

Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid

Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva



Dirección General de Centros Docentes
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Comunidad de Madrid



La Suma de Todos
www.madrid.org

Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid

Aspectos prácticos de una propuesta inclusiva



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

ÍNDICE

Presentación	7
Autores	8
Introducción	9
Capítulo I	
El alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo . . .	17
Capítulo II	
Evaluación psicopedagógica de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo	47
Capítulo III	
Organización y funcionamiento de centros preferentes para la escolarización de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo	79
Capítulo IV	
Estrategias metodológicas de trabajo en las aulas	117
Capítulo V	
Adaptaciones curriculares para la respuesta educativa al alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo	185
Capítulo VI	
El trabajo con familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo	231
Capítulo VII	
Recursos y servicios especiales	259
Capítulo VIII	
Evaluación de las experiencias	293

PRESENTACIÓN

La educación del alumnado con necesidades educativas especiales es uno de los retos más importantes de cualquier sistema educativo. La atención educativa de toda la población, también de aquellas personas que presentan importantes trastornos, en una escuela integradora y flexible, que promueve el mayor grado de desarrollo posible para cada uno de sus alumnos, es un indicador de calidad del sistema educativo.

La Consejería de Educación, en su compromiso de avanzar en la línea indicada, ha propiciado el desarrollo de una nueva opción educativa para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo, contando para su desarrollo con la dedicación en la tarea diaria de los profesionales de los centros educativos y equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Partiendo de su propia experiencia profesional y con la ayuda que para ellos ha supuesto la revisión y estudio de otras experiencias educativas con alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, dichos profesionales se han animado a realizar esta publicación en la que se refleja su práctica cotidiana. Ello permitirá la puesta en común de los criterios, instrumentos, aciertos y dificultades relacionados con la atención a las personas con trastornos generalizados del desarrollo, especialmente en el ámbito educativo.

Constituye un motivo de satisfacción escribir estas líneas a modo de introducción de esta nueva publicación de la Consejería de Educación, que permitirá reconocer el esfuerzo realizado y facilitar la continuidad de actuaciones educativas cada vez más eficaces para el desarrollo personal del alumnado con necesidades educativas especiales.

Javier Restán Martínez
Director General de Centros Docentes

AUTORES

- Capítulo I: *Enrique Fernández Hernández*. (EOEP de Parla)
Capítulo II: *Amaya Sterner de León*. (EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo)
Capítulo III: *M.ª Coronación Barrio García*. (EOEP de San Martín de Valdeiglesias)
Capítulo IV: *M.ª Luisa Galán Díez*. (EOEP de Móstoles)
Capítulo V: *María Antonia González Jiménez*. (EOEP de Getafe)
Capítulo VI: *Genma Paniagua Valle*. (EOEP de Atención Temprana de Leganés), *Antonio García Martín*. (EOEP de Atención Temprana de Móstoles)
Capítulo VII: *M.ª Pilar de Tuero Gil-Delgado*. (EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo)
Capítulo VIII: *Amaya Sierra Pizarro*. (Dirección de Área Territorial Madrid Sur)

COORDINACIÓN

Amaya Sierra Pizarro. Asesora Técnica Docente (Dirección de Área Territorial Madrid Sur)

CENTROS CUYO PROFESORADO HA APORTADO SU DOCUMENTACIÓN Y EXPERIENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE ESTE LIBRO

- E.I. Lope de Vega. (Leganés)
CEIP Trabenco. (Leganés)
CEIP Ntra. Sra. de la Poveda. (Villa del Prado)
CEIP Ortiz Echagüe. (Getafe)
CEIP Jorge Guillén. (Móstoles)
CEIP Enrique Tierno Galván. (Móstoles)

INTRODUCCIÓN

Se presenta en esta obra el modelo de "escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo", que la Consejería de Educación está implantando progresivamente en la Comunidad de Madrid, como resultado de la preocupación por la calidad de la respuesta educativa a alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, en la búsqueda de una respuesta educativa inclusiva.

La Constitución Española define, en sus artículos 14 y 27, la educación básica como un derecho y un deber universal y gratuito. Esto supone que todos los niños entre 6 y 16 años, sea cual sea su situación, deben estar escolarizados. Así, el sistema educativo español se organiza para dar respuesta a toda la diversidad del alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas, incluso cuando éstas son especiales, estableciendo que, en esa circunstancia, la atención al alumnado debe hacerse en base a los principios de integración y normalización, lo que implica el establecimiento de medidas que permitan la inclusión de dicho alumnado en la escuela ordinaria, velando a la vez por que todos y cada uno de los niños alcance el mayor desarrollo personal que sus capacidades posibiliten.

El aludido concepto de necesidades educativas especiales hace referencia a que todos los niños necesitan acciones programadas para su educación, y que en ocasiones estas acciones serán especiales y requerirán su adaptación en base a condiciones personales y sociales. Este concepto sitúa individualmente a cada niño en un continuo, fruto de la interacción entre su situación personal y el medio educativo en que se desarrolla, en un momento determinado de su evolución.

Las necesidades educativas especiales de un niño serán relativas, en función de cómo se articule su relación con el medio familiar y educativo, y cambiantes a lo largo del tiempo, de ahí que

no estén determinadas exclusivamente por la existencia de una discapacidad. En un ejemplo sencillo, se entiende que las ayudas que un alumno parapléjico va a necesitar, serán distintas si en su colegio están suprimidas o no las barreras arquitectónicas.

En este marco, la Administración Educativa en la Comunidad de Madrid cuenta con tres tipos de centros educativos para dar respuesta a los escalones más significativos de ese continuo de necesidades, amparados en el correspondiente Real Decreto⁽¹⁾ que ordena la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, éstos son: centros ordinarios en todos los cuales se escolariza alumnado con necesidades educativas especiales; centros ordinarios de escolarización preferente para un determinado tipo de discapacidad, que escolarizan alumnado que precisa recursos materiales y personales de difícil generalización; por último, centros específicos de educación especial, que escolarizan al alumnado que precisa un alto grado de individualización y apoyos especiales durante toda la jornada escolar.

Para llevar a cabo la intervención educativa con el alumnado de necesidades educativas especiales, la Administración educativa cuenta con distintos tipos y sistemas de profesionales especialistas.

1. Psicólogos, pedagogos y técnicos en servicios a la comunidad que pueden formar parte del claustro del centro, en educación especial y en institutos, o de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de sector, que intervienen en el conjunto de los centros educativos de una zona y en coordinación con los servicios públicos de la misma implicados en la atención a la infancia. Su papel, definido en forma esquemática, es, por una parte, la determinación de las necesidades educativas especiales de un alumno, lo que supone, dado su carácter dinámico e interactivo y su derivación de una discapacidad, un trabajo coordinado con otros servicios y profesionales de diferentes ámbitos, especialmente de los sanitarios y sociales.

¹ Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, con los equipos de profesores, asesoran en el conjunto de las actuaciones del centro, estableciendo las líneas básicas para adaptar, a las necesidades de un alumno, la planificación general, los apoyos que precisa dentro de la escuela y los que pueden actuar fuera de ella. Además, asesoran al profesor tutor del aula y a la familia y siguen la evolución del niño a fin de proponer la introducción de los cambios que se vayan precisando.

2. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica especializados en una causa de discapacidad, que asesoran y colaboran con todas las estructuras educativas en la mejor atención al alumnado que la presenta. Uno de ellos es el Equipo Específico en Alteraciones Graves del Desarrollo, que cuenta con especialistas en trastornos del espectro autista.
3. Maestros de las especialidades de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que ponen en marcha la metodología propia de su especialidad para hacer posible la buena evolución personal y el avance en los objetivos de aprendizaje que han planificado, partiendo de la programación general de su aula y los criterios de adaptación que se han definido. Junto con el tutor del aula, ponen en marcha con el niño las actividades de enseñanza y aprendizaje.
4. Personal complementario, como diplomados en enfermería y en fisioterapia y personal auxiliar de apoyo, que atienden los problemas que tienen algunos niños para estar en situación de aprender y que propician que ésta sea lo más adecuada posible.

En el sistema de atención al alumnado con necesidades educativas especiales, brevemente descrito, aquéllos cuyas necesidades están asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo contaban en nuestra región con dos opciones: Escolaridad en centro ordinario, con intervención de maestros especializados durante algunas horas a la semana, o escolaridad en centros específicos de educación especial.

Siendo ambas opciones necesarias y adecuadas para algunos niños de estas características, para muchos de ellos los centros de educación especial representan entornos excesivamente restrictivos que limitan las posibilidades de interacción con otros niños, los colegios, ambientes excesivamente abiertos en los cuales sus problemas se acrecientan, no se pueden controlar y tampoco beneficiarse de programas altamente adaptados que les van a servir de vehículo para poner sus capacidades cognitivas al servicio del aprendizaje y la socialización.

Esta situación, percibida tanto por las familias como por los profesionales educativos, fue planteada, en relación a Escuelas Infantiles, al Servicio de Educación Infantil de la Consejería de Educación, algún tiempo antes de que se traspasaran a la Comunidad de Madrid las competencias en materia educativa, iniciándose un proceso de estudio de alternativas y modelos desarrollados en otras comunidades que sirvieran para dar una respuesta más diversa en base a la variedad con que se manifiestan los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Los estudios de los profesionales del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico y de Equipos de Orientación Psicopedagógica de Atención Temprana, que trabajan con los centros de educación infantil, fueron plasmándose en una propuesta concreta que en aquel momento no pudo desarrollarse.

No obstante, fruto de aquella iniciativa, el curso 2001/2002 se inicia, en la Comunidad de Madrid, con un planteamiento experimental, el modelo de atención al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo en la Escuela Infantil "Lope de Vega" y en dos Centros de Educación Infantil y Primaria, "Ortiz Echagüe" y "Nuestra Señora de la Poveda".

La reflexión y el análisis sobre los procesos que se han ido desarrollando en los citados centros educativos, y los que año a año se han ido incorporando a la experiencia, nos han permitido

ajustar mejor la atención educativa a las necesidades de una parte importante del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo a los que, como decíamos, ni los centros de educación especial ni los apoyos ofertados hasta este momento en los centros ordinarios, podían dar la respuesta requerida. En el presente curso 2006/2007, están en funcionamiento cuatro escuelas infantiles, cuarenta y dos centros educativos de educación infantil y primaria sostenidos con fondos públicos y dos institutos de educación secundaria, con "escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo".

La propuesta de la Comunidad de Madrid no supone la presencia de un aula de educación especial en un centro ordinario, ni una propuesta de escolarización combinada, sino que supone un cambio en la configuración del centro educativo que incluye, entre sus habituales actuaciones, la posibilidad de aportar el apoyo intensivo y especializado que parte del alumnado, escolarizado en sus niveles de referencia, precisa.

Los distintos capítulos aportan información a nivel teórico, como marco del que parte la actuación, y de los aspectos formales que ha implicado su puesta en marcha, incorporando también la concreción práctica del desarrollo del trabajo en los distintos niveles. Se incluyen contenidos comunes en toda la Región, y algunos procesos y referencias concretas que corresponden a centros educativos de la Dirección de Área Territorial Madrid Sur, zona en la que los autores trabajan.

Activamente implicados en esta tarea, nos explican las señas de identidad del modelo y las características diferenciales de los niños, entre los afectados por Trastornos Generalizados del Desarrollo, a que se dirige, analizando en profundidad las dificultades, los éxitos y los procesos de evaluación y seguimiento que permiten corregir y mejorar cada uno de los distintos niveles de intervención: niño, familia, aula de apoyo, aula de referencia, centro educativo, otros servicios.

La minuciosa descripción que se realiza del proceso de concreción, en función de las necesidades y características del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo, en todos los niveles de planificación del centro educativo, puede dar la imagen de que esta actuación educativa supone un esfuerzo y un aumento de la carga de trabajo para los equipos educativos.

En este sentido, los centros habitualmente realizan la planificación de la actividad general del centro, considerando los distintos colectivos de alumnado, en cada curso. En este caso concreto la diferencia estriba en que esas tareas necesarias para todos, son imprescindibles en relación a este alumnado.

Por ello, en ocasiones, su presencia en un centro obliga a revisar y reflexionar sobre actuaciones que pueden estar desarrollándose en base a inercias y requerimientos de otros momentos. En este sentido, la integración preferente supone un beneficio para todo el alumnado, al poner a la comunidad educativa en situación de optimizar todos sus recursos y posibilidades de actuación.

Se percibe, a lo largo de los capítulos, la dialéctica entre la visión normalizadora y la necesidad de especialización y planificación de la atención educativa, que la discapacidad de los niños hace necesaria. La reflexión sobre las posiciones extremas, que bien minimizan el trastorno o bien segregan al niño, evidencia la importancia de ajustar las actuaciones a las cambiantes necesidades y distintas posibilidades de los alumnos, aunque no siempre se logre realizar tal ajuste de forma satisfactoria.

Lejos de planeamientos triunfalistas, conscientes de estar trabajando con las importantes limitaciones que impone la realidad, las evaluaciones realizadas aportan datos muy positivos en la evolución de los niños y en la percepción que las familias tienen de las dificultades en la crianza. Es importante señalar que estos resultados son posibles en buena medida por la clara definición del perfil de alumnado al que se dirige la actuación, que no incluye a todos aquéllos que presentan trastornos generalizados del desarrollo, sino a los que presentan unas características determinadas.

Los avances que se van registrando en la práctica totalidad de los casos, están permitiendo a parte de los alumnos la progresión al nivel de Educación Secundaria Obligatoria, que, ya se ha dicho, se ha iniciado con la incorporación del modelo a dos centros de esa etapa. Esta situación no es general, produciéndose en varios casos la finalización del periodo educativo en Centros de Educación Especial, lo que no debe interpretarse como fracaso, ya que, en todo caso, se habrá favorecido el mejor aprovechamiento de las capacidades de desarrollo personal y de inserción social de cada uno de los alumnos, su bienestar y adaptación familiar.

El último capítulo, dedicado a la evaluación, nos marca direcciones de cambio, que en algunos casos resultan de muy compleja aplicación, pero que van indicando la línea de trabajo y la importancia de flexibilizar y ampliar las opciones educativas para dar cabida a los niños en una escuela inclusiva, cada vez más capaz de responder a las necesidades de todos los alumnos.

CAPÍTULO I

EL ALUMNADO CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO Y SUS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Enrique Fernández Hernández

CAPÍTULO I

1. Los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo

- 1.1. Características de los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo
- 1.2. Las Necesidades Educativas Especiales de estos alumnos y el tipo de apoyo
- 1.3. La Respuesta Educativa: Señas de identidad del centro preferente y tipo de alumnado que se escolariza

2. Criterios y procedimientos para la escolarización de este alumnado en los Centros Preferentes

- 2.1. Procedimientos para la escolarización
- 2.2. Criterios para la escolarización en Centros Preferentes de Educación Infantil y Primaria
- 2.3. El paso a los Institutos de Educación Secundaria
- 2.4. Consideraciones procedimentales a tener en cuenta en el paso a los Institutos de Educación Secundaria

3. Bibliografía

4. Anexos

EL ALUMNADO CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO Y SUS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho"

(Warnock, 1987)

1. LOS ALUMNOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

La idea del acceso a la educación, para los niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo, ha ido cambiando en el transcurso del tiempo. La búsqueda de entornos cada vez más normalizados para este tipo de población, junto con los avances de la escuela en programas educacionales para la diversidad del alumnado, han hecho posible la vida de estos niños en las distintas modalidades que hoy ofrecen los contextos educativos. En nuestra Comunidad, la administración educativa ha dado un paso más en la búsqueda de contextos normalizados, autorizando la escolarización de estos alumnos en centros preferentes. Estos centros preferentes permiten a este alumnado, beneficiarse simultáneamente de la escolarización de un centro ordinario y de las actuaciones educativas intensivas y especializadas que precisan.

Bien es verdad, que esta escolarización supone un reto para los centros preferentes, comprometidos en mejorar la calidad de vida de los niños y niñas con estos trastornos.

Este compromiso debe basarse, sobre todo, en la comprensión y entendimiento del síndrome desde dentro, como decía el profesor Ángel Rivière, por ello la formación se hace necesaria para todos los profesionales que atienden a estos alumnos, de tal forma que no se sienta el vacío de contenidos en la práctica educativa, ello sólo contribuye a privar a esta práctica de un desarrollo sosegado, necesario para alcanzar los objetivos que permitan la integración de los alumnos. Por otro lado, el tipo de necesidades educativas especiales que presentan, exige un contexto de

enseñanza aprendizaje altamente estructurado, por eso el centro preferente debe ofrecer una organización adecuada al nivel de estructuración que estos alumnos precisan.

Desde que en 1943 Leo Kanner describiera el autismo, los avances sobre las causas de este trastorno han permitido dejar atrás concepciones erróneas. Actualmente, se considera que las causas del autismo son múltiples y tienen un origen biogenético; el conocimiento del cerebro, el desarrollo de la neuropsiquiatría y la neuropsicología infantil, entre otras disciplinas, permiten hablar de esta etiología biológica.

A partir de las investigaciones de Lorna Wing y Judith Gould, publicadas en 1979, se comienza a hablar del espectro autista (TEA), para referirse a las distintas formas en que este trastorno puede aparecer en la población afectada; efectivamente, las autoras recogen que las disfunciones psicológicas que subyacen en el autismo, se pueden manifestar de muchos modos distintos y suponen un continuo, que va mucho más allá de los límites del síndrome de Kanner. Desarrollan entonces el concepto de un espectro autista, basado en una tríada de alteraciones; interacción social, comunicación e imaginación (L. Wing y D. Potter 1999).

Hoy en día, la tríada de Wing es comúnmente aceptada y conforma un grupo de factores determinantes, que tienen que presentarse de manera conjunta, para el diagnóstico del trastorno.

En la actualidad, el autismo y el continuo del espectro autista, engloba a los llamados Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Tanto El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-IV-TR)⁽¹⁾ como La Clasificación Estadística Internacional de las Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados (CIE-10)⁽²⁾, recogen este concepto de Trastornos Generalizados del Desarrollo, centrándose en objetivos clínicos, de investigación y educacionales.

¹ DSM-IV-TR Masson, Barcelona 2002.

² CIE-10 OMS, Ginebra, 1992.

A lo largo de este libro siempre nos referiremos a las categorías reseñadas tanto en el DSM-IV-TR como a la CIE-10 por ser las clasificaciones más usadas y consensuadas mundialmente; el uso generalizado de estos criterios diagnósticos permite:

- Utilizar un lenguaje común.
- Garantizar cierto consenso.
- Realizar una investigación basada en criterios coherentes.

1.1. Características de los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo

El DSM-IV-TR, incluye en los trastornos generalizados del desarrollo: el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (ver anexo I). La CIE-10, coincide con la clasificación anterior en los criterios y códigos diagnósticos, pero se diferencia de ella en la denominación que reciben; además, incluye el autismo atípico y el trastorno hiperactivo con retraso mental y movimientos estereotipados. La relación entre ambas denominaciones quedaría así reflejada:

- Trastorno autista-Autismo infantil.
- Trastorno de Rett-Síndrome de Rett.
- Trastorno desintegrativo infantil-Otro trastorno desintegrativo infantil.
- Trastorno de Asperger-Síndrome de Asperger.

