decreto 83, 2015)

El desafío de la diversidad no está sólo en diferenciar el currículo sino en hacerlo de manera efectiva. Para ello, el DUA depende de identificar prácticas que se haya comprobado que son efectivas no sólo para el estudiante “medio”, si es que existe, sino para aquellos estudiantes que no son “de la media”, es decir, aquellos estudiantes que presentan NEE, y en definitiva, han quedado muchas veces marginados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Cast, 2008)

Los principios que orientan el Diseño Universal de Aprendizaje se explican en Decreto 83 (2015) y son los siguientes:

**a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.**

Los estudiantes, en general, difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo cual no existe una modalidad de representación que sea óptima para todos. Bajo este criterio,



la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes.

**b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.**

El docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje. Para proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, es necesario que se concreten en la planificación de clases, a través de estrategias para favorecer la expresión y comunicación. Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran.

**c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.**

El docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para: activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información. Al planificar, los profesores deben asegurarse que todos los estudiantes participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío.

Cuando las estrategias de respuesta a la diversidad basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje no permitan responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes, es necesario que se realice un proceso de evaluación

diagnóstica individual <sup>7</sup> para identificar si estos presentan necesidades educativas especiales y si requieren medidas de adecuación curricular. (Decreto 83, 2015)

Estas adecuaciones curriculares como se indico anteriormente se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri & Puga, 2000 en García, Herrera & Hernández, 2006) En este sentido, en el caso de un alumno con NEE la respuesta educativa podrá consistir en una intervención individualizada para facilitar su integración dentro del grupo/clase, respuesta que, como se indico, consistirá en ajustes, cambios organizativos, metodológicos y/o materiales, adición de recursos (profesor de apoyo), introducción, priorización, desarrollo, matización de los objetivos y contenidos de las áreas en los distintos cursos y/o ciclos, entre otros. (Sánchez, Barruezo & Maldonado, 2002 en García et al, 2006)

En síntesis, dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños/as hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es como organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. (Blanco, 1999 en MINEDUC, 2011).

Las situaciones de aprendizaje tienen que estar estructuradas para que puedan comprender y predecir lo que va a ocurrir. Es necesario estructurar altamente los estímulos y las actividades de aprendizaje de manera rutinaria, sin que ello implique necesariamente rigidez. (García, Arregi, Ugariza & Lobato, 1999) Es decir, la forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los alumnos/as construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible en las actividades del aula. (MINEDUC, 2011)

---

<sup>7</sup> Los criterios y especificaciones para esta evaluación individual según la necesidad educativa especial, están definidos en el decreto 170/2010 del Ministerio de Educación.

Con relación a la preparación del contexto educativo para dar respuesta de calidad a estudiantes con TEA, se explica en Mineduc (2008) que la educación eficaz para promover el aprendizaje y lograr el bienestar del niño o niña con autismo, debe apoyarse en la organización de un contexto natural estable que les permita la comprensión de los sucesos que tienen lugar. Una estabilidad de condiciones que la persona pueda reconocer sobre las que pueda actuar y que pueda transformar.

En el abordaje de la respuesta educativa a llevar a cabo con alumnos y alumnas con TEA y dentro del desarrollo de las áreas curriculares se deben tener presentes los siguientes elementos:

### **1. AMBIENTE QUE PROPICIA EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA:**

El entorno que generalmente rodea a todo alumno o alumna del sistema escolar tiene, muy frecuentemente, una serie de características que dificultan su comprensión y adaptación por parte del alumno con trastornos del espectro autista, especialmente éstas: (Consejería de Educación y Ciencia, 2001)

- Presencia de estímulos sensoriales excesivos, en cantidad o intensidad, sobre todo estímulos sonoros.
- Bajo nivel de estructuración espaciotemporal del propio entorno físico y las actividades que en él se realizan.
- Uso predominante de las instrucciones verbales en la comunicación entre adultos y niños.

Por tanto, la primera necesidad educativa del alumno o alumna con trastornos del espectro autista consiste en la adaptación del entorno escolar, en la medida de lo posible, mediante la eliminación o reducción de estas características que impiden, o dificultan gravemente, la adaptación. (Consejería de Educación y Ciencia, 2001)

A menudo los niños y jóvenes con TEA no tienen las habilidades organizacionales y de planificación que les pueden ayudar a pasar el día de una manera exitosa. Ellos no entienden las rutinas de una manera inherente, como manejar los cambios en su entorno, o predecir que pasará después. Su inhabilidad o dificultad en controlar o manejar el ambiente les causa estrés y ansiedad, cosa que tiene como resultado una realización más pobre de lo que podría ser a nivel académico y social, disminuye su atención a la tarea e incrementa potencialmente los problemas de conducta. (Smith, Adreon & Gilitz, 2006) Para ayudarlos a manejarse, se deben establecer y enseñar rutinas para todas las actividades que suceden habitualmente en la escuela. Por ejemplo, el alumno necesita saber cuándo y cómo puede hacerle punta a su lápiz, dónde hacer los deberes, cómo debe tener los libros en su mesa, qué libros va a necesitar para cada clase. (Smith, Adreon & Gilitz, 2006)

En síntesis, como explica MINEDUC (2008) el entorno escolar juega un papel muy importante en el aprendizaje de los niños y niñas que presentan autismo. Se requiere que éste sea:

- **Organizado**, que haya un lugar y un momento para cada cosa, evitando los contextos caóticos.
- **Estructurado**, donde el niño o niña saben y conocen las pautas básicas de comportamiento, tienen seguridad de lo que se espera de ellos/as, el adulto dirige y organiza las situaciones.
- **Predecible**, saben cómo van a suceder las cosas y qué esperan los adultos de ellos/ellas. Igualmente, cómo responden los adultos frente a sus comportamientos. La falta de anticipación y de estructura, crea grandes dificultades para organizar el mundo del autista.
- **Facilitador de aprendizajes**; el adulto aprovecha aquellos momentos cotidianos y naturales en los cuales se les pueden enseñar aprendizajes no

programados, allí está la oportunidad para dar sentido a una palabra, acción o situación.( MINEDUC,2008)