El DSM-IV-TR, define los trastornos generalizados del desarrollo por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Estos trastornos suelen ponerse de manifiesto durante los primeros años de la vida y acostumbran a asociarse a algún grado de retraso mental. Por otra parte,

algunas enfermedades como cromosomopatías, infecciones congénitas, anomalías estructurales del sistema nervioso central, pueden cursar con sintomatología propia de los trastornos generalizados del desarrollo asociada.

La perturbación para desarrollar las habilidades sociales, supone la dificultad en el uso de comportamientos no verbales, como son el contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social. Dificultades para compartir intereses, disfrutes y logros. Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales. Falta de reciprocidad social.

Las perturbaciones en las habilidades de la comunicación, se refieren a dificultades en el desarrollo del lenguaje o a la no aparición de éste. Cuando el lenguaje existe el habla es monocorde, no hay entonación, se dan ecolalias y confusión en el uso del yo y el tú, además de una comprensión literal del lenguaje; la mímica parece estar ausente, y no ocurre como en el caso de los niños sordos, que la emplean para compensar sus carencias de habla; cuando señalan, lo hacen para expresar una necesidad y no como signo de compartir algo; el juego carece del aspecto simbólico propio en otros niño; tienen dificultades en ponerse en el lugar del otro, comprender lo que piensan los demás, lo que les impide saber por qué hacen las cosas.

La presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados; en sus actividades, hace referencia a que suelen mostrar rigidez para realizar cambios en las actividades y manifiestan un alto grado de ansiedad cuando estos cambios se producen, pueden llegar a ser inflexibles en las rutinas diarias; aparecen manierismos motores, como aletear de manos o retorcimiento de dedos; el interés por determinados objetos y por los detalles de éstos es inusual.

Al igual que existen carencias y dificultades en sus habilidades, comportamientos e intereses, también, pueden darse casos, en que ciertas capacidades no estén afectadas. Algunos autores han llamado a estas capacidades conservadas islotes de

competencia, que son áreas en las que el alumno muestra una capacidad normal o más alta de lo que podría esperarse para su edad, y que siempre sorprende: una memoria muy desarrollada, dibujos muy pormenorizados en sus detalles, una gran habilidad para la música o cierta facilidad para las operaciones matemáticas, son algunos ejemplos de estos islotes competenciales.

El desarrollo emocional de este alumnado es complejo y no siempre se ha acertado al describir lo que ocurre en ese mundo interior; en muchos casos, ha sido necesaria la ayuda de los propios sujetos, cuando ya adultos, han dado a conocer sus experiencias, es el caso de Birger Sellin o Temple Grandin; a través de ellos, se conoce como son sus sentimientos y emociones y, también, las dificultades que tienen para poder expresarlas.

Los últimos estudios epidemiológicos ofrecen datos significativos sobre el aumento en la población infantil de los casos de trastornos generalizados del desarrollo. Algunos autores lo achacan a los instrumentos más precisos utilizados para estos estudios, a los mejores criterios diagnósticos que actualmente se utilizan, a la mayor especialización de los profesionales; otros creen que hay un aumento real de casos, aunque las causas aún no sean conocidas; en cualquier caso, la relevancia de estos datos no deja de tener importancia, en orden a la previsión de servicios para estos niños como lo hace notar Fombone (2005). Este autor señala, que la mejor estimación disponible de la prevalencia de todos los trastornos generalizados del desarrollo en conjunto se sitúa alrededor de 60/10.000 o 0.6%, y que esta estimación es superior a la del síndrome de Down, fibrosis quística y otras condiciones médicas graves que afectan a los niños.

1.2. Las Necesidades Educativas de estos alumnos y el tipo de apoyo

Las necesidades educativas de los alumnos conforman un continuo, de tal manera que cualquiera de ellos puede tenerlas en determinado momento de su vida escolar, no siempre las metas en educación pueden alcanzarse sin necesitar algún tipo de ayuda;

este concepto, ya clásico dentro de nuestro sistema educativo (MEC 1989) y también en el mundo europeo de la educación (Warnock 1981), tiene su consecuencia en lo que son las Necesidades Educativas Especiales.

Un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando por una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o por una discapacidad se encuentra con dificultades para utilizar las facilidades educativas que la escuela ordinaria le proporciona. Este origen interactivo pone de manifiesto la necesidad de evaluar estas dificultades. El modelo de Evaluación Psicopedagógica (MEC 1996), se basa precisamente en esta concepción relativa de las necesidades educativas especiales, derivada del origen interactivo, centrándose en la obtención de información sobre todos los elementos del entorno, contexto escolar, familiar y social, que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así poder establecer dichas necesidades educativas y las medidas de apoyo necesarias.

En el caso de los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, la evaluación de sus necesidades educativas especiales cobra una gran importancia, ya que no es desde el diagnóstico, desde donde se van a tomar las decisiones para organizar la respuesta educativa, sino desde las necesidades educativas especiales; un mismo diagnóstico puede presentar diferentes necesidades educativas especiales. Este carácter heterogéneo de dichas necesidades educativas, hace que sea fundamental traducir el diagnóstico a necesidades educativas especiales y determinar desde ahí los apoyos que estos alumnos precisan.

En el mismo sentido que la orden por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica, se manifiesta también la Asociación Americana para el Retraso Mental; esta institución, al hablar del retraso mental, aplicable también a la evaluación de cualquier condición personal de discapacidad, destaca cómo las capacidades, el entorno y los apoyos son elementos necesarios a evaluar y a proveer si queremos que el alumno con una discapacidad determinada progrese en la vida de

la comunidad (AAMR 1992). Es más, esta asociación en su edición de 2002 de Retraso Mental incorpora la investigación reciente sobre evaluación de apoyos y la determinación de la intensidad de los mismos, por eso hace hincapié en la necesidad de analizar e identificar:

- Las áreas relevantes del apoyo.
- Las actividades relevantes del mismo.
- El nivel o intensidad de las necesidades de apoyo.
- Así como escribir un Plan individualizado de apoyo.

El punto, que hace referencia al nivel o intensidad de las necesidades de apoyo, es desde el que se están elaborando escalas. Por primera vez lo educativo está muy presente, y se efectúa una valoración objetiva del nivel o intensidad del apoyo, así:

- La frecuencia: mensual, semanal.
- La duración del apoyo diario: ninguno, menos de treinta minutos, de treinta minutos a dos horas, de dos horas a cuatro horas.
- Los tipos de apoyo: ninguno, supervisión, ayuda verbal o gestual, asistencia física parcial, asistencia física total (en el caso de los centros preferentes la organización del maestro de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje y del técnico de apoyo).

El tipo de apoyo que precisan los alumnos con un trastorno generalizado del desarrollo, para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede tener tres de niveles (siempre se dan con carácter orientativo, ya que hasta el momento no han sido explicitados ni consensuados) y/o intensidades (extraído de las cuatro categorías de apoyo propuestas por la AAMR, 1992):

- Limitado, cuando el alumno presenta unas Necesidades Educativas Especiales en algún ámbito de su vida escolar. Por tanto el alumno sigue el currículo ordinario de la enseñanza obligatoria con las adaptaciones curriculares que precisa. Los recursos personales y materiales son

los habituales para dar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, que precisan apoyo limitado, se escolarizan en un centro ordinario con recursos para las necesidades educativas especiales.

- Generalizado, cuando el alumno presenta unas necesidades educativas especiales que precisan un currículo adaptado que se aparta significativamente del currículo ordinario. Requiere un contexto de enseñanza y aprendizaje altamente estructurado, con una ratio profesor alumno reducida y con profesionales especializados en cada una de las áreas que precisa. Los alumnos con trastornos generalizados del desarrollo, que requieren este tipo de apoyo, se escolarizan en un centro específico de educación especial.
- Intensivo y Especializado, cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales en varios ámbitos de su vida escolar, de tal profundidad y complejidad que requieren de un aumento significativo en la frecuencia de los apoyos y de los entornos en los que se proporciona (aula, patio, comedor...) para seguir el currículo ordinario, con las adaptaciones curriculares que precisan. Este aumento en la frecuencia y en los entornos de intervención requiere de una dotación de recursos personales y materiales extraordinarios. Este tipo de apoyo es el que reciben los alumnos con un trastorno generalizado del desarrollo en un centro preferente.

En resumen, los alumnos con un trastorno generalizado del desarrollo de un centro preferente, van a presentar unas necesidades educativas especiales relacionadas con las distintas dificultades que aparecen en diferentes ámbitos de su vida escolar (ver anexo II).

Estas necesidades educativas especiales se concretan en:

- Necesidad de un currículo adaptado, principalmente en el área social, y de la comunicación y el lenguaje.
- Atención individualizada.
- Apoyo intensivo y especializado durante un tiempo considerable de la jornada escolar.
- Contexto social y escolar normalizado.
- Organización, estructuración y adaptación del entorno educativo.

1.3. La Respuesta Educativa: Señas de identidad del Centro Preferente y alumnado que escolariza

Como decíamos en el apartado anterior, los alumnos con un trastorno generalizado del desarrollo van a precisar de unos apoyos intensivos y especializados; para poder desarrollar este sistema de apoyos, la administración educativa pone en marcha la concreción de la respuesta educativa, recogida en la Resolución de la Dirección General de Centros de 3/12/2002.

Dicha Resolución resume que la consideración de centro preferente para la escolarización de alumnos con trastornos generalizados del desarrollo será con carácter experimental, durante dos cursos escolares, después de los cuales se hace necesaria una evaluación y si ésta resultara positiva supondría la consideración de centro de escolarización preferente para el referido alumnado.

Señas de identidad

Todo centro educativo tiene unas características que lo identifican y que se recogen en el Proyecto Educativo del Centro; el centro preferente para alumnos con trastornos generalizados del desarrollo posee sus características propias, recogidas en su Proyecto Educativo, y que conforman sus señas de identidad.

En primer lugar, la creación y organización de un aula de apoyo, con las características precisas para desarrollar el apoyo especializado; este aula de apoyo ha de ser un espacio:

- Estructurado en zonas o entornos de trabajo, donde se desarrollen las rutinas y actividades.
- Con una estructuración del ámbito espacio-temporal con claves visuales adaptadas a las necesidades de los alumnos.
- Con una metodología adecuada a la organización del trabajo por rutinas.

Conviene precisar, que las claves visuales deben generalizarse en el centro a espacios como el comedor, servicios, aulas, etc. El entorno educativo debe ser un medio muy estructurado y muy sistemático, adecuado a las necesidades y capacidades del alumnado.

En segundo lugar, el centro contará con la dotación de los siguientes recursos personales extraordinarios:

- Un maestro de las especialidades de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje.
- Un técnico de apoyo.

Estos recursos personales van a ofrecer apoyos intensivos y especializados en:

- El aula de apoyo.
- En el aula de referencia del alumno.
- En otros entornos del centro.

Estos recursos extraordinarios se estabilizarán en la plantilla del centro al terminar la fase experimental y ser considerado centro preferente.

En tercer lugar, la necesidad de formación. Conocer y comprender las dificultades que estos niños tienen en su proceso educativo; los abordajes necesarios que cada alumno requiere, hace imprescindible esta formación, no sólo de los profesionales del aula de apoyo, sino, también, del resto de profesionales del centro. Además, una de las vías para conseguir la implicación de

todos los profesionales de un centro preferente, es precisamente esta formación. El cauce administrativo para realizarla es a través de los Centros de Atención al Profesorado (CAP).

Para la formación se deberían establecer algunos criterios como:

- Ser previa al comienzo del curso escolar.
- Continua.
- Con módulos de formación establecidos.

Más allá de esta formación, el centro preferente contará con la atención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector y el apoyo del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, serán centros de atención preferente para ambos equipos. La coordinación de la tarea a desarrollar en el centro de estos Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, va a permitir el que se pueda crear un contexto de trabajo con los profesionales de apoyo y el resto del centro educativo.

Alumnado

- Los alumnos, que se escolarizan en un centro preferente son aquellos con necesidades educativas especiales, asociadas a un trastorno generalizado del desarrollo, en los que está presente la triada de intereses restringidos, trastorno de la comunicación y en las habilidades sociales que requieran apoyo intensivo y especializado.

Conviene precisar con respecto a esta clasificación, que en el caso de un alumno con trastorno de Asperger, su desarrollo cognitivo está comprendido entre una capacidad mental límite y una capacidad mental muy superior como son los casos que se dan de sobredotación; no obstante, ello no quiere decir que no estén presentes los elementos perturbadores de la triada. En el caso de un alumno con trastorno de Rett, debido a su retraso mental severo o profundo, no es muy frecuente encontrarlo en un centro preferen-

te. El trastorno desintegrativo infantil, que presenta pérdida de habilidades después de su desarrollo normal, tampoco es muy frecuente en estos centros. En el caso de un alumno con trastorno generalizado del desarrollo no especificado conviene aclarar, en su aspecto diagnóstico, el por qué se llega a esta definición ya que, en muchos casos, se produce por exclusión de los otros trastornos; puede considerarse esta definición cuando aparecen dos áreas de la triada.

Por tanto, el alumnado con estos trastornos que con mayor frecuencia nos vamos a encontrar en un centro preferente, será el evaluado como trastorno generalizado del desarrollo autista, Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado, preferentemente, con indicadores de alto nivel de funcionamiento.

2. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE ESTE ALUMNADO EN CENTROS PREFERENTES

Los criterios y procedimientos que se desarrollan a continuación tienen una línea orientativa; efectivamente, como hemos podido leer en la introducción, estamos hablando de una experiencia novedosa y que en nuestra comunidad no contaba en muchos aspectos con precedentes que pudieran ser referenciales para los profesionales que la llevan a cabo, así este aspecto orientativo se hace especialmente evidente en el paso de los alumnos desde los colegios de primaria a los centros de secundaria. La escolarización de este tipo de alumnos en los centros de secundaria es todavía más reciente que su implantación en primaria, por lo que, quedan aún aspectos por clarificar y validar en función de la evaluación de las experiencias.

2.1. Procedimientos para la escolarización

Las características de los trastornos generalizados del desarrollo se manifiestan en los primeros años de vida. Dado, que son trastornos de la primera infancia, es necesaria una coordinación muy estrecha con los Centros de Atención Primaria, de cara

a una identificación y atención temprana de este tipo de alteraciones. Este es el motivo por el que se establece la coordinación, como canal de detección y derivación para los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Ante la sospecha, bien de los padres, bien de los profesionales, de la existencia de un trastorno generalizado del desarrollo en un niño, el caso se pone en conocimiento del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para que realice la evaluación psicopedagógica del niño.

Esta evaluación psicopedagógica, la lleva a cabo el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, pudiendo complementarse con la evaluación del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, para determinar necesidades educativas especiales.

El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica realizará el Dictamen de Escolarización, que llevará adjunto el informe del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, para la escolarización del alumno en el Centro Preferente.

2.2. Criterios orientativos para la escolarización en Centros Preferentes de Educación Infantil y Primaria

A. Criterios Generales

Contemplar la peculiaridad de cada caso, teniendo en cuenta las variables contextuales (escolar, social y familiar). Los criterios con los que se están trabajando son orientativos, ni determinantes, ni excluyente, de ahí la necesidad de llevar a cabo un análisis individual de cada caso, según la edad del niño, su evolución (características cognitivas, comunicativas) y nivel de participación en contextos normalizados:

- Diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo Fundamentalmente Trastorno Autista, Trastorno

Asperger o Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado.

- Necesidad de un apoyo intensivo y especializado.

B. Criterios orientativos para la etapa de Educación Infantil

- Grado severo de afectación del trastorno.
- No necesidad de desarrollo del lenguaje oral.
- Posible discapacidad intelectual (leve o moderada).
- Aparición de problemas adaptativos (incluido autonomía personal: higiene, alimentación).
- Trastornos del comportamiento (conductas disruptivas, etc.).
- Problemas asociados siempre que no requieran un apoyo específico propio de un centro de Educación Especial (cuidados sanitarios, etc.).

C. Criterios orientativos para la etapa de Educación Primaria (CEIP)

- Que exista un mínimo desarrollo de lenguaje, bien sea oral o bien con un sistema alternativo.
- La capacidad cognitiva no debe ser inferior a un Retraso Mental Ligero o Moderado.
- Problemas de comportamiento que no se den en la mayor parte de los contextos ni que sean constantes.
- Contemplar el desarrollo de habilidades adaptativas, como son la adquisición del control de esfínteres y la autonomía en la alimentación.
- Que haya habido un nivel mínimo de participación en la dinámica del aula en la etapa de educación infantil.
- Nivel mínimo de relación con iguales.

2.3. El paso a los Institutos de Educación Secundaria

La promoción del alumnado con un trastorno generalizado del desarrollo a la etapa de educación secundaria, tiene menos

base de experiencia que en las etapas anteriores. En la actualidad existen dos Centros Preferentes para este tipo de alumnado y los criterios que se exponen a continuación, no han sido evaluados, por tanto en esta etapa son también orientativos, nunca determinantes ni excluyentes.

A. Criterios generales para la escolarización en la etapa de Educación Secundaria

El criterio General es contemplar la peculiaridad de cada caso, de la misma manera que para las etapas de educación infantil y primaria. También se mantienen los criterios de carácter general, que hacen referencia al diagnóstico y a la necesidad del tipo de apoyo.

Actualmente, fruto de la experiencia de la escolarización en Secundaria, se están revisando estos criterios, dado que no todos los alumnos que han pasado a la etapa de secundaria los cumplen en su totalidad.

B. Criterios específicos orientativos para la escolarización en la etapa educativa de secundaria

- Rendimiento intelectual igual o superior a Retraso Mental Ligeramente.
- Competencia curricular equivalente al término del segundo ciclo de primaria o inicio del tercer ciclo de esta etapa.
- Haber agotado la repetición de la etapa de primaria.
- Que haya habido un progresivo ajuste comportamental al aula de referencia en educación primaria, aunque persistan dificultades en la socialización.
- Valoración de las características contextuales que favorecen al alumno.
- Valoración de la idoneidad para que un alumno con un Trastorno Generalizado del Desarrollo, pueda escolarizarse en un Instituto Preferente de enseñanza secundaria.

2.4. Consideraciones procedimentales a tener en cuenta en el cambio de etapa y centro

Las consideraciones que se exponen a continuación, contemplan procedimientos que no son exclusivas del paso a la etapa de secundaria, sino que se consideran aplicables, al cambio de cualquier etapa que tenga que tener este tipo de alumnado.

A. Anticipar la entrada a los Institutos de Educación Secundaria

- Coordinación entre los tutores del Colegio de Educación Infantil y Primaria y el Instituto de Educación Secundaria.
- Dialogar con el alumno sobre el cambio de centro.
- Visitar el nuevo centro con el fin de familiarizar al alumno con ese nuevo espacio, acompañado de sus profesores.
- Distribución del centro; instalaciones, aulas, rutas de acceso.
- Visitas de los tutores del Instituto de Educación Secundaria al alumno en el contexto escolar de su Colegio de Educación Infantil y Primaria.

B. Facilitar la transición

Reuniones de los equipos educativos de ambos centros y de apoyo con la coordinación de ambas jefaturas de estudio para analizar:

- Sistemas de comunicación que se han utilizado y han resultado eficaces.
- Rutinas adquiridas o establecidas.
- Nivel de competencia curricular.
- Estilo de aprendizaje.
- Nivel de autonomía personal.
- Comunicar la metodología de trabajo utilizada.
- Realizar evaluación psicopedagógica, DIAC.
- Aportar los documentos de evaluación y programación educativa.