## **2. RECURSOS DIDÁCTICOS QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA:**

El tipo de materiales que se utilice será definitivo en el desarrollo de las habilidades del niño o niña con autismo, teniendo en cuenta su tendencia a centrar más la atención en los objetos que en las personas. Es importante seleccionar objetos que faciliten la interacción social, prefiriendo aquéllos hacia los cuales se siente atraído con facilidad. Los niños y niñas con autismo pierden el interés rápidamente en los objetos; cuando esto sucede se deben ir cambiando. (Bermeosolo, 2010)

En este sentido, MINEDUC (2008) explica que los materiales a utilizar deben:

- **Despertar el interés en los estudiantes:** títeres, instrumentos musicales (maracas, tambor), globos para inflar, objetos con sonidos.
- **Facilitar la interacción:** globos, muñecos, pelotas.
- **Facilitar la comprensión y uso de la comunicación:** álbumes, revistas, dibujos, videos, recipientes que contienen golosinas, objetos favoritos fuera del alcance, juguetes de cuerda de difícil manipulación, que motivan al estudiante a pedir ayuda.
- **Facilitar el aprendizaje, respetar turnos y comprender reglas:** cubos para hacer torres, juguetes para ensartar, encajar o empacar, rompecabezas, lotería, dominó.
- **Facilitar la imitación y el juego simbólico:** animales, vajilla, televisor, alimentos en materiales plásticos, juegos de oficios, disfraces.

### **3. MATERIAL VISUAL A UTILIZAR CON ESTUDIANTES QUE PRESENTAN TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA:**

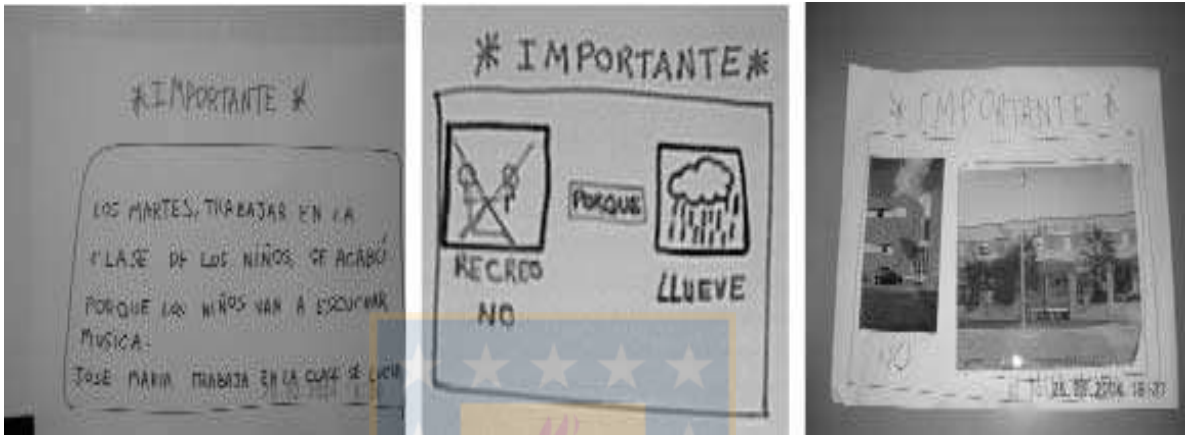
Los estudiantes con TEA, aprenden mejor si se les presenta la información en forma visual y si tienen la oportunidad de tocar o manipular materiales. Por ejemplo, para el tema de los seres vivos, cultivar una planta en el salón de clases será más claro que oír una clase sobre el tema, si se complementa esto con un dibujo que ilustre la secuencia del crecimiento de la planta, le ayudará a comprender el proceso. (MINEDUC, 2008)

Utilizar ayudas visuales para facilitar su comprensión del mundo que le rodea, de lo que se le dice, de lo que está por venir, es una pauta imprescindible en su educación. De hecho, habrá de procurarse que toda la información que se transmita acerca de las normas de clase, tareas, horarios y otras actividades, tengan un componente visual claro. (Consejería de Educación y Ciencia, 2001)

Las secuencias de eventos las entienden mejor cuando éstas son presentadas en forma de secuencia. (MINEDUC, 2008) La utilización de medios gráficos, pictóricos, fotos reales, etc. conjuntamente con signos, es habitual en la práctica diaria para el desempeño de distintas tareas (Bermeosolo, 2010), una de las estrategias imprescindibles, tanto en casa como en el salón de clases, es el trabajo con láminas, éstas son tarjetas que representan los objetos y actividades de la vida cotidiana por medio de dibujos o símbolos y constituyen una herramienta fundamental en el aprendizaje y el desarrollo de la comunicación. (MINEDUC, 2008)

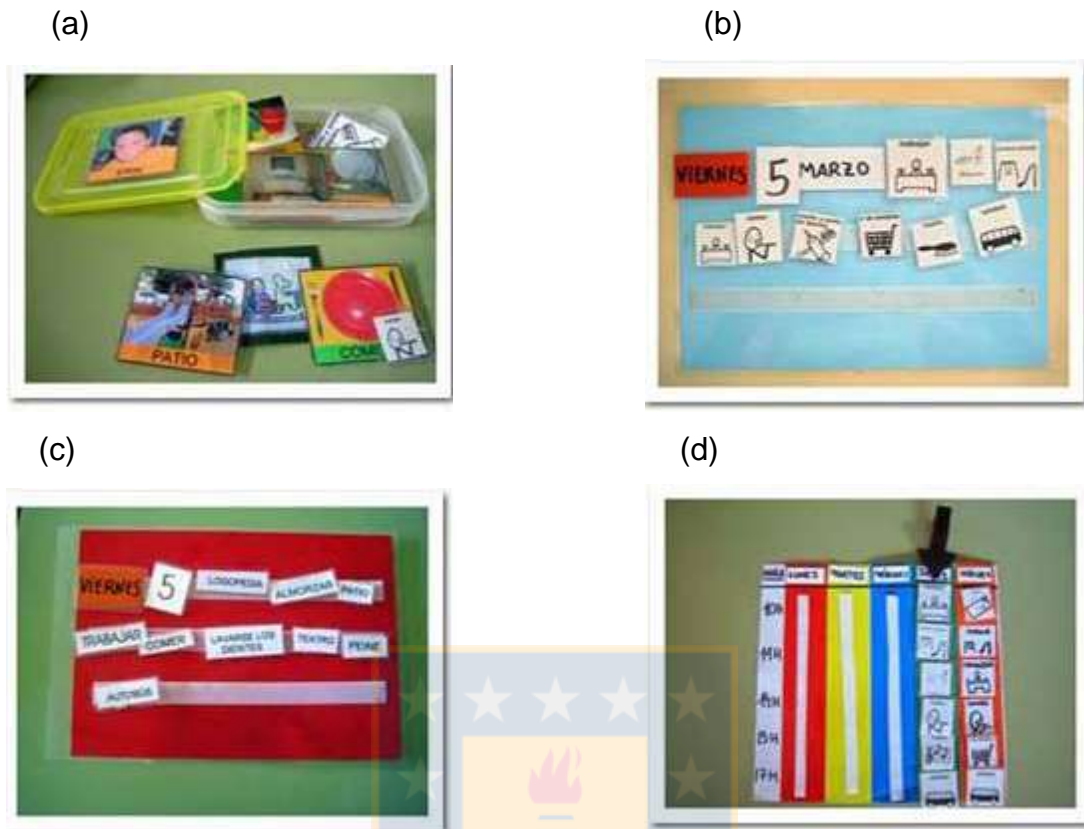
Madero (2008) en su publicación bajo el título de “Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica”, afirma que, durante la jornada escolar surgen muchas oportunidades para utilizar las ayudas visuales como herramienta de intervención con los alumnos con TEA.

En el caso de la información relevante, los alumnos se acostumbran a prestar más atención a aquella información que se le presenta dentro de un recuadro rojo y encabezado del rótulo IMPORTANTE entre asteriscos. Ejemplo de ello puede ser la ausencia de un miembro del aula, una caída de uno de los alumnos o un cambio muy significativo de actividad. (Fig. II.2.1)



**Fig. II.2.1:** Ejemplos de ayudas visuales para información relevante. (Madero, 2008)

En los últimos años, se ha desarrollado el uso de pictogramas en “agendas” en los contextos de aprendizaje. (Bermeosolo, 2010) Éstas, son necesarias porque los alumnos con TEA presentan problemas de secuencialización temporal, dificultad de recepción de órdenes verbales orales, problemas de atención, etc. Además, la agenda trabaja la flexibilidad, promueve la independencia, facilita las transiciones y ayudan al alumno a estructurar y organizar las actividades durante el día, favoreciendo su capacidad de predicción. Se pueden realizar con objetos reales, fotografías, pictogramas o palabras escritas, diarias o semanales, dependiendo de las necesidades y nivel escolar del estudiante. (Fig.II.2.2)



**Fig.II.2.2:** Ejemplos de agendas, diarias con fotografías (a), con pictogramas (b), con palabras escritas (c) y semanal (d). (Rodgla & Miravalls, 2006)

Los horarios (Fig.II.2.3) y calendarios al igual que las agendas son sistemas visuales que organizan el mundo de las personas con autismo, explicándoles que van a hacer, donde y cuando. El calendario es importante cuando pretendemos que los alumnos vayan anticipando algún acontecimiento importante a medio - largo plazo. En general, estos elementos deben ser claramente visuales y adaptadas a cada nivel de capacidad para ayudar a la persona a diferenciar entre eventos y a anticipar y predecir actividades. (Madero, 2008)



Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9:00-10:00	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas	- Comunicación y Agendas
10:00-11:30	- Trabajo Individual e independiente	- Trabajo Individual e independiente	- Trabajo Individual e independiente	- Trabajo Individual e independiente	- Explicación visual y salida
11:30-12:00	- RECREO	- RECREO	- RECREO	- RECREO	- salida
12:00-12:15	- Música	- Música	- Música	- Música	- salida
12:15-12:30	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- Juego de regla (Dominó, Oca, Bingo)	- salida
12:30-12:45	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- Explicación visual en la pizarra (conocimiento del medio)	- salida
12:40-13:00	- TEATRO	- JUGAR A LA CAJA (Veó veó)	- MANUALIDADES	- GIMNASIA	- salida
13:00-13:20	- La silla	- Póster	- MANUALIDADES	- Cortar fotos (Coleccionables)	- salida
13:20-13:45	- Ordenador	- Comer chuches	- Dibujo Libre	- Comer chuches	- Actividad relacionada con la salida

**Fig. II.2.3:** Ejemplo de horario para estudiantes con TEA. (Madero, 2008)

Los sistemas visuales pueden aplicarse a estudiantes de nivel cognitivo relativamente bajo y tienen efectos positivos en la tranquilidad y el bienestar de las personas con trastornos del espectro autista. Se incluyen también los medios informáticos y el computador como medios útiles para el desarrollo del lenguaje y la comunicación. (Bermeosolo, 2010)

Espíndola (2001 en Bermeosolo, 2010) afirma que la utilización de sistemas alternativos con las personas con TEA se justifica por las siguientes razones:

- Se incide en el punto fuerte de procesamiento de información del autista: el visual.
- Se favorece la intención comunicativa.
- Se estimula la aparición del lenguaje verbal.