- Materiales de trabajo del alumno.
- Aspectos relevantes de la relación familia/centro.

C. Incorporación del alumno al Instituto de Educación Secundaria

- Estudiar la posibilidad de incorporarse con su grupo de referencia de Primaria.
- Período de adaptación supervisando el ajuste del alumno.
- Planificación de momentos claves:
 - Entradas.
 - Salidas.
 - Desplazamientos.
 - Áreas más conflictivas.
- Organización del recreo y del tiempo libre.
- Contar con una persona de referencia para el alumno.
- Trabajar la adaptación del nuevo contexto:
 - Conductas adaptativas.
 - Trabajar aspectos sociales.
 - Trabajar la comunicación.
 - Aumentar los tiempos en el aula de referencia.

3. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Americana sobre Retraso Mental, AAMR (2002). Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyos. Alianza Editorial Madrid.

Centro de investigación y documentación educativa (1996).
La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

Dirección General de Renovación Pedagógica (1986).
Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. MEC. Madrid.

Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (1999). La respuesta educativa a los alumnos gravemente afectados en su desarrollo. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

Grandin, T. (1997). Atravesando las puertas del autismo. Ediciones Paidós Ibérica.

Lorna Wing y David Potter (1999). Apuntes sobre la prevalencia del espectro autista. Congreso en Internet sobre autismo.

Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (comp.) (1990). Desarrollo psicológico y educativo III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial. Madrid.

Marto, J.; Gonzalez, P.M.; Llorente, M.; Nieto, C. (comp.). Nuevos desarrollos en autismo. El futuro es hoy. Asociación de padres de personas con Autismo. Madrid.

Riviere, A. y Martos, J. (comp.) (2002). Autismo: Comprensión y explicación actual. IMSERSO. APNA. Madrid.

Riviere, A. y Martos, J. (comp.) (2000). El niño pequeño con autismo. APNA Madrid.

Ruiz, R. y Gine, C. (1986). Las necesidades educativas especiales. Cuadernos de pedagogía 32-34.

Sellin, T. (1994). Quiero dejar de ser un dretodemi. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores. Barcelona.

Warnock, M. (1987). Encuentros sobre necesidades de educación especial. Revista de educación, 45-74.

Wedell, K. (1981) Concepts of Special Educational Need. Educational Today. 31-39.

4. ANEXOS

ANEXO I

Para reconocer un alumno perteneciente al "espectro autista" seguiremos El continuo de características autistas (Adaptado de L. Wing, 1998), tomado de A. Rivière⁽³⁾.

A. Deficiencias de las competencias de reconocimiento social

1. Formas más profundas: aislamiento e indiferencia a otras personas. Falta de interés por aspectos sociales de la interacción, aunque puedan reforzar juegos de contacto físico o gratificaciones que pueden obtenerse a través de las personas. Indiferencia social especialmente marcada en relación a niños de su edad.
2. No contactos sociales espontáneos, pero aceptación pasiva de los intentos de aproximación de otras personas.
3. Son niños que establecen contactos sociales espontáneos pero de forma extraña y muy vinculada a rituales y preocupaciones obsesivas. Falta de interés por las ideas y sentimientos de otros. Carácter unilateral de las pautas de relación.
4. La forma más leve suele encontrarse en adultos con deficiencias sociales en la infancia pero que han progresado mucho. Se observa en ellos una pobre comprensión de reglas sutiles de la interacción social y escasa sensibilidad en relación con los demás. Parecen haber aprendido las reglas de relación y contacto social de forma intelectual y no "vitalmente".

B. Deficiencias de las competencias de comunicación social

1. Ausencia de intención comunicativa.

³ Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. (comp.) 1990. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza. Madrid.

2. Expresión sólo de deseos, sin otras formas comunicativas.
3. Expresión de comentarios factuales además de deseos pero que no forman parte de un intercambio social o son irrelevantes al contexto.
4. Empleo de un lenguaje elaborado, pero sin implicación en una auténtica pauta de conversación recíproca. Presencia de cuestiones repetitivas y largos monólogos, sin tener en cuenta al interlocutor.

C. Deficiencias de las competencias de imaginación y comprensión social

1. Ausencia completa de imitación significativa y juego de ficción.
2. Presencia de imitación, pero sin comprensión real del significado de la acción realizada (por ejemplo, bañar a una muñeca sin comprender realmente la acción). Falta de juego de ficción espontáneo.
3. Representación estereotipada y repetitiva de un cierto rol (por ejemplo, un personaje de televisión, sin variación ni empatía).
4. En sujetos mayores y más capaces, hay cierta apreciación de que "algo sucede" en la mente del otro pero sin comprender qué es.
5. Cierta habilidad para reconocer sentimientos de otros pero más a un nivel intelectual que empático y emocional.

D. Formas repetitivas de actividad

1. Predominio de conductas estereotipadas (balanceos, aleteos de manos, fascinación por estímulos sensoriales simples, etc.).
2. Movimientos repetitivos de carácter ritual (por ejemplo, ordenar objetos), o rituales sensoriales más complejos (oír con fascinación y de forma ritual ciertas obras musicales). Vinculación intensa e

- inexplicable a ciertos objetos (revistas, piezas de plástico, etc.).
3. Insistencia en realizar ciertas secuencias de acciones (por ejemplo, rituales al irse a dormir, seguir ciertas rutas) o en la representación dibujada o construcción de ciertos contenidos y objetos.
 4. Preocupación obsesiva por ciertos contenidos intelectuales (tablas de ferrocarriles, características de ciertos animales, etc.).

Criterios para el diagnóstico del trastorno de Asperger DSM-IV-TR

- A. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:
 1. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales como contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
 2. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros apropiadas al nivel de desarrollo del sujeto.
 3. Ausencia de la tendencia espontánea a compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas (p. ej., no mostrar, traer o enseñar a otras personas objetos de interés).
 4. Ausencia de reciprocidad social o emocional.

- B. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos y estereotipados, manifestados al menos por una de las siguiente características:
 1. Preocupación absorbente por uno o más patrones de interés estereotipados y restrictivos que son anormales, sea por su intensidad, sea por su objetivo.
 2. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

3. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
 4. Preocupación persistente por partes de objetos.
- C. El trastorno causa un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, laboral y otras áreas importantes de la actividad del individuo.
- D. No hay retraso general del lenguaje clínicamente significativo (p. ej., a los dos años de edad utiliza palabras sencillas, a los tres años utiliza frases comunicativas).
- E. No hay retraso significativo del desarrollo cognoscitivo ni del desarrollo de habilidades de autoayuda propia de la edad, comportamiento adaptativo (distinto de la interacción social) y curiosidad acerca del ambiente durante la infancia.
- F. No cumple los criterios de otros trastornos generalizados del desarrollo ni de esquizofrenia.

Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado DSM-IV-TR

Esta categoría debe utilizarse cuando existe una alteración grave y generalizada del desarrollo de la interacción social recíproca o de las habilidades de comunicación verbal o no verbal, o cuando hay comportamientos, intereses y actividades estereotipadas, pero no se cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo específico, esquizofrenia, trastorno esquizotípico de la personalidad o trastorno de la personalidad por evitación. Por ejemplo, esta categoría incluye el autismo atípico: casos en los que no se cumplen los criterios de trastorno autista por una edad de inicio posterior, una sintomatología atípica o una sintomatología subliminal, o por todos estos hechos a la vez.

ANEXO II

Las Necesidades educativas especiales a partir de los diferentes ámbitos de dificultad en los alumnos con TGD

Necesidades educativas especiales relacionadas con el ámbito social (cognitivo y emocional)⁽⁴⁾:

- Necesitan que se les enseñe a comprender y a mejorar su relación con el entorno social (anticipar situaciones sociales).
- Necesitan que se les enseñen estrategias comunicativas que le ayuden a comprender el entorno que les rodea y eviten problemas de comportamiento.
- Se les debe potenciar el contacto normalizado con otras personas y con el entorno inmediato.
- Necesitan que se trabaje en la disminución del auto aislamiento y las estrategias adecuadas de interacción.

Necesidades educativas especiales relacionadas con la comunicación verbal y no verbal:

- Priorizar los objetivos de esta área.
- Requieren que se trabaje su intencionalidad al comunicarse.
- Precisan mediadores que incentiven su motivación para comunicarse.
- Necesitan mediadores que les doten de estrategias/ sistemas adecuados para comunicarse de forma funcional.
- Requieren apoyo en su interacción con el medio para conseguir bienestar físico o emocional.
- Se les debe enseñar a mejorar su comunicación funcional mediante el lenguaje oral u otro sistema de ayuda a la comunicación.

⁴ Alicia Sainz Martínez, Instituto para el Desarrollo y la Formación del Profesorado, Área de Necesidades Educativas Especiales. Gobierno Vasco. Documento adaptado por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, General y de Atención Temprana de Móstoles (Madrid).

- Ha de procurárseles el acceso a la función simbólica y a la utilización del lenguaje y, si es necesario, incorporar sistemas alternativos o aumentativos de comunicación (SSAAC, TEAACH).

Necesidades educativas especiales relacionadas con la autonomía y la identidad personal:

- Necesitan que se prioricen los contenidos con el criterio de funcionalidad.
- Necesitan lograr la mayor autonomía posible en los entornos menos restrictivos cotidianos.
- Afianzar la adquisición de hábitos adecuados.
- Favorecer el desarrollo de habilidades socio-emocionales.
- Necesitan que se les incentive para que puedan incorporarse a las actividades de la vida cotidiana y a los ritmos y rutinas escolares.
- Requieren la estructuración de espacios, tiempos y actividades para hacer posible la anticipación que haga su vida y entorno comprensible y predecible.
- Trabajar sus dificultades para comprender la secuencia de los acontecimientos.

Necesidades educativas especiales relacionadas con el ámbito cognitivo:

- Necesitan estrategias para generalizar lo aprendido a diferentes contextos.
- Precisan estrategias de imitación y mejorar los procesos de simbolización.
- Mejorar su pensamiento concreto y desarrollar la capacidad de abstracción.
- Trabajar las aptitudes que requieren en cada caso (percepción, memoria y atención).
- Ayudarles a percibir lo significativo mediante códigos y estímulos.

Necesidades educativas especiales relacionadas con el tipo de apoyos específicos:

- Enseñarles de forma explícita la asociación entre diferentes aprendizajes.
- Necesitan una atención con un alto grado de tutorización.
- Requieren un ambiente estructurado, no complejo ni hiperestimulante.
- Proporcionarles un equilibrio emocional usando metodologías especiales y una interacción personal consistente.
- Necesitan que se les proporcionen sistemas de apoyo facilitadores de la comprensión del medio.
- Adaptar de manera muy significativa el currículo.
- Necesitan un ajuste preciso del tipo y cantidad de ayudas para conseguir una situación de aprendizaje sin errores.
- Enseñar a sus compañeros a interactuar con ellos y, en algunos casos, a tutorizarles.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE ALUMNOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

Amaya Sterner de León

CAPÍTULO II

- 1. Consideraciones generales**
- 2. Procedimiento para la determinación de alumnos destinatarios de Centro Preferente**
- 3. Contenidos de la evaluación: qué evaluar**
 - 3.1. Historia del desarrollo
 - 3.2. Funcionamiento actual
- 4. Métodos e instrumentos: cómo y con qué evaluar**
 - 4.1. Procedimientos de evaluación
 - 4.2. Instrumentos específicos
 - 4.2.1. Detección Temprana
 - 4.2.2. Identificación y Evaluación de conductas características de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo
 - 4.2.3. Valoración del grado o nivel del trastorno
 - 4.2.4. Evaluación de déficits específicos
 - 4.2.5. Detección de personas de alto nivel de funcionamiento y/o trastorno de Asperger
- 5. Recomendaciones**
- 6. Bibliografía**

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE ALUMNOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO

1. CONSIDERACIONES GENERALES

La evaluación psicopedagógica de alumnos susceptibles de ser destinatarios de recibir un apoyo especializado e intensivo en un Centro Preferente se realizará cuando se sospeche de la presencia de un Trastorno Generalizado del Desarrollo.

De acuerdo a las clasificaciones diagnósticas internacionales de la CIE-10 (OMS, 92) y el DSM-IV-TR (APA, 02), los Trastornos Generalizados del Desarrollo, tal y como se ha indicado en el capítulo anterior, hacen referencia a un conjunto de alteraciones cualitativas, en la interacción social, la comunicación y un repertorio estereotipado y restrictivo de intereses y actividades, de aparición en la primera infancia.

Por otra parte, el diagnóstico de las distintas formas clínicas descritas dentro de esta categoría, viene determinado, no sólo por la evidencia de comportamientos alterados, sino también, y esto es fundamental en relación con la valoración psicopedagógica, por la "ausencia o presencia limitada de comportamientos adecuados" (Lord, 05), esperables al nivel de desarrollo del niño en los diferentes contextos en los que se desenvuelve.

En este sentido, se hace indispensable de cara a una correcta valoración diagnóstica, determinar el nivel de desarrollo general de la persona evaluada, al objeto de identificar las conductas esperables a su nivel evolutivo en los diferentes entornos en los que participa y no focalizar la evaluación en los comportamientos alterados.

Dada la importancia de conocer el nivel evolutivo del niño en las diferentes áreas, es imprescindible el empleo de escalas de desarrollo o tests estandarizados, en función de su edad, que proporcionen datos normativos y objetivos. Este objetivo es aplicable a cualquier niño independientemente de su edad.

Como en el caso de cualquier otro alumno, siempre que concurren circunstancias especiales (entre otros, factores psicosociales y ambientales graves) o cuando los resultados de la evaluación no sean consistentes y estables, es necesario realizar revisiones periódicas. Esta recomendación es igualmente aplicable a niños pequeños que no han sido valorados anteriormente y en los que se desconocen el ritmo y la progresión de su evolución.

En cualquier caso, la información y las conclusiones del proceso de evaluación se recogerán en el informe psicopedagógico que, de acuerdo a lo establecido⁽¹⁾, debe contener "como mínimo la síntesis" de la información relativa a datos personales, desarrollo general, aspectos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, influencia de la familia y del contexto social, identificación de las necesidades educativas especiales, previsión de los apoyos personales y materiales y orientaciones para la propuesta curricular.

La devolución que se haga del contenido del informe psicopedagógico a la familia y a los profesionales implicados debe ser clara, precisa y abierta a las sugerencias. El momento de la devolución entraña especial importancia ya que durante el mismo se sientan las bases que han de guiar la intervención educativa: especificación de los principales objetivos de los profesionales implicados (tutores, apoyos especializados, orientador), concreción de las estrategias que garanticen la coordinación entre los diferentes profesionales o servicios, temporalización del seguimiento y la evaluación de todas las actuaciones previstas.

2. PROCEDIMIENTO PARA LA DETERMINACIÓN DE ALUMNOS DESTINATARIOS DE CENTRO PREFERENTE

La determinación de los alumnos destinatarios de escolarización en Centro Preferente supone hablar de tres niveles de intervención:

- Evaluación psicopedagógica por parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Atención Temprana o Generales.

¹ Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996.

- Derivación al EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo.
- Revisión en los cambios de etapa educativa.

Ante la sospecha de que un niño presente un Trastorno Generalizado del Desarrollo, manifestada por la familia en el caso de niños no escolarizados, y/o por la información que aportan sus educadores cuando ya acuden a una escuela o colegio, los EOEP de Atención Temprana y EOEP Generales (Equipos de sector), realizarán la evaluación psicopedagógica al objeto de valorar la posible presencia de un Trastorno Generalizado del Desarrollo y la determinación de las necesidades educativas especiales que presenta.

El EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo⁽²⁾ colaborará con los Equipos Generales de sector en la evaluación psicopedagógica y en los procesos de escolarización en los casos, en los que a demanda de éstos, se estime necesario.

Cuando tras la evaluación psicopedagógica el Equipo de sector considere que el sujeto valorado presenta necesidades educativas especiales derivadas de la posible presencia de un Trastorno Generalizado del Desarrollo y que puede precisar de un currículo adaptado y unos apoyos intensivos y especializados (Documento Marco, 2003), siendo por tanto susceptible de ser escolarizado en un Centro Preferente, lo derivará al Equipo Específico.

El motivo de la derivación puede responder a una cuestión de carácter técnico o procedimental para recabar la opinión del Equipo Específico sobre la propuesta de escolarización. En este supuesto, cuando el Equipo Específico considere que el alumno precisa de apoyos intensivos y especializados, se adjuntará al Dictamen de Escolarización del Equipo del Sector, el informe del Equipo Específico en el que se hace constar que reúne las condiciones para su posible incorporación a un Centro Preferente. En cualquier caso, los profesionales responsables de ambos equipos (EOEP de Atención Temprana o General y EOEP Específico) valorarán la propuesta educativa (modalidad, tipo y frecuencia de los apoyos, adap-

² Resolución de 28 de julio de 2005.

taciones curriculares, etc.) que consideran más adecuada a las características del alumno.

Una vez que se ha escolarizado a un alumno en el Centro Preferente, al término de las etapas de infantil y primaria se realizará la evaluación psicopedagógica prescriptiva en alumnos con necesidades educativas especiales. En función de los datos obtenidos sobre la evolución del niño y su nivel de participación en los diferentes contextos, así como del contenido de la información proporcionada por los profesionales y la familia, se revisará la idoneidad de las medidas educativas que se han tomado hasta ese momento y se determinarán las que se proponen para la siguiente etapa. En ocasiones, ello da lugar a un cambio en la intensidad de los apoyos que supone bien una reducción de los mismos -apoyo limitado- o un aumento -apoyo generalizado-, reconsiderándose por tanto, la condición de alumno destinatario de Centro Preferente.

3. CONTENIDOS DE LA EVALUACIÓN: QUÉ EVALUAR

La evaluación psicopedagógica de alumnos en los que se sospecha la presencia de un Trastorno Generalizado del Desarrollo, requiere valorar en profundidad variables referidas al propio sujeto, al contexto familiar y escolar, empleando para ello procedimientos y técnicas diversas.

El proceso de evaluación persigue obtener un conocimiento profundo del sujeto y de sus condicionantes ambientales, de modo que se tenga una comprensión de su desarrollo psicológico, las estrategias de las que dispone para influir en el mundo físico y social y los recursos a los que recurren las personas con las que se relaciona para potenciar su desarrollo.

3.1. Historia del desarrollo

Este aspecto, de por sí fundamental en la valoración de niños con necesidades educativas especiales, es determinante para el diagnóstico diferencial de la población que nos ocupa. Por ello se recogerá información detallada sobre la aparición de las primeras

preocupaciones por el desarrollo, posterior evolución y situación actual.

Como es habitual, se recabarán datos desde el embarazo hasta el momento actual (antecedentes familiares, hitos evolutivos, medicación, etc.) haciendo especial hincapié en los patrones del desarrollo de habilidades de interacción social, de comunicación y lenguaje y la existencia de comportamientos o intereses estereotipados o restringidos. Paralelamente se concretarán, en la medida de lo posible, fechas acerca del momento en que surgen las primeras sospechas de alteración, se preguntará sobre la manifestación de las dificultades, la evolución y la respuesta a las intervenciones sistemáticas, en el caso de haber recibido atención especializada.