- Se favorecen los procesos de atención.
- Se favorece la interacción social.
- Se incide en la solución de las dificultades conductuales.
- Contribuyen a una mejor comprensión del entorno.
- Favorecen la capacidad de anticipación y predicción.
- Estimulan las funciones más complejas del lenguaje, la planificación, la dirección de la acción, etc.



# CAPÍTULO III

## MARCO METODOLÓGICO

### TIPO DE TRABAJO

La investigación científica es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas a preguntas científicas, mediante la producción de nuevos conocimientos, los cuales constituyen la solución o respuesta a tales interrogantes. (Arias, 2012).

Existen diversos esquemas de la clasificación de la investigación científica, de los cuales se desprenden criterios significativos y determinados para cada tipo de investigación.

Como afirma Sampieri (2010), “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno.”

Así, la presente investigación está enmarcada en un modelo no experimental, de acuerdo con la fuente originaria de información se circunscribe al análisis de diseño documental.

Arias (2012), define que “La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas, como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos”.

En este sentido, se entiende por investigación documental, el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, de trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos.

El diseño de la siguiente investigación es bibliográfico, y de acuerdo con los objetivos de la investigación es meramente descriptiva.

Sabino (1986) explica que “La investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada”; y como explica Arias (2012) “La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento”.

Desde esta perspectiva, este tipo de investigación describe las características más relevantes de la realidad estudiada, con el fin de especificar las propiedades importantes del fenómeno sometido a análisis, es decir, explicar detalladamente cada uno de las situaciones tratadas en el estudio.

Así, a través de la revisión de material documental de manera sistemática y rigurosa, se creó un resumen bibliográfico de Orientaciones para dar respuestas educativas a estudiantes que presentan Trastornos del Espectro Autista, el cual informe al docente sobre éste trastorno, las necesidades educativas que pueden presentar estos estudiantes, las características que deben cumplir las clases a impartir con estos alumnos, entre otros, en general, que oriente al docente en la correcta elaboración de unidades pedagógicas que cumplan efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje, en alumnos con trastornos del espectro autista insertos en el aula regular.

El proceso de búsqueda se realizó en fuentes impresas y electrónicas orientadas a recolectar la información del tema de estudio, para que una vez organizada de

forma sistemática, se logre describir e interpretar, siguiendo procedimientos que garantizaran la objetividad y la confiabilidad de los resultados, con el propósito de responder a la interrogante de investigación.

## PROCEDIMIENTO

Para el logro de los objetivos planteados, se realizó la reunión del material bibliográfico que constituyó la materia prima de la investigación.

Para poder recopilar la información necesaria en el proceso de indagación, se realizó una selección y evaluación sistemática preliminar del material encontrado que pudiera formar parte de la investigación.

La selección y evaluación del material disponible requiere de los conocimientos previos, tanto del problema que se investiga como de los lugares donde posiblemente se encuentra el material ciertamente valioso. De allí que la selección y evaluación exige una lectura exploratoria y conocer la documentación existente a fin de ubicar la información necesaria para la comprobación de las hipótesis planteadas, es decir lograr la correcta respuesta a la pregunta de investigación que guía este estudio.

Una vez registrados los datos que conforman el material recolectado para la investigación, se realizó un análisis documental de los mismos, especial y necesariamente sobre sus contenidos.

Como se indicó anteriormente, en la presente investigación, la recolección de datos se realizó en primer lugar, mediante la búsqueda de material bibliográfico, que sustenta la investigación, el cual sirvió para diseñar el Marco Teórico, una vez diseñado el marco teórico, se realizó la construcción del resumen bibliográfico de Orientaciones para dar respuestas educativas a estudiantes que presentan

Trastornos del Espectro Autista, ya que, es importante que cualquier docente conozca cuales son las características, causas y las necesidades educativas especiales que pueden poseer los estudiantes con TEA, porque, sin conocer esto es muy difícil que se puedan realizar y utilizar correctas adecuaciones en las unidades pedagógicas, y por lo tanto se dificulta el proceso de aprendizaje de estos alumnos y los limita del conocimiento.

Este resumen se construyó como una síntesis de información que para cualquier docente de aula regular es imprescindible conocer, con el objetivo de orientar al docente, en la construcción de distintas herramientas educativas, estrategias educativas y en la correcta elaboración adecuaciones curriculares tanto de acceso como en los objetivos de aprendizajes en las distintas unidades pedagógicas para que cumplan efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos con trastornos del espectro autista insertos en el aula.

La creación de este resumen se basó estrictamente desde el marco teórico, reduciendo la información y poniendo énfasis en los elementos que son importantes que el docente conozca, para que así, estos elementos sean considerados en la elaboración de las unidades pedagógicas que el docente implementará en el aula, esperando que estas unidades construidas sean tanto comprensibles para un alumno que posee o no necesidades educativas especiales derivadas de algún TEA.

En el resumen se incluyen distintos casos de adecuaciones curriculares en los objetivos del aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales y biología, en distintos niveles escolares, con el fin de que el docente utilice estos casos como ejemplos y pueda construir adecuaciones según las características y necesidades educativas especiales que posean sus alumnos, para así, eliminar barreras, reforzar las habilidades y las fortalezas que presenten los alumnos.

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADO**

#### **ORIENTACIONES PARA DAR RESPUESTAS EDUCATIVAS A ESTUDIANTES QUE PRESENTAN “TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA”**

El resumen bibliográfico de orientaciones para dar respuestas educativas a estudiantes que presentan TEA (anexo), se construyó a partir de este marco teórico, el cual informará al docente de los trastornos del espectro autista y lo orientará en la construcción de adecuaciones curriculares y utilizar distintas estrategias educativas en las unidades pedagógicas a impartir en el aula regular, con el fin de lograr un correcto proceso de enseñanza aprendizaje y la anhelada educación de calidad para todos/as.



## CONCLUSIONES

- Los trastornos del espectro autista se definen como una condición que una persona llevara toda su vida, no una enfermedad.
- Los trastornos del espectro autista según el DSM V elimina las categorías que se incluían en el DSM IV (autismo, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil, trastorno generalizado del desarrollo no especificado y Rett), agrupando todas las categorías dentro de los TEA, excepto el síndrome de Rett que se elimina completamente.
- Hasta el DSM IV los TEA se caracterizaban por una triada de dificultades: en la interacción social, en la comunicación y el lenguaje y en la flexibilidad e imaginación.
- En los TEA también se pueden manifestar otras alteraciones (motoras, cognitivas, emocionales y sensoriales), las cuales forman una heptada dejando como núcleo la triada de Wing.
- Desde el DSM V se consideran los TEA como una diada de dificultades: déficit sociales y de comunicación e intereses fijos y comportamientos repetitivos.
- Las personas autistas pueden poseer muchas características comunes, pero al igual que cualquier persona sin TEA, tienen virtudes, habilidades, defectos, emociones y pensamientos individuales.
- Las causas de los TEA aún no están descritas oficialmente, se describen distintas causas que en conjunto pueden manifestar a autismo, todo esto, lleva a concluir que el autismo es un síndrome conductual mas psicológico y que puede estar asociado a distintos factores ambientales.



- Las personas con TEA al igual que cualquier persona pueden tener necesidades educativas especiales, las cuales se definen como las necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos que habitualmente ocupa el docente y que para ser efectivas necesita del apoyo de recursos y ajustes pedagógicos distintos a los que necesitan mayoría de los estudiantes.
- La diferencia entre educación inclusiva e integración escolar se basa en que la integración se refiere al acceso de los alumnos con NEE al aula regular y la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos reciban una educación de calidad.
- Para dar respuesta a las NEE de los alumnos con TEA un educador debe utilizar una serie de acciones y hacer una evaluación individual para detectar cuales son las adecuaciones curriculares que debe utilizar, para lograr satisfacer las necesidades de todos los alumnos presentes en el aula regular.
- Las adecuaciones curriculares se definen como los cambios en los distintos elementos del currículo que el docente debe realizar para asegurar la participación, permanencia y progreso en el sistema escolar de los estudiantes con NEE.
- Es posible adecuar distintos tipos de elementos del currículo como los objetivos y contenidos, las metodologías y actividades pedagógicas, los materiales, la organización de los espacios y el tiempo, según las necesidades educativas de los estudiantes presentes en el aula regular.
- Existen distintos tipos de adecuaciones curriculares, en Chile se clasifican como las adecuaciones de acceso al currículo y las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

- Hay que tener presente que el ambiente que rodea al estudiante con TEA es muy importante y éste debe cumplir las siguientes características para no dificultar la atención y comprensión del estudiante: organizado, estructurado, predecible y facilitador del aprendizaje.
- Es importante que el docente predomine en las instrucciones verbales, indicarle al alumno cuando, como, donde y porque debe hacer las tareas indicadas en la clase.
- Los estudiantes con TEA al igual que cualquier estudiante, tiene el derecho de recibir una educación de calidad y lograr efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr este objetivo, el docente debe ser capaz de ofrecer una respuesta educativa comprensiva y diversificada, que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades.
- Con la construcción del resumen bibliográfico de orientaciones para la respuestas educativas a estudiantes con TEA se espera poder informar al docente sobre las características de la programación curricular en alumnos con TEA, es decir, poder dar a conocer cuáles son las características que debe tener presente el docente para poder adecuar sus clases para todos los alumnos, y así, conociendo las necesidades educativas, las fortalezas y debilidades que presentan estos alumnos, podrá adecuar el currículo y utilizar estrategias que ayuden al estudiante a comprender y aprender las unidades pedagógicas en las mismas condiciones que un alumno que no presenta TEA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre B, Álvarez R, Angulo M & Prieto I. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generales del desarrollo*. Andalucía: Consejería de educación, extraído el día 04 de mayo del 2015 desde <https://triniblog.files.wordpress.com/2012/02/5-trastornos-generalizados-del-desarrollo.pdf>
- Ainscow, (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*, extraído el día 07 de Mayo del 2015 desde [http://educacioninicialveracruz.weebly.com/uploads/1/4/1/7/14179263/ant\\_p\\_arte3.pdf](http://educacioninicialveracruz.weebly.com/uploads/1/4/1/7/14179263/ant_p_arte3.pdf)
- Alessandri, M; Mundy, P; Tuchman, R. (2005) Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Rev neurol* ; 40 (1),137-41, extraído el día 20 junio del 2015 desde <http://psyciencia.com/wp-content/uploads/2012/12/D%C3%A9ficit-social-autismo.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7), 25-40, extraído el día 15 de Noviembre del 2014 desde <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20-%20DILEMAS%20Y%20DESAFIOS.pdf>
- Arias I, Arraigada C, Gavia L, Lillo L & Yáñez N. (2005). *INTEGRACIÓN ESCOLAR Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as*. ( Tesis de maestría, Universidad de Chile), extraído el día 20 de Agosto

del

2014

desde

[http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/arias\\_i/sources/arias\\_i.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/arias_i/sources/arias_i.pdf)