En el supuesto de que contemos con informes anteriores, tras su estudio y análisis previos, durante la entrevista se complementará únicamente la información que se considere insuficiente o contradictoria.

A continuación se detallan una serie de aspectos específicos a recoger en este apartado:

- **Empleo de señales socio-emocionales**

- Contacto ocular.
- Mirada asociada a sonrisa.
- Expresividad facial y emocional.

- **Respuesta al nombre**

- Respuesta al mismo.
- Consistencia en la orientación.

- **Participación en intercambios socio-comunicativos**

- Establecimiento y regulación de turnos.
- Imitación de acciones, gestos, vocalizaciones o emisiones verbales.
- Reciprocidad interpersonal.
- Comprensión de expresiones emocionales y respuestas empáticas.

- Integración de conductas sociales, emocionales y comunicativas.
- **Presencia de conductas de atención conjunta**
 - Seguimiento de mirada.
 - Conductas de mostrar.
 - Conductas de señalar con el índice.
- **Habilidades de comunicación no verbal**
 - Protodeclarativos y protoimperativos.
 - Empleo de gestos convencionales (saludar, echar besitos, etc.).
 - Empleo de estrategias comunicativas (mirada alternativa, combinación de diferentes modalidades de comunicación, persistencia en los actos comunicativos, búsqueda de recursos alternativos).
- **Desarrollo del juego con objetos**
 - Interés variado por objetos.
 - Uso convencional de objetos.
 - Juego funcional.
 - Juego simbólico.
- **Aparición del lenguaje y evolución**
 - Atención al lenguaje que le dirigen (sospecha de sordera, respuestas paradójicas a los estímulos auditivos).
 - Procesos expresivos.
 - Procesos comprensivos.
- **Relación con adultos**
 - Interés por el contacto social (búsqueda activa).
 - Relaciones con los miembros de su familia.
 - Respuestas frente a desconocidos.
 - Demanda de atención o consuelo.
- **Relación con iguales**
 - Motivación por la relación.

- Juegos paralelos, compartidos.
 - Iniciativa y respuesta a la interacción.
 - Preferencias personales o vínculos de amistad.
- **Hábitos de alimentación y sueño**
 - Dificultades de conciliación del sueño, interrupciones, otros.
 - Respuesta a los cambios de alimentación, selectividad, rituales, etc.
- **Adaptación al contexto social**
 - Flexibilidad comportamental en situaciones habituales y novedosas (resistencia a cambios, dificultades de adaptación a determinadas actividades).
 - Comprensión y seguimiento de normas propias de su edad de desarrollo.
 - Conductas desajustadas, oposicionismo, rabietas.
- **Hábitos de autonomía personal**
 - Control de esfínteres.
 - Aseo.
 - Otros.
- **Motricidad**
 - Desarrollo motor grueso y fino.
 - Nivel de actividad (por exceso o defecto).
 - Estereotipias motoras.
- **Alteraciones sensoriales**
 - Hipersensibilidad o hiposensibilidad frente a estímulos auditivos, visuales, vestibulares, etc.
 - Exploración sensorial inusual o fascinación por determinados estímulos (visuales, táctiles, olfativos, etc.).
- **Historia escolar**
 - Inicio de la escolaridad y cambios de centro.
 - Dificultades de adaptación.
 - Medidas adoptadas.

3.2. Funcionamiento actual

La evaluación del funcionamiento actual del sujeto supone explorar las diferentes áreas del desarrollo para contribuir a una mejora en la calidad de la respuesta a sus necesidades, tanto desde el contexto familiar como escolar. Además, el conocimiento de las características de sus competencias y dificultades proporciona, en la mayoría de los casos, un aumento en la comprensión del sujeto a las personas que se relacionan con él, que facilita en gran medida la puesta en marcha de la intervención prevista.

Indudablemente, los contenidos de la valoración psicopedagógica específica vienen determinados por el conocimiento que hasta ahora tenemos del desarrollo psicológico y la evolución sintomatológica de las alteraciones de las personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Pasamos a señalar aquellos aspectos que son objeto de un mayor análisis, requieren ser explorados de forma específica o exigen una mayor profundización a la que es habitual en alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de otro tipo de trastornos o discapacidades:

• Exploración del juego simbólico

- Diferencias significativas en su perfil de desarrollo (intra e inter áreas).
- Capacidades de simbolización (sustitución de objetos, imaginación de elementos no presentes, atribución de propiedades imaginarias).
- Valoración específica de capacidades mentalistas (primer y segundo orden).
- Características de la atención (duración, dificultades para cambiar el foco de atención, etc.).
- Flexibilidad cognitiva (perseveración temática, restricción de intereses, modificación de estrategias en la resolución de problemas).
- Exploración de funciones ejecutivas (planificación, organización de tareas, inhibición de respuestas inapropiadas).

• **Interacción y aspectos socio-emocionales**

- Empleo de las estrategias que aseguran los intercambios socio-comunicativos (uso de la mirada, orientación corporal, reclamar la atención).
- Comprensión y expresión de emociones (gestos faciales, tono de voz, estados emocionales).
- Reacciones emocionales inusuales (por exceso o defecto).
- Relación con adultos (dependencia, inhibición, rechazo, preferencias).
- Iniciativa y respuesta en relación con sus iguales (incorporación a actividades lúdicas, intercambios de juguetes, muestras de afecto).
- Participación en situaciones estructuradas y no estructuradas (aula, recreo, parque, acontecimientos especiales).
- Adaptación a las exigencias del entorno socio-familiar y escolar.

• **Comunicación y lenguaje**

- Modalidad comunicativa (gestual, motora, oral, signada, etc.).
- Funciones (pedir, rechazar, comentar, solicitar y dar información, etc.).
- Contextos (personas, actividad, lugar).
- Participación en intercambios comunicativos (regulación de los turnos conversacionales, ajuste temático).
- Exploración del desarrollo lingüístico en su vertiente expresiva (aspectos formales, de contenido, presencia de alteraciones lingüísticas o paralingüísticas como inversiones pronominales, ecolalias, volumen, tono).
- Exploración de los procesos receptivos (seguimiento de consignas con apoyo gestual o contextual, comprensión de estructuras gramaticales simples/complejas, dificultad para captar la intención comunicativa del hablante y el sentido figurado del lenguaje).

• **Estilo de aprendizaje y nivel curricular**

- Grado de ayuda que precisa para realizar las tareas (frecuencia).
- Tipo de ayuda (instigación física, verbal, visual).
- Actitud y motivación por las tareas distinguiendo entre aquellas de componente verbal, motor, gráfico, musical.
- Implicación en función del agrupamiento: individual, pareja, grupal.
- Ritmo de trabajo y modo de afrontar la actividad (impulsividad, constancia).
- Variabilidad en su disposición hacia el aprendizaje en función de diferentes factores (profesores, tareas, lugar, hora).
- Adaptación y participación en la dinámica del aula.
- Metodologías que favorecen el aprendizaje y medidas de apoyo.
- Nivel de competencia curricular y concreción de puntos fuertes y débiles.
- Progresión en los aprendizajes y generalización de los mismos.

Durante la obtención de estos datos han de considerarse tres niveles de análisis: la tarea, el uso de materiales y las relaciones sociales así como la interacción que se establecen entre estos y el estilo de enseñanza.

4. MÉTODOS E INSTRUMENTOS: CÓMO Y CON QUÉ EVALUAR

La evaluación psicopedagógica de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo debe garantizar un conocimiento preciso y profundo relativo al propio individuo, a la participación en los diferentes entornos y al modo en que la familia y los profesionales responden a sus necesidades particulares. De ahí que resulte imprescindible garantizar un enfoque multimodal. Esto es, los procedimientos y técnicas de evaluación a emplear han de ser variados (entrevistas, pruebas estandarizadas, observación) y se recurri-

rá a distintas fuentes para la obtención de la información: familia, profesores, compañeros, profesionales externos.

4.1. Procedimientos de evaluación

Estudio de informes y documentos aportados

- Informes médicos: estudios genéticos, neurológicos, audiométricos, etc.
- Informes psicopedagógicos, clínicos, tratamientos específicos.
- Documentos escolares: evaluación curricular, registro de observaciones, informes de evolución, documento individual de adaptaciones curriculares.

Entrevistas

- Familia (madre, padre, otros).
- Profesionales del centro implicados: tutor, profesorado de apoyo, otros docentes y/o miembros del equipo directivo.
- Alumno, si procede.

Suele ser habitual que el sujeto y su familia hayan sido o estén siendo atendidos por profesionales externos (pediatra, neurólogo, psiquiatra, terapeutas) con los que se establecerá coordinación.

A fin de aumentar la objetividad de los datos proporcionados por la familia y los educadores, evitando la infravaloración o sobrevaloración de las dificultades y/o competencias del sujeto conviene, de una parte, precisar y clarificar el contenido de las cuestiones que se formulan y, de otra, solicitar la ejemplificación de la conducta y las circunstancias en la que ésta se produce.

La información procedente de la familia contribuye no sólo al conocimiento de la situación anterior y actual de su hijo o hija, sino que además ayuda a la identificación de las propias necesidades del grupo familiar como, por ejemplo, las relativas a la comprensión de la

naturaleza y origen del trastorno que presenta el miembro afectado, la repercusión en los diferentes componentes del grupo o la identificación de los apoyos de distinta índole que pueden precisar. Todos estos elementos deberán ser tenidos en cuenta durante la devolución del informe psicopedagógico y a lo largo del proceso de intervención.

En términos generales, el proceso de entrevista será similar al que se lleva a cabo en familias de hijos con otras necesidades especiales, pero dadas las dificultades con las que se encuentran las familias de la población que nos ocupa, provenientes tanto del propio trastorno de la persona afectada como de los frecuentes problemas en la búsqueda diagnóstica (valoración de las sospechas que manifiestan respecto a su desarrollo, derivación a distintos profesionales y servicios) y terapéutica (conocimiento de la respuesta educativa más adecuada, tratamientos y programas específicos existentes, recursos sociales), remitimos al capítulo de familias para que su lectura ayude a la reflexión y al ajuste en el proceso de entrevista.

Cuestionarios, Entrevistas estandarizadas, Inventarios

- De carácter diagnóstico (ADI-R, MASS-SCID-I ...).
- De conducta adaptativa (Vineland, ICAP, BASC...).
- Sobre un área concreta (CEIC de Monjas, TEACCH, Mc Arthur...).

La información que se obtiene a través de los cuestionarios aplicados a la familia, a los profesionales o a la propia persona evaluada, proporcionan de manera ordenada un importante volumen de datos acerca de su desarrollo anterior o actual.

Se aconseja la presencia del evaluador durante la cumplimentación de aquellos cuestionarios que han sido diseñados para ser respondidos directamente por la familia o los profesionales para que, en caso de duda, puedan aclararse los contenidos de la información solicitada.

Observación en contextos naturales

- Aula de referencia.
- Situación de apoyo especializado.
- Recreo.
- Comedor.
- Otras actividades de interés.

La observación es un elemento fundamental en el proceso de valoración siendo preciso realizar "una observación en contextos interactivos reales" (Rivière, 01). Esta observación directa exige preparación (definición de categorías, selección de medios, etc.) y dedicación de tiempo para obtener una muestra temporal y situacionalmente significativa, que garantice el registro del comportamiento habitual del niño en situaciones cotidianas.

En el caso de niños escolarizados, la escuela ofrece un contexto privilegiado de observación ya que posibilita obtener datos relevantes y consistentes de aspectos relacionados con la interacción social, la comunicación y la conducta, a la vez que permite valorar el desenvolvimiento general del niño en situaciones naturales.

Escalas y Tests

- Pruebas generales: escalas de desarrollo, tests de inteligencia general, tests de inteligencia no verbal (Brunet-Leziné, Bayley, escalas Wechsler, K-ABC, Leiter...).
- Pruebas específicas: función ejecutiva, cognición social, competencia interactiva, comunicación y lenguaje (tarjetas de Wisconsin, pruebas de teoría de la mente (anexo 2), ADOS, ACACIA, Reynell, ITPA, PLON-R...).

El análisis que proporcionan Filipek et al. (1999) respecto a las dimensiones contenidas en los tests del lenguaje y cognitivos específicos para niños pequeños y las tablas de valoración correspondientes en las que se indican los puntos fuertes y débiles de las pruebas relacionadas, aportan criterios útiles en la selección de los tests.

Análisis de producciones del alumno

- Dibujos.
- Trabajos manuales.
- Textos escritos (copia, dictado, elaboración propia).
- Cuadernos de materias escolares.

4.2. Instrumentos Específicos

Sin pretender ser exhaustivos, a continuación se hace una descripción de algunos instrumentos que han sido diseñados y elaborados específicamente para la valoración de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo, de modo que sirvan para orientar la elección de aquéllos más acordes con las necesidades que se planteen. En cada uno de ellos se indican referencias bibliográficas a las que acudir para un conocimiento pormenorizado de las instrucciones de aplicación, la interpretación de los resultados y los materiales requeridos.

No obstante, queremos recordar que existen diversos cuestionarios, inventarios y pruebas, algunos de los cuales se han nombrado anteriormente a modo de ejemplo, que aunque no han sido diseñados específicamente para la evaluación de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo (conducta adaptativa, juego simbólico, competencia social, función ejecutiva) deben ser empleados en el proceso de exploración, ya que proporcionan información relevante para el conocimiento de las características del funcionamiento y necesidades del sujeto.

Los criterios que se han aplicado en la selección de los instrumentos han sido:

- Haber sido concebidos para valorar aspectos generales o específicos relacionados con las características de la población con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Haber sido diseñados teniendo en cuenta criterios consensuados internacionalmente en relación al concepto y definición de esta categoría diagnóstica.

- Reconocido prestigio de los autores en este campo.
- Referencias escritas de carácter científico.
- Poder tener acceso a ellos (estar comercializados, referenciados en libros o artículos).
- Estar la mayor parte disponibles en lengua castellana.
- No exigirse para su empleo una formación reglada específica (como por ejemplo es el caso del ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised, Lord, Rutter, y Le Cuter, (1994) o del ADOS-G (Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic (Lord et al. 2000).

En los instrumentos que a continuación se describen, la información que se obtiene puede proceder de diversas fuentes, de modo que podemos distinguir entre:

- Aquéllos en los que los datos se obtienen a partir de la información proporcionada por los padres y/o los profesionales.
- Los que se basan en la observación directa del sujeto.
- Los que combinan ambas opciones.

Además se propone la siguiente clasificación, teniendo en cuenta la finalidad principal para la que han sido diseñados:

- Detección temprana (18, 24 meses).
- Identificación y evaluación de conductas características de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Valoración del grado o nivel del trastorno.
- Evaluación de déficits específicos.
- Detección de personas de alto nivel de funcionamiento y/o trastorno de Asperger.

En cada apartado los instrumentos descritos se han ordenado por fecha de publicación.

4.2.1. Detección temprana

Nombre: CHECKLIST FOR AUTISM IN TODDLERS (CHAT).

Autor: Baron - Cohen et al. (1992, 1996).

Finalidad: Detectar a los 18 meses de vida niños con riesgo de presentar una alteración en el desarrollo derivada de un trastorno autista.

Descripción: de fácil y rápida aplicación. Consta de dos secciones; la sección A, dirigida a los padres esta compuesta de 9 preguntas, y la sección B, destinada al evaluador consta de 5 ítems de observación directa del niño/a.

Referencias bibliográficas: Baron-Cohen, S. y otros (1997). Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia. En Rivière, A. y Martos, J. (Comp.) (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. (pp: 161 a 172) Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Nombre: MODIFIED CHECKLIST FOR AUTISM IN TODDLERS (M-CHAT).

Autor: Robin et al (2001).

Finalidad: Mejorar la sensibilidad de detección del CHAT, ya que a pesar de ser una prueba que ha demostrado ser muy específica es poco sensible en la identificación de niños con autismo de alto nivel de funcionamiento cognitivo.

Descripción: Cuestionario de 23 ítems a cumplimentar por los padres de niños de 24 meses. De fácil y rápida aplicación.

Bibliografía: Hernández, J.M., Artigas-Pallares, J., Martos-Pérez, J. y otros (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. Revista de Neurología 41 (4): 237-245.

4.2.2. Identificación y evaluación de conductas características de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo

Nombre: AUTISM BEHAVIOR CHECKLIST (ABC).

Autores: Krug, Arick y Almond (1979, 1980,1993).

Finalidad: Instrumento de despistaje para ser utilizado de una forma funcional. El ABC forma parte, junto con otras cuatro pruebas independientes, de la batería de despistaje del autismo para la planificación educativa (Autism Screening Instrument for Educational Planing: ASIEP de Krug et al 1979, 1980). De la totalidad de los instrumentos que componen el ASIEP, únicamente el ABC ha sido evaluado por los autores.

Descripción: Este listado consta de 57 conductas que se agrupan en cinco áreas de síntomas: sensorial, relación, utilización del cuerpo y de los objetos, lenguaje y autonomía social y personal. El análisis estadístico llevado a cabo en su versión original, indica que 55 de las 57 conductas son predictores significativos para el diagnóstico del autismo al comparar la variable autismo con retraso mental severo, trastornos emocionales, ciegos, sordos y desarrollo normal. El listado incluye una puntuación ponderada, determinada estadísticamente, asignada para cada conducta, perfiles de datos por edad cronológica y procedimientos de puntuación adicional. Edad de aplicación: niños, adolescentes y adultos.

Referencias bibliográficas: Krug, D. A., Arick, J. y Almond, P. (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 221-229.

Krug, D. A., Arick, J. y Almond, P. (1993). *Autism Screening Instrument for Educational Planning* (2nd ed) Austin TX: Pro-Ed.

Nombre: ACACIA. ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA E INTERACTIVA EN AUTISMO Y OTROS TRASTORNOS DEL DESARROLLO CON BAJOS NIVELES DE FUNCIONAMIENTO COGNITIVO.

Autor: Tamarit, J. (Equipo CEPRI) (1994).

Finalidad: Evaluación y análisis de la conducta comunicativa y social de niños y adolescentes con graves alteraciones en su desarrollo (retraso mental, autismo, otros trastornos generalizados del desarrollo, trastornos específicos del desarrollo del lenguaje).

Descripción: La prueba consta de diez situaciones de interacción diádica, que se especifican en el guión de actuación, con una duración de entre uno y tres minutos por situación y una duración total de catorce minutos. La prueba es grabada en vídeo. Seguidamente se lleva a cabo el análisis, registro de categorías e índices y obtención de puntuaciones. Finalmente se obtiene una probabilidad diagnóstica entre autismo y retraso mental en un rango de probabilidad muy alto, alto, o moderado. La gráfica obtenida en la hoja de registro general puede ser contrastada con los tres perfiles propuestos en los que se describen sus características y líneas de actuación educativa. Para un estudio más detallado se ofrecen otras categorías de observación útiles para realizar un análisis cualitativo.

Referencias bibliográficas: Tamarit, J. (Equipo CEPRI) (1994). Prueba ACACIA. Madrid: Alcey. Distribuye Psymtec.

Nombre: ESCALA DE VALORACIÓN EN NIÑOS DE 1 A 4 AÑOS DE CAPACIDADES FUNCIONALES QUE NORMALMENTE SE ALTERAN EN LOS NIÑOS CON AUTISMO.

Autor: Rivière, A. (2000).

Finalidad: Se proponen unos indicadores dentro de un "continuo" diacrónico de alteraciones que pueden manifestarse en los cuadros de autismo en diferentes fases del desarrollo.

Descripción: Listado de indicadores compuesto por 27 ítems a los que se otorgan puntuaciones que van del 0 al 4. La puntuación total se obtiene sumando los valores obtenidos en los ítems del 1 al 18 (capacidades propias del desarrollo normal en niños de esas edades) y restándoles la suma de la puntuación correspondiente a los ítems del 19 a 27 (conductas alteradas). A menor puntuación global mayor probabilidad de un cuadro de autismo.

Referencias bibliográficas: Rivière, A. ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (2000) El niño pequeño con autismo. Madrid. Asociación de Padres de Niños Autistas.

Nombre original: SCQ THE SOCIAL COMMUNICATION QUESTIONNAIRE / CUESTIONARIO DE COMUNICACIÓN SOCIAL.

Autores: Rutter, Bailey y Lord (2003).

Finalidad: Evaluar la sintomatología existente de los trastornos del espectro autista a través de la observación de la conducta del niño estableciendo una puntuación de corte que pueda considerarse como un indicador de la probabilidad de que el sujeto padezca dicho trastorno. Se aplica a niños a partir de 4 años siempre que su edad mental sea al menos de 2 años. El SCQ se diseñó como una medida de screening o cribado (evaluación simple y rápida) que acompañara al ADI-R (entrevista para el diagnóstico del Autismo, edición revisada).

Descripción: El cuestionario, de rápida aplicación y corrección, está compuesto por 40 ítems dirigidos a padres o educadores. Consta de dos formas A y B. La forma A (toda la vida) recoge información sobre

la historia del sujeto. La forma B está referida a la conducta del sujeto durante los últimos tres meses. Se obtiene una puntuación total en la forma A, que ha sido debidamente validada, que se interpreta en relación con los puntos de corte que se han establecido en los estudios de investigación. También se obtienen tres posibles puntuaciones, relativas a problemas de interacción, dificultades de comunicación y conducta restringida, repetitiva y estereotipada. El SCQ tiene tres principales aplicaciones.

En el ámbito clínico sirve para la detección de niños con puntuaciones en el punto de corte (o próximas) que deberían ser sometidos a una evaluación clínica más profunda. También puede utilizarse de forma colectiva para comparar la presencia de sintomatología del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en muestras diferentes o como medida de seguimiento de la evolución de esta sintomatología en grupos clínicos (problemas de lenguaje, problemas médicos asociados con TEA, dificultades de aprendizaje). Por último, sirve como indicador aproximado del nivel de gravedad o severidad de los síntomas del TEA para establecer comparaciones entre grupos o para analizar los beneficios de las intervenciones terapéuticas o educativas. En estos casos se utiliza la forma B (situación actual).

Referencias bibliográficas: Rutter, M., Bailey, A. y Lord, C. (2005). SCQ Cuestionario de comunicación social. Manual. Madrid. TEA Ediciones. Distribuye TEA.

4.2.3. Valoración del grado o nivel del trastorno

Nombre: GILLIAM AUTISM RATING SCALES (GARS) / ESCALAS DE EVALUACIÓN DE AUTISMO DE GILLIAM.

Autores: Gilliam, J. (1995).

Finalidad: Este cuestionario, diseñado para ser usado por padres y profesionales, ayuda a identificar y estimar la severidad de los síntomas del autismo en personas de 3 a 22 años de edad. Además se señalan las siguientes finalidades: evaluar personas con problemas de comportamiento graves, evaluar el progreso en las áreas de alteración tras la realización de programas de intervención, identificar objetivos de intervención y medir el autismo en estudios de investigación.

Descripción: Los ítems de este instrumento están basados en el DSM IV (APA, 1994) y en la ASA (Autism Society of America, 1994). Consta de 4 escalas agrupadas en: comportamientos estereotipados, comunicación, interacción con el medio físico y social y alteraciones del desarrollo. Esta última escala, de carácter opcional, describe el desarrollo en los tres primeros años de vida. Las personas que apliquen el instrumento deben tener contacto directo y continuado con el sujeto.

Este instrumento se normalizó con 1.092 sujetos con autismo procedentes de Estados Unidos, Puerto Rico y Canadá. La validez y fiabilidad son consistentes. Se ofrecen puntuaciones estándar, percentiles y una tabla para determinar la probabilidad de que un sujeto sea autista y la gravedad del desorden. El tiempo estimado para su cumplimentación es de 5 a 10 min.

Referencias bibliográficas: Gilliam, J. (1995) Manual de Instrucciones. Pro-ed. Distribuye Psymtec.

Nombre: INVENTARIO DE ESPECTRO AUTISTA (IDEA).

Autor: Rivière, A. (1997).

Finalidad: Valorar la severidad y profundidad de los rasgos autistas en doce dimensiones características de personas con espectro autista y/o trastornos profundos del desarrollo. El autor señala tres principales utilidades:

- Establecer inicialmente, en el proceso diagnóstico, la severidad de los rasgos autistas.
- Ayudar a formular estrategias de tratamiento de las dimensiones.
- Someter a prueba los cambios a medio y largo plazo que se producen por efecto del tratamiento, valorando así su eficacia y las posibilidades de cambio de las personas con Espectro Autista.

Descripción: En cada dimensión se especifican cuatro niveles característicos de las personas de esta población a los que se asigna una puntuación par (8, 6, 4, 2), reservándose las puntuaciones impares para aquellas valoraciones que se sitúan entre dos de los niveles descritos. Las doce dimensiones de este inventario se agrupan en cuatro escalas: trastorno del desarrollo social; trastorno de la comu-

nicación y el lenguaje; trastorno de la anticipación y flexibilidad: trastorno de la simbolización. Cada escala consta de tres dimensiones.

De los cuatro niveles que se describen en cada dimensión, el primero caracteriza a las personas con un trastorno mayor, un cuadro más severo, niveles cognitivos más bajos, y con frecuencia, a los niños más pequeños o a aquellos que no han recibido un tratamiento adecuado. El cuarto nivel se corresponde con los trastornos menos severos y define muy característicamente a las personas que presentan el síndrome de Asperger.

La aplicación del IDEA requiere de un conocimiento clínico, terapéutico, educativo o familiar suficiente de la persona que presenta espectro autista.

Referencias bibliográficas: Rivière, A. Tratamiento y Definición del Espectro Autista I: Relaciones sociales y comunicación. Tratamiento y Definición del Espectro Autista II: Anticipación, Flexibilidad y Capacidades Simbólicas. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rivière, A. IDEA: inventario de espectro autista. Buenos Aires: fundec, 2002. Incluye CD-ROM con el IDEA e hipertexto.

4.2.4. Evaluación de déficits específicos

Nombre: HISTORIETA MECÁNICA, COMPORTAMENTAL Y MENTALISTA.

Autor: Baron-Cohen (1984).

Finalidad: Evaluar las capacidades de pensamiento causal, mecánico y mentalista que utilizan los niños con autismo para explicar la conducta.

Descripción: Esta tarea consta de dos partes. En la primera el sujeto tiene que ordenar una historia compuesta por cuatro viñetas, a partir de la indicación de la primera secuencia. En segundo lugar, el niño/a debe contar la historia con sus propias palabras. En la primera tarea se obtiene una idea de la comprensión del niño/a de la historia y, en la narración se ponen de manifiesto los mecanismos que atribuye en la explicación de los acontecimientos.

Referencias bibliográficas: Frith, U. Lectura de la mente y ceguera a la mente. En Frith, U. (2004) Autismo. Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza 2ª edición.

Nombre: LA TAREA DE SALLY Y ANA.

Autores: Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985, 1989).

Finalidad: Evaluar teoría de la mente de primer orden. A partir del método concebido por Wimmer y Perner (1983) para estudiar el desarrollo de la teoría de la mente en los niños pequeños, los autores se plantean la hipótesis de la existencia de un déficit cognitivo específico de atribución mentalista en autismo en niños con edades mentales superiores a los cuatro años. Para profundizar en esta hipótesis los autores han desarrollado o colaborado en el diseño de pruebas de similar nivel de complejidad dirigidas a evaluar teoría de la mente de primer orden (moneda escondida, el lápiz y el tubo de smarties). También han diseñado una versión de Sally y Ana para evaluar capacidades mentalistas de segundo orden.

Descripción: Se utilizan dos muñecas y se representa un pequeña escena: "Sally tiene una cesta, y Ana una caja. Sally tiene una canica y la mete en su cesta. Después se va. Ana saca de la cesta la canica de Sally y la guarda en su caja, mientras Sally está fuera. Luego vuelve Sally y quiere jugar con su canica." Ahora se formula la pregunta crítica: "¿Dónde va a buscar Sally su canica?"

Referencias bibliográficas: Frith, U. Lectura de la mente y ceguera a la mente. En Frith, U. (2004) Autismo. Hacia una explicación del enigma. Madrid Alianza 2ª edición.

Happé, F. El nivel cognitivo del autismo: la comprensión de las mentes. En Happé, F. (1998). Introducción al Autismo. Madrid: Alianza.

Nombre: LA TAREA DEL CARRITO DE HELADOS.

Autor: Baron-Cohen (1989) (adaptado de Perner y Wimmer, 1985).

Finalidad: Evaluar teoría de la mente de segundo orden. La tarea examina la capacidad del sujeto para representar la creencia (falsa) de un personaje sobre lo que otro personaje piensa de los hechos.

Descripción: Se presenta al niño/a un escenario de un pueblo con un parque, una iglesia y una casa. Se presentan las figuras de

Juan y María, indicando que están en el parque. A continuación, a la vez que las figuras representan la acción, se cuenta la historia y se formulan las preguntas correspondientes al control de comprensión, creencia, justificación, realidad y memoria.

Referencias bibliográficas: Bowler, D.M. (1992) Theory of Mind in Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 5, 861-876.

Happé, F. La minoría con talento. En Happé, F. (1998). *Introducción al Autismo*. Madrid: Alianza.

Nombre: HISTORIAS EXTRAÑAS.

Autor: Happé, F. (1994).

Finalidad: Evaluar la comprensión no literal en la comunicación, esto es, la comprensión de las intenciones de los hablantes, a través de doce historias escritas de forma muy poco ambigua para que sólo se dé una interpretación de la situación.

Descripción: Se presentan seis tipos de historias, cada una de ellas corresponde con: ironía, mentira piadosa, mentira, doble farol, persuasión y utilización de una figura de dicción. En cada historia el personaje dice algo que no es literalmente cierto. Se pregunta al sujeto si es o no cierto lo que el personaje dice y se le pide que explique las razones por las que lo dijo.

Referencias bibliográficas: Happé, F. El nivel cognitivo del autismo: la comprensión de las mentes. En Happé, F. (1998). *Introducción al Autismo*. Madrid: Alianza

4.2.5. Detección de personas de alto nivel de funcionamiento y/o trastorno de Asperger

Nombre: THE AUSTRALIAN SCALE FOR ASPERGER SYNDROME (ASAS) / ESCALA AUSTRALIANA DEL SÍNDROME DE ASPERGER.

Autor: Atwood (1998).

Finalidad: Identificar comportamientos y habilidades que pueden ser indicativos del síndrome de Asperger.

Descripción: Escala compuesta por 24 ítems que se puntúan del 1 al 6. Los ítems están agrupados en cinco áreas: habilidades sociales y emocionales; habilidades de comunicación; habilidades cognitivas;

intereses específicos, habilidades motoras y un sexto apartado sobre otras características. Si la mayoría de las respuestas se sitúan entre puntuaciones del 2 al 6 es posible que la persona valorada presente síndrome de Asperger y por tanto, debería ser evaluada en profundidad.

Referencias bibliográficas: Martín Borreguero, P. El proceso de diagnóstico del síndrome de Asperger. En Martín Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza.

Nombre: THE HIGH FUNCTIONING AUTISM SPECTRUM SCREENING QUESTIONNAIRE (ASSQ) / CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN DEL ESPECTRO DEL AUTISMO DE ALTO FUNCIONAMIENTO.

Autor: Ehlers, Gillberg y Wing (1999).

Finalidad: Detección de sujetos con trastornos del espectro autista con altas capacidades cognitivas.

Descripción: Listado de 27 ítems, basados en los criterios diagnósticos del equipo de Gillberg. A cada ítem se le otorga una puntuación de 0, 1 ó 2. A mayor puntuación mayor probabilidad de presentar un trastorno del espectro autista. Se establecen puntuaciones de corte diferentes, en función de que la información provenga de los padres o profesionales, a partir de las cuales se recomienda la evaluación específica.

Referencias bibliográficas: Martín Borreguero, P. El proceso de diagnóstico del síndrome de Asperger. En Martín Borreguero, P. (2004) El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza.

Nombre: THE CHILDHOOD ASPERGER SYNDROME TEST (CAST) / EL TEST INFANTIL DEL SÍNDROME DE ASPERGER.

Autores: Scott, Baron-Cohen, Bolton y Brayne (2002).

Finalidad: Instrumento para identificar niños entre los 4 y los 11 años con sospecha de síndrome de Asperger u otros trastornos relacionados.

Descripción: Este instrumento consta de 37 ítems y una sección optativa de necesidades especiales a rellenar sólo cuando sea apropiado. De los 37 elementos del cuestionario 31 contribuyen a la valoración.

ción de comportamientos compatibles con la presencia de un trastorno de Asperger. Los seis ítems restantes, distribuidos a lo largo de la prueba, son ítems de control del desarrollo general, por lo que no se puntúan. Se indica puntuación de corte a partir de la cual se sugiere diagnóstico por centro especializado.

Referencias bibliográficas: Martín Borreguero, P. El proceso de diagnóstico del síndrome de Asperger. En Martín Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza.

5. RECOMENDACIONES

A continuación se exponen, a modo de recomendaciones, varios de los contenidos que se han ido desarrollando a lo largo de este capítulo y que se consideran fundamentales en el proceso de evaluación psicopedagógica de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

- Evaluar el nivel de desarrollo general, y en función de éste, identificar las habilidades esperables con relación al mismo y, consecuentemente, determinar la ausencia o limitación de conductas adecuadas y la presencia de conductas alteradas.
- Emplear procedimientos variados de evaluación y asegurar la participación de aquellas personas que inciden directamente en su desarrollo y proceso educativo (familia, educadores, especialistas).
- Combinar la aplicación de pruebas estandarizadas en situación individual con la observación directa en contextos naturales de interacción.
- El proceso de evaluación requiere tiempo. Tiempo para que la familia pueda expresar con palabras el peculiar desarrollo de su hijo o hija, exponer sus temores, compartir sus dudas, plantear sus esperanzas. Tiempo para que los profesionales que les atienden analicen y describan el modo de

aprender, la variabilidad en su competencia curricular, las estrategias educativas que están siendo potenciadoras del desarrollo. Y, además, tiempo para que el/los profesional/es del EOEP obtengan datos, analicen e interpreten la información, valoren cuáles son las necesidades prioritarias y orienten la respuesta educativa.

- Antes de utilizar pruebas o cuestionarios específicos es necesario acudir directamente a las fuentes bibliográficas para conocer todas las normas de aplicación e interpretación, de modo que se evite un empleo inadecuado de los instrumentos y la consiguiente pérdida de significatividad.
- Los instrumentos específicos no deben emplearse como instrumentos diagnósticos en sí mismos. Por otra parte conviene conocer las limitaciones más o menos importantes de algunos de ellos, respecto a las propiedades psicométricas de validez, fiabilidad y especificidad.
- La valoración de personas con Trastornos Generalizados del Desarrollo exige formación y experiencia en este campo (indicadores de riesgo, evolución sintomatológica, heterogeneidad en las manifestaciones clínicas, asociación con otros trastornos), al tiempo que debe enmarcarse desde un enfoque interdisciplinar (psiquiatras, neurólogos, orientadores, logopedas, educadores...) y una actitud de colaboración y de trabajo conjunto entre la familia y los profesionales.
- El informe psicopedagógico deberá reflejar en todos los casos, aún en aquellos en los que los datos obtenidos se consideran insuficientes o contradictorios, una descripción del funcionamiento actual del sujeto, sus necesidades educativas, las líneas de intervención que se proponen y las decisiones relativas a su escolarización.

6. BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (2000): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM IV-TM. Washington, DC: American Psychiatric Association. Edición española: 2002. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado. Barcelona: Masson.

Baron-Cohen, S. y otros (1997). Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia. En Rivière, A. y Martos, J. (Comp.). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas (pp: 161 a 172). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Bowler, D. M. (1992) Theory of Mind in Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 5, 861-876.

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid. Documento Marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas Infantiles y Colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo. 6 de junio de 2003

Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H. Jr., Dawson, G., Gordon, B. et al. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29, 439-84. Traducción al español: Diagnóstico y la Detección Precoz de los Trastornos del Espectro Autista. En: www.autismo.com

Frith, U. (2004). Autismo. Hacia una explicación del enigma. Madrid: Alianza 2ª edición.

Gilliam, J. (1995). Manual de Instrucciones. Pro-ed. Distribuye Psymtec.

Happé, F. (1998). Introducción al Autismo. Madrid: Alianza.

Hernández, J. M., Artigas-Pallares, J., Martos-Pérez, J. y otros (2005). Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología* 41 (4): 237-245.

Krug, D. A., Arick, J. y Almond, P. (1980). Behavior checklist for identifying severely handicapped individuals with high levels of autistic behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, 221-229.

Lord, C. Evaluación de los trastornos del espectro autista. En Martos, J., González, P. M., Llorente, M. y Nieto, C. (2005). Nuevos desarrollos en autismo: el futuro es hoy. Madrid: Asociación de Padres de Personas con Autismo.

Martín Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social? Madrid: Alianza.

Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE nº 47, 23 de febrero de 1996.

Organización Mundial de la Salud (1992): CIE-10 Clasificación internacional de las enfermedades mentales y del comportamiento. Madrid: Meditor.

Rivière, A. y Nuñez, M. (1996). La mirada mental. Argentina: Aique.

Resolución de 28 de Julio de 2005 del Director General de Centros Docentes por la que se establece la Estructura y Funciones de la Orientación Educativa y Psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial de la Comunidad de Madrid.

Rivière, A. Tratamiento y Definición del Espectro Autista I y II. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (1997). El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Rivière, A. ¿Cómo aparece el autismo? Diagnóstico temprano e indicadores precoces del trastorno autista. En Rivière, A. y Martos, J. (comp.) (2000). El niño pequeño con autismo. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.

Rivière, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta.

Rivière, A. IDEA: inventario de espectro autista. Buenos Aires: fundec, 2002.

Rutter, M., Bailey, A. y Lord, C. (2005). SCQ. Cuestionario de comunicación social. Manual. Madrid: TEA Ediciones. Distribuye TEA.

Tamarit, J. (Equipo CEPRI) (1994). Prueba ACACIA. Madrid: Alcey. Distribuye Psymtec.

CAPÍTULO III

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE CENTROS PREFERENTES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

M^a Coronación Barrio García

CAPÍTULO III

- 1. Dotación de recursos personales**
- 2. Características del contexto educativo de los centros preferentes**
 - 2.1. Coordinaciones entre los distintos profesionales
 - 2.2. Continuidad en la intervención educativa
 - 2.3. Organización de la jornada escolar
 - 2.4. Formación del profesorado
 - 2.5. Asesoramiento especializado de carácter intensivo
- 3. Objetivos de trabajo de los centros preferentes para alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo**
- 4. Conclusiones**
- 5. Bibliografía**
- 6. Anexos**

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE CENTROS PREFERENTES PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNADO CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

Uno de los retos a los que se enfrentan los centros educativos en el momento actual es la reflexión, análisis y toma de decisiones sobre el ajuste de la respuesta educativa a las características y necesidades de todo el alumnado que escolarizan.