- Arias, F.G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme C.A.
- Artigas, J & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de leo kanner y hans asperger. *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587, extraído el día 20 de agosto del 2014 desde : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265024527008#>
- Balmaña, N. (2014). *Diferencias y similitudes del perfil de capacidad intelectual dentro del espectro del autismo de alto funcionamiento. Implicaciones educativas*. (tesis doctoral, universidad nacional de educación a distancia), extraído el día 17 de Marzo del 2015 desde: [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:psicologia-nbalmana/balmana\\_gelpi\\_noemi\\_tesis.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:psicologia-nbalmana/balmana_gelpi_noemi_tesis.pdf)
- Belinchón M, Hernández J & Sotillo M. (2009) *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE, extraído el día 15 de Enero del 2015 desde: [http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Sindrome-de-Asperger\\_Guia-para-los-profesionales-de-la-educacion.pdf](http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Sindrome-de-Asperger_Guia-para-los-profesionales-de-la-educacion.pdf)
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. México D.F. Alfaomega grupo editor. S.A de C.V
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE-- Revista Electrónica Iberoamericana

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15, extraído el día 16 de Marzo del 2015 desde: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

- Blanco, R. (2009). *Hacia una escuela con todos y para todos*. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, nº 48, (pp 55-72). Santiago: UNESCO, extraído el día 15 de Marzo del 2015 desde: [http://innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela.pdf](http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf)
- Blanco, R. (2010). El Derecho de Todos a una Educación de Calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 15-22. Extraído el día 22 de Agosto del 2014 desde: [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista\\_Inclusiva\\_Vol4\\_N%C2%B02.pdf](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf)
- Blanco, R. (2011). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Marchesi A, Coll C, Palacios J. (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza Psicología. Extraído el día 20 de Agosto del 2014 desde: <https://docs.google.com/document/d/1GxsFRyGKOpNH7XxWdNEnImH7K8zw4yWO6t43Dx6XcTo/edit?hl=es>
- Cast. (2008). Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA) versión 1.0. Wakefield, Cast. Extraído el día 12 de abril del 2015 desde: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)
- Consejería de Educación y Ciencia (2001). *Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista*. Autismo Andalucía, extraído el día 14 de agosto del 2014 desde:

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies\\_carlos\\_cano/departamentos/orientacion/nee/autistas.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_carlos_cano/departamentos/orientacion/nee/autistas.pdf)

- Consejería de Educación. (2007). *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo)*. Junta de Extremadura, extraído el día 20 de Marzo del 2015 desde: <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/06/Gu%C3%ADa-para-la-Atenci%C3%B3n-Educativa-del-Alumnado-con-Trastorno-Generalizado-de-Desarrollo-Autismo.pdf>
- Corujo, A. (2006) Orientaciones para la elaboración de las programaciones de aula. En Consejería de Educación (ed.), *los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica* (pp.104-117) Sevilla: Junta de Andalucía. extraído el día 3 de abril del 2015 desde: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070155/images/TGD/los%20trastornos%20del%20espectro%20autista.pdf>
- Cuxart, F. (2000) *El autismo: aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe, extraído el día 8 de Septiembre del 2014 desde: <http://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/El%20autismo.pdf>
- Decreto 83. (2015) *Diversificación de la Enseñanza*. Santiago de Chile: Mineduc. Extraído el día 17 de Julio del 2015 desde: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>
- Di Nasso Carrada, M. (2004). Analysis of oral health education in children with disability: a vulnerable group a proposal even, extraído el día 25 de agosto del 2014 desde : <http://fci.uib.es/Servicios/libros/veracruz/nasso/>

- Duk, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN. Extraído el día 4 de Octubre del 2014 desde: <http://bibliotecavirtualinclusion.blogspot.cl/2012/02/devalle-de-rendo-alicia-vega-viviana.html>
- Duk, C & Hernández, M. (2003). Las adaptaciones curriculares como estrategia de respuesta a la diversidad. En Lucchini, G. (Ed.), *Niños con necesidades educativas especiales* (193-212). Santiago: Universidad católica de Chile.
- Duk, C; Hernández, A & Sius, P. (2004) “*las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza*”. Extraído el día 2 de Marzo del 2015 desde: [http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk\(1\).pdf](http://www.mistalentos.cl/userfiles/files/Adap%20Curr%20Cynthia%20Duk(1).pdf)
- Duk, C. & Murillo, J. (2009). *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2). Extraído el día 12 de Marzo del 2015 desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/rev.%20ed.%20inc.%20vol3,2.pdf>
- Escobar, M., Caravaca, M., Herrero, J. & Verdejo, M. (2011). *Necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Extraído el día 10 de Abril del 2015 desde: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/hecho-19.pdf>
- Equipo DELETREA & Artigas, J. (2007). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger. Una guía teórica y práctica*. Andalucía: Asociación asperger España. Extraído el día 19 de Marzo del 2015 desde:

<https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2012-11-12-un%20acercamiento%20al%20sindrome%20de%20asperger.pdf>

- Equipo IRIDIA. (2010). *Los Trastornos Generalizados del Desarrollo en el DSM V*. Madrid: Coop, Mad. Extraído el día 20 de Noviembre del 2015 desde:  
<http://www.equipoiridia.es/Documentos/Autismo%20y%20TGD%20en%20el%20DSM-V.pdf>
- Fuentes, J. (2004). *Trastornos del espectro autista*. Instituto de Investigación de Enfermedades Raras- Instituto de Salud Carlos III, extraído el día 28 de Agosto del 2014 desde:  
[http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut\\_16ra.pdf](http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_16ra.pdf)
- Fuentes, A. (2012) ¿cómo nos afectará la publicación del dsm-v? *Asociación española de psicología clínica cognitivo conductual*, extraído el día 27 de septiembre del 2014 desde:  
<http://www.aepccc.es/blog/item/como-nosafectara-la-publicacion-del-dsm-v.html>
- Gallego Matellán, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con tea en educación primaria*. Salamanca. Instituto universitario de integración en la comunidad INICO. Extraído el día 27 de Julio del 2014 desde:  
[http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia\\_integracion\\_alumnado\\_TEA\\_GALLEGO2012-1.pdf](http://www.fenacerci.pt/web/publicacoes/outras/Guia_integracion_alumnado_TEA_GALLEGO2012-1.pdf)
- García, A.C., Arregi Martínez, A., Ugariza Ozerin, J. R. & Lobato Fraile, M.J. (1999). *Las necesidades educativas especiales en la educación secundaria obligatoria*. Vitoria Gasteiz: Gobierno Vasco. Extraído el día 15 de marzo del 2015 desde : [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_neespeci/adjuntos/18\\_nee\\_110/110009c\\_Doc\\_EJ\\_nee\\_secundaria\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110009c_Doc_EJ_nee_secundaria_c.pdf)



- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207. Extraído el día 25 de Mayo del 2015 desde : <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- García Treviño, M.A., Herrera Rodríguez, H.J. & Hernández Beltrán, M.N. (2006). *Las adecuaciones del currículo a las necesidades educativas del alumnado. La Propuesta Curricular Adaptada en Educación especial*. México, D.F: Secretaria de educación pública, extraído el día 28 de Agosto del 2014 desde: [http://www.setab.gob.mx/php/edu\\_basica/sup\\_aca/doctos/tga\\_nacionales/Las\\_adecuac\\_al\\_curr.pdf](http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/tga_nacionales/Las_adecuac_al_curr.pdf)
- García Gómez, A. (2008). *Espectro Autista: definición, evaluación e intervención educativa*. Mérida (Badajoz): Consejería de Educación. extraído el día 25 de abril del 2015 desde : [http://www.academia.edu/6386293/ESPECTRO AUTISTA](http://www.academia.edu/6386293/ESPECTRO_AUTISTA)
- Gloffka, G. (2010). El niño con autismo: rehabilitación integral desde una mirada integrativa. *Actualizaciones en psicoterapia integrativa*. Extraído el día 2 de Septiembre del 2014 desde: [http://icpsi.cl/wp-content/uploads/2013/11/rev\\_acpi\\_2010.pdf#page=90](http://icpsi.cl/wp-content/uploads/2013/11/rev_acpi_2010.pdf#page=90)
- HINENI- FONADIS. (2002). *Servicios de apoyo a la integración educativa: principios y orientaciones*. Santiago de Chile: Fundación HINENI, Extraído el día 8 de Octubre del 2014 desde: [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290.servicio\\_de\\_apoyo\\_principiosyorientaciones.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290.servicio_de_apoyo_principiosyorientaciones.pdf)

- Holguin, J.A.( 2003). El autismo de etiología desconocida. *Revista de neurología*, 37 (3), 259-266. Extraído el día 27 de Agosto del 2014 desde: <http://www.neurologia.com/pdf/web/3703/p030259.pdf>
- Idiazábal-Aletxa,M.A., Boque-Hermida, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista. *Revista de neurología*, 44(1), 49-51.Extraído el día 30 de Agosto del 2014 desde: <http://neurologia.com/pdf/web/44S02/xS02S049.pdf>
- Lucchini, G. (Ed.) (2003). *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Madero Cañete, L. (2008). Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica. En Consejería de educación. (ed.). *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica: los trastornos del espectro autista*, 1, 118-131, Junta de Andalucía. Extraído el día 7 de Septiembre del 2014 desde: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070155/images/TGD/los%20trastornos%20del%20espectro%20autista.pdf>
- Marchesi, A (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC*, 2, 54-69. Extraído el día 20 de Agosto del 2014 desde : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf>
- Martínez B, Rico D. (2013). *Dsm-5 ¿qué modificaciones nos esperan?* Boletín digital unidis, extraído el día 3 de marzo del 2015 desde :: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/item/d7179d4db59a7de1e040660a33703d33>
- Meléndez, P. (2009). El currículo de la inclusión. En Sarto,M & Venegas, M.( ed.) *Aspectos clave de la educación inclusiva* (instituto universitario de

integración en la comunidad). Extraído el día 8 de marzo del 2015 desde :  
<http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/educacion-inclusiva.pdf>

- MINEDUC. (2003). *Orientaciones: Proyectos de integración escolar*. Santiago, Chile : Mineduc, extraído el día 11 de Enero del 2015 desde:  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/Orientaciones2003.pdf>
- MINEDUC (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Santiago, Chile : Mineduc, extraído el día 10 de Enero del 2015 desde:  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc\\_Nueva\\_perspectiva\\_vision\\_Ed\\_Especial.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- MINEDUC (2005). *Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago, Chile: Mineduc, extraído el día 10 de Enero del 2015 desde:  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- MINEDUC (2008). *Guía de apoyo técnico- pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago de Chile, Mineduc. Extraído el día 23 de Agosto del 2014 desde:  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/GuiaAutismo.pdf>
- MINEDUC (2009). *Programa de integración escolar pie: Decreto Supremo N° 170 de 2009 Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Santiago de Chile: Mineduc. . Extraído el día 3 de Marzo del 2015 desde:  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final\\_ApoyogestionPIE.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf)

- MINEDUC. (2010). *Orientaciones para la implementación del decreto n° 170 en programas de integración escolar*. Santiago de Chile: Mineduc. .  
Extraído el día 3 de octubre del 2014 desde:  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2010). *Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. Santiago de Chile: Mineduc.  
Extraído el día 17 de Septiembre del 2014 desde:  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404031020530.ManualTrastornoEspectroAustista.pdf>
- MINEDUC. (2011). “Presentación proceso pie 2011”. Santiago de Chile: Mineduc.
- MINEDUC. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile: Mineduc. Extraído el día 10 de Enero del 2015 desde:  
[http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES\\_RESPUESTAS\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf)
- MINEDUC. (2013). “análisis de la implementación de los programas de integración escolar (pie) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (neet)”  
Santiago de Chile: Mineduc. Extraído el día 7 de abril del 2015 desde:  
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2013). “orientaciones técnicas para programas de integración escolar (pie)” Santiago de Chile: Mineduc. Extraído el día 5 de abril del 2015 desde:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