Teniendo en cuenta el derecho a la educación como un derecho básico de las personas, así como la realidad existente en cuanto a integración del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aparecen los centros preferentes para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, ofreciendo una respuesta educativa diferencial y haciendo realidad uno de los principios de la escuela inclusiva, el principio de flexibilidad curricular para ajustar la respuesta educativa a las características diferenciales de los alumnos, llevándose a cabo cambios en aspectos referidos a la cultura y prácticas educativas.

En este sentido, el centro ordinario ofrece el contexto natural que necesitan, pero no cubre las necesidades de apoyo intensivo y específico que algunos alumnos con trastornos generalizados del desarrollo requieren. En el centro de educación especial reciben una enseñanza más individualizada e intencional, pero para algunos alumnos es un medio demasiado restrictivo, que no facilita patrones comunicativos y de relación más normalizados.

Ofrecer la respuesta educativa adecuada exige la introducción de nuevos modelos organizativos que permitan la atención especializada e intensiva a sus necesidades. Así aparecen los centros preferentes para la escolarización de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, dando respuesta a sus necesidades de escolarizarse en un entorno lo más normalizado posible, contando con un apoyo y una organización específica (equilibrando la atención especializada que requieren con la inser-

ción en el grupo de iguales y su contexto social de referencia). Este modelo de escuela implica, como señalan MUÑOZ Y MARUNY (1993), que el alumnado sea atendido educativamente en un espacio lo menos restrictivo posible.

La experiencia indica que esta respuesta educativa no supone un beneficio únicamente para el alumnado con este trastorno, sino también para el resto de los alumnos y de la comunidad educativa en general, ya que a través de la reflexión sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje que se pone en marcha para atender a toda la diversidad, se contribuye a enriquecer la respuesta educativa y ofertar una educación con mayor calidad.

En este sentido, los centros preferentes para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo son centros que en general han de contar con unos mínimos⁽¹⁾, tales como:

- Actitud positiva y sensibilidad del equipo educativo en relación al alumnado con necesidades educativas especiales, puesta de manifiesto tanto en las medidas de atención a la diversidad que vienen desarrollando como en la colaboración con el Equipo de Orientación del sector para la revisión y mejora de las mismas. Aspecto que favorece la integración a todos los niveles.
- Madurez de la institución educativa en cuanto a poner en marcha un proceso de reflexión, análisis, toma de decisiones e introducción de cambios en su práctica educativa de cara al ajuste a las peculiaridades de la comunidad educativa.
- Disponibilidad de espacios para ubicar el aula de apoyo, que permita su puesta en marcha con las mínimas obras de acondicionamiento y adaptación.

Hablar de un centro preferente para la escolarización de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, implica hacer referencia a unas señas de identidad que suponen el ajuste

¹ Resolución de la Dirección General de Centros Docentes de 03/12/2002.

y la puesta en funcionamiento de un nuevo marco organizativo y metodológico para dar respuesta a estos alumnos. Estas señas de identidad se concretan en:

- Organizar un aula/espacio para el apoyo a los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo, para atender sus necesidades.
- Dotar al centro de una serie de recursos personales para ofrecer el apoyo especializado que precisan.
- Potenciar la eficacia de las coordinaciones de todos los implicados, ofrecer una estructura y estabilidad en la intervención educativa que se pone en marcha, promover la formación y desarrollo profesional de la Comunidad Educativa, etc. Constituyen las características del contexto educativo en un centro preferente.
- Alcanzar unos objetivos determinados con este alumnado y con el resto de alumnos, para favorecer un desarrollo lo más normalizado posible.

1. DOTACIÓN DE RECURSOS PERSONALES

Como se ha recogido en el Capítulo I, los centros preferentes cuentan con unos recursos materiales y personales específicos (Profesor de Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje y técnico de apoyo) que desarrollan su intervención en colaboración con el resto del profesorado. Siguiendo a J.M. Escudero (1991), la intervención del equipo de apoyo se entiende como el compañero de viaje que ofrece su asesoramiento e intervención a los tutores y al resto de la comunidad educativa, y ello desde una relación profesional y colaboradora.

Los recursos humanos, en función del perfil profesional, desarrollan distintas funciones en el marco de un trabajo educativo de manera colaborativa.

- Realizarán una intervención intensiva y especializada en el aula de apoyo, centrada en trabajar:
 - Comunicación.
 - Comprensión de situaciones.

- Anticipación y estructuración.
 - Uso de objetos y juego (fundamentalmente simbólico).
 - Áreas instrumentales.
 - Hábitos básicos.
 - Preparación de salidas y actividades generales con todo el centro.
- Darán apoyo también en el aula de referencia, desarrollando actividades con todo el grupo clase convirtiéndose este apoyo en un recurso para todo el aula y no sólo para el alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo, a la vez que es un modelo de trabajo con este alumnado para el resto del profesorado que trabaja con este grupo, ya que el equipo de apoyo, en general, es más conocedor de esta problemática. Centrado en trabajar:
 - Áreas instrumentales básicas.
 - Comunicación y socialización.
 - Salidas.
 - Talleres.
 - Actividades generales de centro.

El momento y grado de incorporación al aula de referencia se establecerá según la situación de cada alumno. Es importante que la incorporación se realice teniendo en cuenta las necesidades del alumno y que las características del aula se adapten a dichas necesidades y no al contrario. El grado de incorporación puede ser muy distinto entre los diferentes alumnos.

Este equipo realizará funciones complementarias de apoyo a la labor educativa en los distintos momentos de la jornada escolar (ej: desplazamientos) y en los distintos espacios del centro (ej: patios, comedor, lavabos, etc.). A través de dar un apoyo en zonas comunes.

Como puede observarse, los profesionales desarrollan su labor en los distintos espacios del centro, ya que desde todos ellos se trabajan objetivos educativos.

Concretamente, parte del apoyo de carácter intensivo y especializado que se da a los niños y niñas con Trastornos Generalizados del Desarrollo, se lleva a cabo en un espacio específico, trabajando las capacidades que les permitan la mayor normalización posible, así como las capacidades que van a permitir seguir un currículo ordinario con adaptaciones necesarias, de ahí que no se trate de una escolarización combinada, ni de un Aula de Educación Especial en un centro ordinario.

Aspecto que viene a responder a la necesidad observada en este alumnado de que el entorno educativo sea un medio muy estructurado y muy sistemático, adecuado a sus necesidades y capacidades.

De ahí que se organice dicho espacio con las siguientes características:

- Estructurado en zonas o entornos de trabajo donde se desarrollan las rutinas y actividades.
- Estructuración del ámbito espacio-temporal con claves visuales (adaptada en función de necesidades) y auditivas.
- Organización de las actividades en torno a rutinas, analizando la posibilidad de desarrollar algunos talleres teniendo como referencia los focos de interés de los alumnos.

Este espacio se organiza como un aula abierta y de recursos para el centro, pudiendo beneficiarse otros alumnos, con necesidades semejantes, del apoyo que desde ésta se organiza, así como generalizar la metodología de trabajo a aulas ordinarias y resto de entornos.

Además, el centro cuenta con la atención, al menos semanal, del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del

Sector. En función del año de desarrollo de esta escolarización, se cuenta con el apoyo del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo con mayor o menor frecuencia de intervención y asistencia al centro.

2. CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE LOS CENTROS PREFERENTES

Los cambios y las transformaciones observadas en el alumnado a través de la experiencia diaria, resaltan la necesidad, cada vez mayor, de atender a los aspectos relacionados con la diversidad, con el fin de prevenir y resolver las situaciones con las que nos encontramos. De ahí que el ajuste del contexto educativo a dicha diversidad se constituye en uno de los temas principales a abordar desde los centros escolares. Lo que hace referencia a un concepto de escuela inclusiva, siendo aquella que tiene en cuenta las diferencias de sus alumnos y las considera enriquecedoras del grupo.

En este sentido, en las Instrucciones de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad de los centros educativos (2005), se recoge el continuo de medidas de atención a la diversidad que se desarrollan en un centro educativo, comenzando desde las medidas más generales y ordinarias, entre las que forman parte las distintas estrategias utilizadas para adecuar los elementos prescriptivos del currículo al contexto particular de un centro (orientación personal, desarrollo de programas adecuados al alumnado, adaptación de criterios de evaluación, etc.), así como las estrategias de organización y las modificaciones sobre agrupamientos, métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje (horario flexible, espacios adaptables, adecuación de actividades a distintos niveles de competencia curricular, etc.), hasta llegar a las medidas más específicas y extraordinarias, que son aquellas de carácter más individual, para responder a las necesidades educativas específicas que presenta el alumnado y que requieren la organización de unos recursos personales y materiales concretos.

En este continuo de atención a la diversidad se sitúa la respuesta educativa que desarrollan los centros preferentes para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Concretamente, y dadas las necesidades que presenta este alumnado, se desarrolla un determinado tipo de respuesta educativa, con una organización y funcionamiento de centro concretos, como son:

- Contar con un entorno estable y predecible, donde estén pautadas todas las medidas que se ponen en marcha, lo que hace preciso garantizar la eficacia de las coordinaciones, de cara a la generalización de aprendizajes y estrategias a distintos contextos.
- Contar con una estructura rutinaria y de estabilidad en la intervención, lo que hace necesario organizar la jornada escolar y la continuidad en la intervención educativa.
- Desarrollar una metodología de trabajo determinada y específica que satisfaga sus necesidades, que hace necesario un proceso de formación del profesorado del centro.
- Poner en marcha una respuesta educativa especializada de acuerdo con las características del trastorno, lo que conlleva un aumento de la frecuencia de intervención de los Equipos de Orientación.

2.1. Coordinaciones entre los distintos profesionales

En los centros educativos se observa que entre los factores que vienen a favorecer el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado destaca la puesta en marcha de una intervención coherente y compartida entre todos los profesionales del centro, a través de la creación de un contexto de trabajo conjunto y coordinado.

Si esto es así para todo el alumnado, lo es en mayor medida para el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Ya que, de acuerdo con las necesidades detectadas de trabajar capacidades como la anticipación, la predicción, el dar un sentido global a los estímulos que reciben, el generalizar aprendizajes, etc, cobra especial relevancia, y la experiencia nos lo demuestra, que en los Centros de escolarización preferente se desarrollen coordinaciones sistemáticas entre todos los profesionales, con el fin de unificar y consensuar criterios, planificar la intervención, compartir formas de actuación, garantizar la coherencia y estabilidad en el tratamiento educativo, y tener pautadas todas las medidas educativas, reforzando los aspectos ya establecidos, introduciendo nuevos y necesarios y llegando a medidas generalizables a todos los alumnos.

COORDINACIÓN ENTRE TUTORES, PROFESORADO, EQUIPO DE APOYO Y EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA. Esta coordinación se lleva a cabo a través de reuniones sistemáticas entre estos profesionales, con la finalidad de planificar la intervención a desarrollar con el alumnado en todo momento. En esta planificación se trabajan, entre otros contenidos:

- La reflexión sobre los momentos más adecuados para favorecer la integración de estos alumnos al aula ordinaria, para adaptar las situaciones de enseñanza-aprendizaje, tomando decisiones al respecto.
- La elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales y el Documento Individual de Adaptación Curricular en coordinación con todo el profesorado que interviene en su aula, con el profesorado de apoyo especializado y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica del sector.
- El fomento de la implicación familiar proporcionando criterios de actuación que garanticen una coherencia en el tratamiento educativo y favorezcan la continuidad de los aprendizajes.
- La toma de decisiones acerca de la formación de grupos de apoyo, sobre el desarrollo del apoyo en el aula ordinaria, horarios de apoyo, de desarrollo de determinados programas, etc.

- La determinación de responsables en cada momento de la jornada escolar (debido a su necesidad de contar, al menos en un principio, con una persona de referencia).
- Organización del recreo y otros espacios y tiempos menos estructurados.
- Organización de actividades a desarrollar en los distintos espacios.
- La reflexión sobre una metodología de trabajo concreta para trabajar sus necesidades educativas especiales, con una mayor estructuración diaria y coordinación de todo el profesorado.
- La realización de seguimientos de los alumnos sobre su evolución y/o respuesta ante las medidas puestas en marcha.
- La preparación de actividades extraescolares.
- La preparación de materiales.
- El favorecer el control conductual, la interacción.
- La realización de reuniones iniciales de evaluación de cada alumno.
- Otros.

Para ello desde la Jefatura de Estudios se facilitan tiempos y espacios, a lo largo de la jornada en la que el equipo de orientación asiste al centro, para que los distintos profesionales puedan llevar a cabo estas coordinaciones.

COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA. Ya que es una estructura que realiza un seguimiento de la respuesta educativa que se pone en marcha en el centro, tomando decisiones que afectan al funcionamiento del mismo. En este sentido, los contenidos de trabajo que se abordan son:

- Hacer un seguimiento de la intervención que se desarrolla con estos alumnos.
- Fijar los aspectos a incorporar en los documentos institucionales del centro: Programación General Anual, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro (priorizando la revisión y ajuste del Plan de

Acción Tutorial: incluyendo actividades de tutorías con todos los alumnos), elaboración de la programación del profesorado de apoyo al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo y su integración en el Proyecto Curricular de Centro.

Esta actuación es una de las características de la escuela inclusiva definida por AINSCOW (2001): la flexibilidad curricular para garantizar una respuesta adecuada a las diferencias, requiriendo la participación de todos los miembros de la escuela, con una propuesta de modificación de culturas y prácticas de las escuelas.

(Ver ANEXO I: proceso de modificación de documentos llevado a cabo en distintas experiencias de escolarización).

Implica:

- Establecer canales de comunicación con los otros órganos de coordinación: ciclos, etc.
- Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa de estos alumnos.
- Elaborar propuestas de criterios y procedimientos previstos para realizar los Documentos Individuales de Adaptación Curricular.
- Elaborar y/o ampliar el plan de actuación con estos alumnos.

TÉCNICOS DE APOYO. La intervención educativa se desarrolla desde todos los entornos del centro: aulas y zonas comunes (patio, comedor, lavabos), de cara a trabajar el desarrollo de conductas adaptadas a éstos, utilizando la enseñanza en entornos naturales. Su tarea incluye:

- Colaborar con el personal responsable de la organización del comedor (director, administrador, personal del comedor, etc) en las labores de vigilancia, distribución de la comida, recogida de bandeja, cubiertos, vasos, etc, y recreo posterior a la comida.
- Conocer el proyecto de centro preferente para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

- Conocer las dificultades de estos niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo para funcionar de manera adecuada en los distintos espacios del centro.
- Trabajar el control de esfínteres, el desarrollo de hábitos alimenticios, etc.
- Trabajar la integración en patios.
- Hacer el acompañamiento físico, el desplazamiento a otros entornos, etc.
- Acompañar en las salidas extraescolares.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA, EQUIPO DIRECTIVO. Se mantienen reuniones con el equipo directivo como los impulsores de la organización de la respuesta educativa que se pone en marcha en un centro, adecuándose a la diversidad existente en el mismo, contando con el asesoramiento especializado que hacen los Equipos de Orientación del Sector sobre la organización y funcionamiento del colegio. Siendo su contenido de trabajo:

- El seguimiento de la intervención desarrollada, estableciendo criterios de evaluación de la experiencia.
- Planificación de la intervención desde distintas estructuras.
- Introducir las modificaciones en la organización de centro que pueda conllevar la organización y desarrollo de esta respuesta educativa (espacios, tiempos y recursos humanos)
- El alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo escolarizado en el centro: características, dificultades y avances.
- Lograr que el equipo directivo sea un agente dinamizador del proyecto.
- Compromiso de participación en otras reuniones que sean necesarias para la marcha del proyecto.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA/EQUIPO DE APOYO. El centro preferente cuenta con una actuación más intensiva por parte del Equipo de Orientación del

Sector, dos veces en semana. Se mantienen reuniones periódicas, para tratar los siguientes contenidos:

- Organización del horario.
- Elaboración de programas específicos a trabajar con el alumnado.
- Elaboración de la programación del profesorado de apoyo al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, en el marco del Plan de Atención a la Diversidad, etc.
- Seguimiento de casos.

COMISIÓN ESPECÍFICA DE SEGUIMIENTO. Algunas de estas experiencias de escolarización⁽²⁾ señalan los beneficios de crear una nueva estructura de trabajo como forma de hacer generalizar las medidas puestas en marcha con el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo y dar continuidad a la intervención que se desarrolla, a la vez que se hace partícipe al resto del profesorado del centro. Tal y como establece SUSINOS (2005) respecto a la escuela inclusiva "...la mejora de la escuela ha de contemplar la necesidad de incluir a todos los miembros de la comunidad escolar...".

Esta estructura puede estar compuesta por los siguientes profesionales:

- 1 representante del profesorado de cada ciclo.
- 1 representante de los profesores especialistas.
- Jefe de estudios.
- Equipo de apoyo del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (Profesorado de Pedagogía Terapéutica/Audición y Lenguaje y Técnico de apoyo)
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Participación de los tutores nuevos que en el próximo año van a tener a alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en sus clases.

² CEIP *Mariana Pineda de Getafe*.

Son funciones de esta comisión, entre otras:

- Elaboración y/o ampliación del plan de actuación con alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Seguimiento de dicho plan de actuación y evaluación del mismo.
- Reflexión sobre los aspectos del plan que se han de incorporar en los documentos institucionales del centro (Proyecto Educativo de Centro, Plan de Acción Tutorial, Elaboración del Proyecto Curricular del aula de apoyo de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo y su integración en el Proyecto Curricular de Centro).
- Establecimiento de canales de comunicación con los otros órganos de coordinación (ciclos, Comisión de Coordinación Pedagógica, etc.).

COORDINACIÓN CON EL SERVICIO DE LA UNIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS. Debido a lo novedoso de la experiencia, se establecen coordinaciones centro/Servicio de Unidad de Programas Educativos y Orientadores/Servicio de Unidad de Programas Educativos, teniendo como temas de coordinación:

- Hacer una evaluación de esta respuesta educativa.
- Reforzar el trabajo desarrollado desde y por las distintas estructuras organizativas.
- Favorecer un intercambio de experiencias.
- Tomar decisiones sobre algunos aspectos de los distintos proyectos de centros preferentes que se llevan a cabo.
- Recogida de información necesaria para la marcha de los proyectos.

COLABORACIÓN FAMILIA-CENTRO. La práctica nos indica que es absolutamente necesario trabajar con las familias de este alumnado, no sólo para establecer pautas comunes de intervención y hacer un seguimiento del desarrollo del alumno, sino también generalizar aprendizajes, favorecer otro tipo de interacciones, así como conocer el funcionamiento del niño en la casa e intercambiar información sobre las estrategias que se están poniendo en marcha en los distintos entornos, entre otros aspectos.

En este sentido se habilitan una serie de espacios y tiempos para la coordinación con la familia por parte de los distintos profesionales que intervienen con el alumnado, y así favorecer una coordinación sistemática entre los dos entornos más significativos para el alumnado de estas edades (este aspecto se desarrollará en mayor profundidad en el capítulo V).