- Parrilla Latas, Á. (1997). La construcción de la educación especial desde la didáctica: El perfil de un debate académico. *Enseñanza & Teaching*, 15. extraído el día 5 de marzo del 2015 desde : <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3627>
- Peña de Azcoaga, E. (2014). Fundamentos y etapas en la recuperación de un paciente con trastorno generalizado del desarrollo. *Rev. Chil. Neuropsicol.* 9(2), 91-94, extraído el día 14 de Septiembre del 2014 desde : <http://www.neurociencia.cl/dinamicos/articulos/961150-rcnp2014v9ne2-8.pdf>
- Quijada, C. (2008). Espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 86-91. Extraído el día 23 de septiembre del 2014 desde: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0370-41062008000700013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0370-41062008000700013&lng=es&tlng=es). [10.4067/s0370-41062008000700013](https://doi.org/10.4067/s0370-41062008000700013).
- Rodgla Borja, E.M. & Miravalls Cogollos, M. (2006). *Guía para la práctica educativa con niños con autismo y T.G.D.: Currículum y materiales didácticos*. Bogotá. Extraído el día 12 de abril del 2015 desde :<http://www.adaptacionescurriculares.com/Autismo%206%20GUIA%20EDUCADORES.pdf>
- Sabino, C. (1986). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Editorial Panapo
- Salvador Mata, F. (1998). Mimbres para la construcción de una didáctica de la Educación Especial. *Enseñanza & Teaching*, 16. Extraído el día 3 de marzo del 2015 desde : <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3987>

- Salvador Mata, F & Arroyo Gonzales, R. (2001). Los modelos didácticos en educación especial. *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Volumen (2), pp. 87-112.
- Smith Myles, B., Adreon, D. & Gilitz, D. (2006). *Estrategias simples que funcionan: Consejos que ayudan para todos los educadores de estudiantes con Síndrome de Asperger, Autismo de Alto Funcionamiento, Y discapacidades relacionadas*. Extraído el día 16 de Septiembre del 2014 desde:  
[http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/ESTRATEGIAS\\_SIMPLES.pdf](http://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/ESTRATEGIAS_SIMPLES.pdf)
- Tenorio, s & Gonzales g. (2004). *Integración escolar y efectividad en la escuela regular chilena*. Revista digital umbral 2000 – no. 16 – septiembre 2004. Extraído el día 5 de marzo del 2015 desde :  
<http://www.galeon.com/documentosmc/integracion.pdf>
- Thomas, G., Barrat, P., Clewley, H., Joy, H., Potter, M. & Whitaker, P. (2002). *El Síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula: guía para el profesorado*. Gobierno Vasco: Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Extraído el día 7 de marzo del 2015 desde :  
<http://autismodiario.org/wp-content/uploads/2015/02/asperger-escuela.pdf>
- Tirapu-Ustárróz, J. , Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente?. *Revista neurología*; 44, 479-89, Extraído el día 20 de Enero del 2015 desde:  
<http://neurologia.com/pdf/web/4408/x080479.pdf>
- Tortosa, F. (2002) *Educación a personas con autismo y otros trastornos generales del desarrollo*.: Extraído el día 7 de marzo del 2015 desde :

<http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/294/educar-a-personas-con-autismo-y-otros-trastornos-generales-del-desarrollo.html>

- Tortosa, F. (2004) *tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: guía para docentes*. Centro de profesores y recursos murcia 1. Extraído el día 15 de marzo del 2015 desde : <http://www.tecnoneet.org/ptortosa.php>
- Tortosa F. (2008) Intervención educativa en el alumnado con trastornos Del espectro autista. En Consejería de Educación y Ciencia (ed.), *Atención a la Diversidad: materiales para la formación del profesorado* (pp.747-787) Murcia: Centro de profesores y recursos. Extraído el día 7 de marzo del 2015 desde : [http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1000170](http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000170)
- Torres, A. (2013) Perspectiva Educativa, formación de profesionales. *Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso*, volumen (52), pp.124-146. Extraído el día 15 de Marzo del 2015 desde <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/149/65>
- UNICEF. (2001). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa "inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular"*. UNICEF, extraído el día 19 de Enero del 2015 desde: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc\\_Inclusion\\_Unicef.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf)

- Valenciano, G. ( 2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M. & Venegas, M.( ed.).*Aspectos clave de la educación inclusiva* (13-24). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, extraído el día 3 de Marzo del 2015 desde: <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/educacion-inclusiva.pdf>
- Wing, I. (1998). *El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Buenos aires. Ediciones paidós ibérica, s.a.
- Yoincluyo. (2014). *Educación inclusiva: propuestas de política pública para la reforma*. Santiago de Chile: Fundación mis talentos. Extraído el día 23 de Agosto del 2014 desde: [http://www.mistalentos.cl/articulos\\_detalle.aspx?q=awrlbnrpzmljywrvcj03mq](http://www.mistalentos.cl/articulos_detalle.aspx?q=awrlbnrpzmljywrvcj03mq)
- Zúñiga, I. (2014) .Educación inclusiva: equidad para nuestro sistema de educación. En Scherz, T. (Ed.), *La inclusión, expresión de nuestra identidad católica* (29-33). Arzobispado de Santiago: Vicaría para la educación, extraído el día 20 de Enero del 2015 desde: [http://www.vicariaeducacion.cl/docs/inclusion\\_identidad\\_web.pdf](http://www.vicariaeducacion.cl/docs/inclusion_identidad_web.pdf)



## ANEXOS

- Orientaciones para dar respuestas educativas a estudiantes que presentan “Trastornos del Espectro Autista”