Además de las coordinaciones señaladas anteriormente como favorecedoras de la adaptación del contexto educativo a las necesidades del alumnado, es necesario desarrollar otro tipo de coordinaciones con servicios externos, debido a que las necesidades que presentan estos alumnos no se circunscriben únicamente al entorno escolar. Entre otras, se manifiestan necesidades a nivel emocional o de personalidad que requieren un tratamiento desde otros servicios, siendo básico mantener una coordinación con estos profesionales con el fin de compartir pautas de actuación y generalizar intervenciones, entre otros aspectos. Estas coordinaciones son:

COORDINACIÓN CON SERVICIOS SOCIALES, CON CENTROS DE ATENCIÓN TEMPRANA, CENTROS DE ATENCIÓN PRIMARIA, SERVICIOS HOSPITALARIOS, SALUD MENTAL, ETC. Con frecuencia el alumnado se beneficia de la intervención que se desarrolla en otros servicios, siendo necesario que haya un trabajo compartido y en la misma línea por parte de todos los profesionales.

En este marco, cabe indicar que de cara a facilitar la coordinación entre los diferentes servicios existe un protocolo de derivación que se encuentra generalizado en algunas localidades.

2.2. Continuidad en la intervención educativa

La experiencia indica la necesidad de ofrecer un entorno que ayude al alumnado a generalizar los aprendizajes y a encontrarse con situaciones lo más predecibles, estructuradas y comprensibles, lo que conduce al centro a poner en marcha medidas

que garanticen una planificación y continuidad de las medidas educativas, asegurándose así una coherencia y estabilidad en el tratamiento educativo por parte de todo el profesorado, disminuyendo (en la medida de lo posible) la ansiedad ante los cambios que en general presentan estos alumnos y beneficiándose también otros alumnos del centro de esta estructuración del ambiente.

En este sentido es necesario en un primer momento reflexionar sobre estrategias que permitan la continuidad y estabilidad de las medidas educativas iniciadas, y posteriormente ponerlas en marcha.

Una de las estrategias puestas en marcha en los distintos centros preferentes para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo para asegurar la estabilidad del contexto educativo, la predicción y la estructuración que facilita el desarrollo de este alumnado, es favorecer y potenciar la continuidad del profesorado.

Con este fin en algunos colegios⁽³⁾ se han explicitado criterios pedagógicos para la asignación de tutorías teniendo en cuenta el estilo educativo, la formación, experiencia y actitud del profesorado. El criterio prioritario es adjudicar esa tutoría considerando las expectativas de permanencia en el centro. Se evita tomar como único criterio la antigüedad en el centro, así como asignar el grupo clase donde se escolariza un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo a un profesor provisional en el centro, ya que no se facilita que el tutor continúe con el alumno durante el ciclo completo. De igual modo, tampoco se recomienda la tutoría a un especialista que supone en la práctica un mayor número de profesores implicados en la enseñanza de ese grupo-clase.

También es necesario prever la organización de las sustituciones del profesorado que interviene con estos alumnos, pudiendo existir distintos criterios en función del centro.

³ CEIP Enrique Tierno Galbán de Móstoles.

En una de las experiencias se han acordado los siguientes criterios, generalizándose a todo el centro:

- 1º. Profesorado de referencia que interviene con el alumnado (ya que si no pueden aparecen conductas desajustadas).
- 2º. Profesorado del nivel.
- 3º. Profesores del ciclo.
- 4º. Resto de profesorado.

En todo caso las distintas estrategias que favorecen la continuidad de las medidas educativas son abordadas por todo el colegio desde la Comisión de Coordinación Pedagógica y otras estructuras, reflejándose los acuerdos alcanzados en el Reglamento de Régimen Interno.

Igualmente, resulta necesario favorecer la reflexión sobre la existencia de unos criterios mínimos de cara a la formación de grupos en los centros preferentes de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, facilitando la incorporación a las aulas ordinarias (algunos de estos requisitos aparecen recogidos ya en la normativa actual). Se considera necesario:

- La escolarización de un solo alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo en un aula (la incorporación de dos alumnos en el mismo aula se ha demostrado difícil en cuanto a organización de los apoyos, atención prestada a los alumnos por el tutor, mayor dificultad en áreas como la Educación Física en la que se requiere un mayor control conductual, etc.) y no más de cinco por profesor de apoyo al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- La disminución o, al menos el mantenimiento de la ratio del aula, garantizando que no se escolaricen nuevos alumnos a lo largo de un curso escolar.

- Mantener el grupo de referencia a lo largo de los cursos (sin nuevas incorporaciones de alumnos o profesores en la medida de lo posible).
- No sobrecargar con otras necesidades.

2.3. Organización de la jornada escolar

En general se considera que desde todos los entornos y espacios del centro se plantean y se abordan objetivos educativos. En este marco se sitúa el análisis y la toma de decisiones que los centros llevan a cabo para organizar la intervención en los distintos espacios de uso común.

De esta toma de decisiones se beneficia todo el alumnado, pero se hace imprescindible, en el caso del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, el llegar a un mayor nivel de concreción y explicitación de las medidas que se van a adoptar, llevándose a cabo una intervención planificada en base a una serie de objetivos. Aprovechando estos entornos para trabajar y aprender las habilidades necesarias para desenvolverse en ellos.

Para ello, existen distintos momentos de la jornada escolar que han de estar estructurados y planificados, partiendo de las características y organización de cada etapa educativa. De las distintas experiencias de escolarización⁽⁴⁾, se puede concluir que los mínimos requeridos en esta organización, son:

- Al inicio de la jornada escolar contar con una persona de referencia que recibe al alumno, con el fin de centrarlo y situarlo, así como anticipar las actividades a desarrollar y los espacios en los que tendrán lugar. En la medida de lo posible lo debe recibir siempre la misma persona.
- Desayuno. Se convierte en un contenido de intervención con el fin de trabajar la socialización y el desarrollo de hábitos de alimentación debido a las dificultades que presentan.

⁴ Escuela Infantil Lope de Vega de Leganés, CEIP Trabenco de Leganés y CEIP Enrique Tierno Galbán de Móstoles.

Hay que tener en cuenta que en la etapa de la Educación Infantil es siempre costumbre realizar el desayuno en su aula, pero en la etapa de Educación Primaria éste ya se realiza en el momento del patio, por ello conviene tener muy presente la organización a seguir. Es conveniente que para el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo el desayuno se realice dentro del espacio estructurado del aula.

- Salida al recreo. Conviene que esta situación esté mediada por un adulto de referencia, con el fin de facilitar el acercamiento a iguales en el patio.
- Recreo. Al ser de nuevo un entorno educativo estará organizado, de forma que favorezca la interacción social y la comunicación.

Es uno de los entornos, en los que está implicado todo el profesorado, participando en la toma de decisiones sobre la organización espacial y la preparación de juegos a realizar, los materiales necesarios y el grupo de alumnos que van a intervenir en el juego dirigido, así como la asignación de un adulto de referencia.

En los momentos de juego libre y dependiendo del nivel del alumno, el adulto u otro niño asignado actúan como mediadores, tanto para la integración en el grupo de juegos como en el caso de conflictos.

En la etapa de Educación Infantil esta zona suele estar acotada y hasta cierto punto estructurada, pero en la etapa de Educación Primaria es necesario acotar la zona habitual donde estarán los alumnos y no solamente eso, sino que es muy adecuado aumentar la vigilancia en estos momentos de recreo.

(VER ANEXO II)

- Salida al comedor. De nuevo conviene que esta situación esté mediada por un adulto de referencia, facilitando el desarrollo de conductas ajustadas y el acercamiento a iguales.

- Comedor. Es otro de los entornos educativos, desde éste se va a trabajar la adquisición de conductas ajustadas al contexto y el desarrollo de hábitos de alimentación adecuados, ya que este alumnado suele presentar dificultades para aceptar lo novedoso y los cambios de cualquier tipo.

El comedor escolar presenta una serie de peculiaridades que pueden dificultar la integración del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo: ruido, número de alumnos a comer, la espera entre platos, el tipo de menú, etc. Todo esto hace que el objetivo a conseguir tenga que contar con todas esas peculiaridades.

(Ver ANEXO III: Organización del tiempo de comedor)

- Inicio de la tarde, recibiendo al alumno una persona de referencia, anticipando las actividades.
Dependiendo de la etapa educativa, la tarde se distribuye de diferente forma. En la Educación Infantil se desarrolla el momento de siesta que, en la medida de lo posible, pasa con el resto de los compañeros. Si se encuentra aún en el período de adaptación, la siesta puede realizarse en el aula de apoyo, con el fin de crear los hábitos necesarios para el descanso.
- Despedida. Es siempre la misma persona la que despide al alumno, preparando el material que va a llevar a casa, agenda, cuaderno de "ida y vuelta" en el que la familia escribe sobre la jornada del niño en casa, etc, con el fin de favorecer la anticipación y la estructuración temporal y espacial.
- Organización y estructuración de otros espacios: fiestas escolares, salidas extraescolares, actividades de educación física, de inglés, etc. (siendo necesario contar con una persona de referencia en estos tiempos, así como anticipar al alumno el cambio y el comportamiento más apropiado).

La organización de apoyos y personas de referencia en los distintos espacios y momentos de la jornada escolar, ha de tener un carácter fijo y rutinario, teniendo siempre presente la evolución del alumnado e introduciendo cambios a partir de la reflexión conjunta.

No podemos olvidarnos que la organización de la jornada escolar en muchas ocasiones depende de las características del alumno, así como de las posibilidades existentes en el centro, del resto de los alumnos, de cómo organizar los apoyos dentro del aula, de los tiempos de coordinación con el ciclo, del número de alumnos, etc. Todos estos aspectos deben ser tenidos en cuenta a la hora de planificar nuestra intervención.

2.4. Formación del profesorado

En la práctica se observa que la puesta en marcha de un entorno educativo estable y predecible, desarrollando una metodología específica, no es únicamente responsabilidad de un profesional determinado o de un ciclo concreto, sino que, para conseguir una intervención de calidad adecuada a las características de todo el alumnado, es necesario que en dicha respuesta educativa participen todos los miembros de la escuela, constituyéndose ésta como una escuela abierta a toda la diversidad, donde tiene cabida toda la comunidad educativa (escuela inclusiva).

En este sentido se hace necesario hacer partícipes a todos los profesores del centro preferente para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo de este proyecto de centro mediante la formación del claustro a través del Centro de Apoyo al Profesorado, para que conozcan las características de este alumnado y desarrollen marcos de intervención adecuados.

De igual modo, sería conveniente que se dé formación para todos los profesionales que trabajan más directamente con los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

En general, la formación se lleva a cabo durante el primer año de puesta en marcha del proyecto, a partir de ahí, se desarrollan otro tipo de experiencias que vienen a favorecer un proceso de formación continua para la generalización, interiorización, implicación y sensibilización por parte de todo el profesorado de este proyecto. Todo ello a través del trabajo desde distintas estructuras del centro: Comisión de Coordinación Pedagógica, ciclos, claustro, etc.

A MODO DE EJEMPLO se señalan distintas estrategias de abordaje de esta tarea puestas en marcha en los diferentes centros preferentes⁽⁵⁾ para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, tales como:

- Dar a conocer el aula de apoyo (metodología, organización temporal, espacial, etc) a través de la organización de "visitas al aula", siendo los responsables, generalmente, el equipo de apoyo especializado.
- Dar a conocer todos los materiales con los que cuenta el aula (en Comisión de Coordinación Pedagógica se reparte y comenta el material, responsabilizándose de esta tarea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica).
- A través de claustros se da a conocer la respuesta educativa que se pone en marcha en el centro, fomentando el intercambio de experiencias, el seguimiento de la intervención, etc. Informar sobre esta respuesta educativa también al personal no docente del centro. Encargándose de esta tarea el equipo directivo y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- A través de reuniones de Comisión de Coordinación Pedagógica y ciclos se da a conocer las actividades, programas y metodología utilizada, etc.
- Participación de otros alumnos del centro en actividades y programas que se desarrollen por parte de los recursos específicos y especializados.

⁵ CEIP Enrique Tierno Galbán de Móstoles y CEIP Nuestra Señora de la Poveda de Villa del Prado.

- Reflexión sobre los distintos documentos de centro e incorporación de los aspectos relativos al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo en dichos documentos.
- Creación de una comisión específica de seguimiento (recogida en el apartado de coordinaciones).

2.5. Asesoramiento especializado de carácter intensivo

El desarrollo de esta experiencia de escolarización en un centro ordinario conlleva un aumento de la frecuencia de intervención por parte del Equipo de Orientación del Sector, llevando a cabo éste un asesoramiento especializado dirigido al centro, referido a:

- Asesoramiento sobre cuestiones relacionadas con la organización de centro.
- Participar en la concreción del contenido de trabajo de las distintas estructuras.
- Favorecer el funcionamiento autónomo de las distintas estructuras del centro.
- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, contando con la participación y aportaciones de todos los implicados.
- Seguimiento y, en su caso, asesoramiento para el ajuste de las orientaciones propuestas en la evaluación psicopedagógica.
- Reflexión sobre los distintos documentos de centro, introduciendo los ajustes y adaptaciones necesarias.
- Participar y asesorar en la toma de decisiones sobre la respuesta educativa para este alumnado: horario, tipo de apoyo, agrupamientos más adecuados, etc.
- Asesoramiento en la elaboración de documentos que guían la respuesta educativa con el alumnado (Documentos Individuales de Adaptación Curricular, Programaciones de Aula, Programas específicos, etc.).

- Asesoramiento sobre la coordinación e intervención con las familias: información, fomento de la participación, desarrollo de grupos de familias, etc.
- Coordinación con servicios externos al centro.

También se cuenta con la intervención del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, como un asesoramiento más especializado en las necesidades educativas de este trastorno.

3. OBJETIVOS DE TRABAJO DE LOS CENTROS PREFERENTES PARA ALUMNADO CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

Los centros educativos cuentan, en el desarrollo de su práctica diaria, con una serie de objetivos y finalidades que guían la intervención que desarrollan. Estos objetivos se han de adecuar a la realidad existente en cada colegio en cuanto a características contextuales y diversidad de la comunidad educativa.

De acuerdo con esta idea, la escolarización de niños y niñas con Trastornos Generalizados del Desarrollo en centros ordinarios, hace que se ponga en marcha un determinado tipo de organización de centro, como se ha descrito, con la finalidad de alcanzar unos objetivos concretos dirigidos a lograr la mayor integración posible en el entorno más normalizado.

Los objetivos, recogidos en el documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo hacen referencia, entre otros aspectos, a:

- Favorecer en el alumnado el mayor conocimiento posible del contexto social y escolar, así como de las normas que lo rigen.
- Favorecer el desarrollo de estrategias para afrontar dichos contextos.

- Proporcionar un nivel y/o sistema de comunicación que facilite la expresión y comprensión de situaciones escolares y sociales.
- Proporcionar un contexto predecible en el que el alumnado se sienta seguro, pueda anticipar los acontecimientos y pueda participar.
- Proporcionar un contexto que facilite el mayor número de situaciones normalizadas en las que pueda desenvolverse.
- Favorecer el desarrollo de una metodología que facilite la disminución de conductas desadaptadas.
- Ofrecer apoyos específicos y especializados que favorecen el desarrollo escolar, personal y social del alumno, durante un tiempo considerable de la jornada escolar.

Además de estos objetivos con el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, es conveniente contemplar otros referidos al resto de la comunidad educativa. Siendo éste el enfoque de la escuela inclusiva, según SUSINOS (2005), la inclusión supone "...un modelo teórico y práctico... que defina la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas".

A modo de ejemplo se señalan algunos de los recogidos y planteados en los distintos centros preferentes para la escolarización del alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo:

- Resto de alumnado:
 - Contribuir a la formación en valores relacionados con el respeto, la no discriminación, la igualdad, etc.
 - Aumentar y enriquecer sus experiencias de aprendizaje mediante la utilización de recursos metodológicos, materiales y humanos del apoyo al alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo.
- Familias:
 - Ayudar a conocer y comprender a sus hijos.

- Alcanzar un grado alto de implicación en la respuesta educativa de sus hijos.
- Profesorado:
 - Contribuir a su formación mediante el intercambio de experiencias, extendiendo y generalizando determinadas medidas de actuación a su práctica educativa.
 - Ajustar la respuesta educativa a las características del alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

4. CONCLUSIONES

Los centros preferentes para la escolarización de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo constituyen un entorno de calidad que se organiza con el fin de atender las necesidades educativas especiales de estos alumnos, teniendo en cuenta la diversidad existente, considerándola como un aspecto enriquecedor para el grupo.

La puesta en marcha de esta respuesta educativa no solo supone un beneficio para este alumnado, sino también para el resto de la comunidad educativa, ya que se encuentran inmersos en un entorno que reflexiona sobre su práctica educativa, ajustándola a las necesidades y características existentes.

La experiencia dice que la reflexión sobre la práctica docente lleva a poner en marcha una educación de calidad, de ahí que pueda convertirse en una experiencia generalizable a otros centros.

5. BIBLIOGRAFÍA, NORMATIVA Y LEGISLACIÓN

A.A.V.V. (2005). Escuela Inclusiva. Temáticos Escuela Nº 13. Febrero 2005.

AINSCOW, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.

DIRECCIÓN GENERAL DE CENTROS DOCENTES (2003). Documento Marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas Infantiles y Colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (06/06/2003).

Proyectos de Centros Preferentes de los diversos colegios de la Dirección Territorial Madrid-Sur.

Resolución de la Dirección General de Centros Docentes por la que se autoriza la experiencia de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a Graves Alteraciones Comunicativas y Sociales. 03/12/2002.

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978 (BOE 29/12/1978).

Ley 13/1982, 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (BOE 30/04/1982).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04/10/1990).

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/2002).

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/2006).

6. ANEXOS

ANEXO I: Inicio del Proceso en la modificación de los documentos de centro y forma de trabajo para su cambio

En una de las experiencias puestas en marcha en la Dirección de Área Territorial de Madrid-Sur, se ha comenzado con la reflexión y/o modificación, si procede, de los documentos de centro, llevando a cabo dicha revisión a través de un proceso de reflexión en ciclos, Comisión de Coordinación Pedagógica y coordinaciones entre Equipo de Orientación de Sector/equipo directivo y Equipo de Orientación de Sector/equipo de apoyo. Concretando más esta información, el procedimiento ha sido:

- En un primer momento se hace una reflexión en la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre el grado de conocimiento e implicación en el desarrollo de esta respuesta educativa, tanto como apoyo específico y especializado para el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo y como aula de recursos para todo el centro.
- Esta reflexión se traslada a ciclos partiendo de un guión que sirve de punto de referencia.
- Hay una devolución de la información recabada en ciclos a la Jefa de Estudios y Orientadora, quienes hacen un resumen, valorando el grado de conocimiento del proyecto.
- Devolución de las conclusiones en Comisión de Coordinación Pedagógica para que se conozca el nivel en que estamos en cuanto a conocimiento e implicación en este proyecto, y realización de propuestas para llegar a que dicho conocimiento e implicación sea mayor en caso de ser necesario (reflexionando sobre la puesta en marcha de distintas estrategias: dar a conocer el material del que dispone el equipo de apoyo al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, hacer días de puertas abiertas del aula de apoyo, transmitir a principio

de curso a todo el claustro las características de esta respuesta educativa, etc).

- Traslado de estas propuestas y conclusiones a los ciclos por parte de cada coordinador.
- Inicio del proceso de revisión y/o modificación de los documentos de centro, si procede (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Programación General Anual y Plan de Atención a la Diversidad), donde en un primer momento hay una reflexión y análisis de los mismos por parte de la profesora de apoyo específico, de la jefa de estudios y de la orientadora, para pasar después a introducir los cambios propios que reflejen la existencia en el centro de esta respuesta educativa.

Presentación en la Comisión de Coordinación Pedagógica de los cambios introducidos y las implicaciones que ello conlleva, siendo preciso que todo el profesorado de centro:

- Reflexione y adecue aspectos propios de aula, área y currículo, como una respuesta a la diversidad general y ordinaria.
- Analice las implicaciones educativas que tiene para cada área la presencia de alumnos con distintas necesidades educativas en el centro.
- Reflexione cómo desde el centro y desde cada área se va a atender a dicha diversidad desde el modo más ordinario y general posible hasta el específico y extraordinario que sea necesario.

Estos cambios se reflejarán en la memoria de centro, así como las propuestas para el siguiente curso, que irán dirigidas a que el contenido de trabajo en la Comisión de Coordinación Pedagógica y Ciclos para el año próximo lo constituya la profundización en la revisión, modificación y adaptación de los distintos documentos, reflejando y recogiendo la atención educativa a toda la diversidad del alumnado.

Así, en el Proyecto Educativo de Centro se han introducido una serie de cambios específicos. Pretendiéndose recoger la diversidad del alumnado con el que contamos en el centro y la nueva respuesta educativa a partir del proyecto. Considerando a este documento como general, que ha de recoger de un modo general también las características del alumnado, la filosofía educativa y los objetivos que pretendemos desarrollar con todo el alumnado del centro.

Las modificaciones se han dado en los siguientes apartados (de acuerdo con el documento elaborado por este centro):

- Características descriptivas de los grupos que componen la comunidad educativa: tanto alumnado como profesorado.
- ¿Qué se propone nuestra comunidad educativa?, recogiendo las señas de identidad del centro, así como una mayor adecuación de objetivos de centro e introducción de objetivos nuevos de acuerdo con la descripción de la comunidad educativa (tipo de alumnado con el que contamos).
- Organización de centro: en cuanto a estructura organizativa, equipos docentes y adscripción del profesorado.
- Reglamento de Régimen Interno: organización del recreo y salidas extraescolares.

En cuanto al Proyecto Curricular de Centro, implica cambios en los aspectos propios de cada área y organización de la respuesta educativa. Considerándose necesario abordar, entre otros aspectos:

- Metodología de trabajo. Se favorece la reflexión sobre estrategias metodológicas puestas en marcha en la intervención con todo el alumnado, así como reflexionar sobre los programas que se desarrollan específicamente con el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo de cara a poder generalizarlos y que suponga un beneficio para el resto de los alumnos.

- Documentos Individuales de Adaptaciones curriculares
- Criterios de promoción.

Las propuestas para la Programación General Anual del próximo curso partirán de los cambios introducidos en los documentos señalados anteriormente. Se considera conveniente abordar, entre otros aspectos:

- Organización de una reunión al principio de curso para dar a conocer a todo el profesorado que somos un centro Preferente para la escolarización de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, qué perfil tiene este alumnado en general y el nuestro en particular, la filosofía del proyecto, los objetivos que pretendemos desarrollar, la respuesta educativa y la organización de la misma, las visitas al aula de apoyo, el material de que disponemos, etc.
- Programación de los contenidos de trabajo desde la Comisión de Coordinación Pedagógica: priorizando la revisión y/o modificación de los documentos, ya que se considera necesario adecuarlos al momento actual del centro.
- Necesidad de establecer un calendario de visitas al aula de apoyo, tanto de profesores como de alumnos.
- Contemplar tiempos de seguimiento y coordinación del equipo de apoyo con el profesorado de referencia que interviene con el alumno.
- Introducir los cambios llevados a cabo este curso en los documentos de centro referidos al Proyecto de escolarización de alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Por último, por lo que respecta a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, se han recogido una serie de aspectos que se señalan a modo de ejemplo:

- Perfil del alumnado susceptible de beneficiarse de este proyecto de centro.

- Objetivos de intervención: lograr los distintos principios de atención a la diversidad (normalización, integración, sectorización de servicios y atención individualizada).
- Tipo de apoyo con el que se cuenta para este alumnado en un Centro Preferente.
- Funciones que tiene el equipo de apoyo de alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Metodología de trabajo.
- Aula de recursos de centro: dar a conocer los materiales de que se dispone en el aula de apoyo, la metodología de trabajo (visitas al aula, claves visuales por el centro, etc), generalizando esta experiencia al resto del centro, pudiendo beneficiarse de los programas otros alumnos del centro.
- Trabajo con familias: seguimiento, formación e información.

ANEXO II: Propuesta organizativa para el tiempo del recreo⁽⁶⁾

Será necesario tomar decisiones, por parte del conjunto del profesorado, relativas a la organización y estructuración de estos espacios.

Establecer una organización del patio adaptada a las necesidades de los niños y las posibilidades del centro, lo que implica:

- Conocer y respetar las normas generales establecidas para el tiempo de patio referidas a:
 - Límites, por ejemplo: no jugar con charcos, no tirar la arena, etc.
 - Entrada y salida de las aulas. Evitar que se queden por los pasillos sin supervisión.
 - Lugar de juego por etapas y actividades: zona de pelota, de infantil, etc.

⁶ CEIP Trabenco de Leganés.

- Vigilancia existente en el recreo. Procurar tener o contar con una persona de referencia, siendo ésta lo más estable posible, delimitando momentos del juego, materiales necesarios para el juego, uso de los mismos, recogida, etc.
- Acotar la zona habitual de los grupos de alumnos en los que se encuentra escolarizado el o los alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo, evitando zonas muertas.
- Además es necesario estructurar estos espacios con una organización espacial y temporal que dé información sobre las actividades que se realizan en ellos habitualmente, a través de claves estimulares (visuales o auditivas).
- Determinar la organización del patio en los días de lluvia: espacios, agrupamientos, materiales y responsables. Se plantearán actividades alternativas.

ANEXO III: Organización del tiempo del comedor⁽⁷⁾

Los trastornos de alimentación en los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo aparecen con manifestaciones variadas. Con este alumnado hay que trabajar explícitamente la capacidad para aceptar lo novedoso y los cambios de cualquier tipo. Es necesario "romper" este condicionamiento de forma suave pero firme y progresiva. La intervención requiere como principio general hacer de las horas de la alimentación momentos agradables y relajados, situaciones en las que el acto de comer suponga un momento de relación personal intensa y agradable.

Existen una serie de aspectos a considerar en la actividad de comedor, divididos en distintos momentos de la misma:

- Al inicio de la actividad
- Durante la actividad
- Después de la actividad

Estos aspectos se concretarán en estrategias específicas de intervención en el capítulo siguiente.

⁷ CEIP Trabenco de Leganés.

También es necesario considerar una serie de aspectos en la organización del comedor:

- Espacio agradable y lugar estable en el comedor.
- Utensilios apropiados al niño.
- Uso de pictogramas: claves visuales.
- Evitación de esperas innecesarias en entradas y salidas del comedor.
- Compañeros y cuidadores estables.
- Estilo relacional y comunicativo del cuidador.
- Normas y límites: concretos y estables, claros y comprensibles para el niño, y ajustadas a sus características personales.
- Coordinaciones: canales de coordinación entre cuidadores, tutores y familias.

CAPÍTULO IV

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE TRABAJO EN LAS AULAS

M^a Luisa Galán Díez

CAPÍTULO IV

- 1. Estrategias metodológicas generales**
- 2. La organización y metodología de un aula de apoyo**
- 3. La organización y metodología de un aula de referencia**
- 4. Estrategias metodológicas en otros entornos: comedor, patios y salidas extraescolares**
- 5. Estrategias metodológicas específicas según el area de trabajo**
- 6. Anexos**
- 7. Bibliografía**

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE TRABAJO EN LAS AULAS

INTRODUCCIÓN

Decía Angel Rivière que "el alumno autista pide a la Escuela capacidad de adaptación del contexto escolar para atender a la diversidad (las necesidades educativas especiales de cada alumno), individualizar y personalizar la enseñanza. Se ha de ajustar la respuesta educativa a las características y necesidades del alumnado del centro (conocer conceptos previos, intereses, motivaciones, etc.) y en este caso a las necesidades educativas que cada uno de estos alumnos presenta".

Desde este punto de vista, la mayoría de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo requerirán importantes adaptaciones curriculares en el qué enseñar y evaluar y, en cualquier caso, la totalidad de estos alumnos, por sus características, van a precisar adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar, es decir, sobre todo van a requerir adaptaciones metodológicas importantes en las que se verán afectadas decisiones de centro, de aula e individuales.

En 1996, Angel Rivière expresaba, refiriéndose a la tendencia en la educación de estos alumnos, que "la educación se ha caracterizado en los últimos años por un estilo más pragmático y natural, más integrador y menos "artificial", más centrado en la comunicación como núcleo esencial del desarrollo, más respetuoso con los recursos y capacidades de las personas autistas". Estos son principios básicos, que conforman un estilo de enseñanza determinado, respetuoso con las diferencias, que atiende las necesidades educativas individuales y, por tanto, la diversidad y que pone la metodología al servicio de conseguir el éxito educativo de todo el alumnado. Éstas pueden ser las premisas que rijan cualquier estrategia metodológica que a continuación se explique.

El compromiso de todo el claustro y de los profesores concretos que atienden a los alumnos con Trastorno Generalizado del

Desarrollo, favorece la integración a todos los niveles. Es imprescindible, al menos, un grado de conformidad suficiente con el Proyecto. Una buena actitud del profesorado hace que los problemas que surgen puedan solucionarse con medidas flexibles y que puedan adaptarse a las necesidades que aparezcan.

1. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS GENERALES

Existe un amplio acuerdo profesional sobre la eficacia de determinadas estrategias metodológicas en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje para el alumnado con TGD. Algunas de estas estrategias, coincidiendo con las contribuciones que realizan los autores más significativos, se han ido aportando desde los distintos Proyectos de atención preferente y sus experiencias en los Centros. Las más importantes son:

- **Estilo docente directivo:** Dicho estilo supone que los adultos que se relacionan con el alumno sean facilitadores de una percepción más ordenada del mundo y la situación escolar en concreto. En este sentido, un estilo directivo es aquel que no deja al azar o a la improvisación ningún aspecto, es decir, se refiere a la máxima planificación de todo (objetivos, contenidos, métodos y actividades), lo cual conlleva pocos espacios o tiempos "muertos" o sin sentido, con ausencia de estimulación externa que favorezcan el no saber que hacer y por tanto la posibilidad de aparición de autoestimulaciones en forma de estereotipias o conductas disruptivas ante la falta de comprensión de la situación y el sentido de la actividad. No obstante, adoptar un estilo directivo no supone autoritarismo, ni rigidez en los propios planteamientos (no se debe caer desde el profesorado en imitar la conducta autista).
- **Ambiente estructurado y predecible:** "una situación estructurada puede definirse como aquella en que existe una orientación hacia una tarea y en la que el entorno está limitado, planificado y organizado" (Bartack L.

1984). Parece que un ambiente estructurado mejora el rendimiento de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Schopler, 1984). Se observa la necesidad de facilitar la comprensión del entorno a estos alumnos y la anticipación de situaciones y sucesos. El entorno educativo debe ser un medio estructurado y sistemático adecuado a sus necesidades y capacidades. El ambiente ha de facilitar la comprensión de relaciones de contingencia entre sus propias conductas y las consecuencias de las mismas. Esta estructuración se relaciona con:

- **Tiempos.** Su estructuración y la facilitación de la comprensión de secuencias temporales se realiza a través de: paneles de actividades, metodología de trabajo por rutinas, señalando las relaciones de contingencia, la puesta en marcha de la agenda o registro gráfico o escrito de secuencias de actividades del día. El uso de agendas facilita la comprensión de situaciones, organizan el tiempo y facilitan la anticipación.
- **Espacios.** Ambientes poco complejos, no hiperestimulantes (tener en cuenta la tendencia a la hiperselectividad, es decir la selección de estímulos concretos, en ocasiones no relevantes, para la percepción de situaciones y la resolución de tareas), claves visuales en todo el centro, espacios como el comedor, servicios, aulas, etc. En este sentido, se observa una mayor comprensión de esta información debido a mejores capacidades visoespaciales, así como un mejor aprovechamiento de la información que llega por dicho canal. Es fundamental la estructuración de espacios a través de metodología de entornos, rincones, etc.
- **Aprendizaje sin error.** Este método se basa en asegurar al alumno la ayuda necesaria para realizar la tarea con éxito. En primer lugar se ha de garantizar la motivación y la atención del alumno. Por otra parte, es funda-

mental el ajuste de las tareas al nivel de competencia curricular y al nivel evolutivo, así como ajustar las ayudas: el apoyo puede ser en un inicio total (por ej. guía física) para después hacer que vaya disminuyendo progresivamente. Es imprescindible que las ayudas se ajusten en todo momento a las necesidades del alumno y que también se planifique cómo se van a ir retirando. El aprendizaje por ensayo y error se ha mostrado menos eficaz para estos alumnos (disminuye la motivación y aumenta las alteraciones de conducta, Rivière, 1984). En especial, esto es así para los alumnos con discapacidad psíquica asociada o en las primeras fases de enseñanza.

- Análisis de los intereses personales. Para garantizar la motivación es fundamental conocer sus intereses y gustos personales, de modo que se planifiquen actividades que puedan resultarles atractivas y motivadoras en sí mismas. Por otra parte, en general estos alumnos poseen un restringido campo de intereses, en ocasiones incluso absorbentes, que es fundamental conocer con el objetivo de ampliarlos, lo cual revertirá en una mayor flexibilidad cognitiva. En este sentido, hay programas que plantean utilizar la contraimitación, partiendo de su interés como contenido de la misma para facilitar la comunicación⁽¹⁾.
- Utilización de reforzadores inmediatos y potentes. Es necesario reforzar a los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo igual que al resto, pero además en su caso es necesario que estos reforzadores sean potentes e inmediatos para mejorar la comprensión de contingencias y el conocimiento de la influencia de su conducta y actuación sobre las situaciones y las personas, es decir sobre su entorno. Por otra parte,

¹ (Por ejemplo, el programa "More Than Words-The Hanen Program for Autism Spectrum Disorders". Veronica Zysk & Ellen Notbohm. Ver bibliografía.

muchos de los reforzadores habituales, en general, no son válidos para este alumnado, por lo que resulta aún más importante la detección y análisis de los reforzadores particulares y la selección de los mismos. En este sentido, sabemos que los reforzadores de actividad son muy adecuados cuando ya se ha realizado un análisis pormenorizado de sus intereses y actividades preferidas.

- Aprendizaje por modelado y moldeado de conductas. La dificultad que, en muchos casos, se observa en los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo para aprender de forma espontánea, por imitación de modelos sociales, hace necesaria una enseñanza de determinadas conductas o habilidades mediante métodos específicos basados en técnicas conductuales, que se han mostrado eficaces, como el encadenamiento hacia atrás, la guía física para su posterior desvanecimiento, etc. (Kozloff, M. A., 1980).
- Ante problemas conductuales se opta por realizar un análisis funcional de la conducta de forma individualizada, analizando condiciones del entorno que pueden generar problemas de conducta y consecuencias de la misma para el propio alumno y su entorno. Así mismo se pueden utilizar técnicas de cambio gradual, ampliando el repertorio de conductas adaptativas y proporcionando conductas y habilidades funcionales incompatibles con las inadecuadas. Es fundamental que estas conductas no se refuercen. Sin embargo, es también imprescindible tener en cuenta que la gran mayoría de las conductas inapropiadas tienen una intención comunicativa y si somos capaces de interpretarla y descubrir lo que quiere transmitirnos podremos enseñar al alumno actuaciones sociales y comunicativas más adecuadas y eficaces.
- Enseñanza de Procedimientos de autorregulación de las iniciativas positivas y autocontrol de las conductas no adaptativas del alumno mediante autoinstrucciones

(Koegel, Koegel y Parks, 1995). Se han de desarrollar las competencias básicas de regulación de la propia conducta, así como favorecer la comprensión de las claves socio-emocionales. Para los alumnos con lenguaje oral la técnica supone instrucciones del adulto que el niño verbaliza, de manera que más tarde pueda ser el propio niño el que a través de sus verbalizaciones, primero en voz alta y después interiorizadas, controle su actuación. Para alumnos de menor capacidad cognitiva, los programas plantean sesiones con dos o más tareas bien definidas para que ellos las vayan realizando con cierta autonomía y según sus preferencias. Se pretende que el niño sea el protagonista de su propia actividad y trabajo para que posteriormente pase a controlar su conducta. Todo ello implica la concepción del Autocontrol como competencia que se construye, con diferentes niveles de adquisición. Estos procedimientos además se han mostrado beneficiosos para mejorar el autoconcepto y autoestima de los alumnos.

- Enseñanza incidental en entornos naturales. Aula, gimnasio, patio, comedor, cocina, aseo o calle, supone utilizar las situaciones naturales cotidianas, que exigen una competencia, para enseñarla en su contexto habitual, lo cual favorece la funcionalidad del aprendizaje.
- Disminución del fenómeno de la hiperselectividad de estímulos (tendencia a no tener en cuenta el todo, sino alguna parte o estímulo, en ocasiones no el más significativo) mediante la exageración de lo relevante, la disminución de estímulos irrelevantes o redundantes o bien enseñanza intencional de respuesta a claves múltiples (Koegel y Koegel, 1995).
- Generalización intencionada de los aprendizajes. Generalización de las estrategias metodológicas y los aprendizajes realizados a diferentes entornos y/o espacios, a diversas situaciones, con distintas personas,

variados recursos materiales, etc. (Powers en 1995 hablaba de la necesidad de contar con una definición explícita de sistemas de generalización).

- **Estilo comunicativo del profesor.** El profesor debe usar un lenguaje que garantice la comprensión, sin hablar demasiado rápido, enfatizando la entonación, utilizando frases cortas y sencillas, repitiendo el mensaje y reforzándolo con gestos, signos y las ayudas visuales necesarias. No es positivo gritar, ni hablar en exceso. Además es importante enseñar al alumno la forma de indicar que no ha entendido y hacer comprobaciones periódicas de su comprensión. Se ha de dar suficiente tiempo para la respuesta y no reaccionar con demasiada rapidez ante sus conductas o emisiones, sino comprobar lo que nos quiere transmitir. Cuando el niño realiza una pregunta se debe responder de forma clara y concisa, sin utilizar términos ambiguos. Realizar descripciones concretas haciendo referencia a cosas que el alumno pueda ver. Puede ser positivo, para mejorar su comprensión, visualizar a través de dibujos o imágenes lo que se le pide o se le explica.
- **Mediación social del adulto.** Mediación de los adultos para favorecer y provocar la interacción del alumnado con éstos y con sus compañeros en diferentes contextos. En este sentido, es fundamental la mediación del adulto para favorecer la interacción del alumnado en contextos compartidos, así como para facilitar la adquisición de normas de convivencia, la comprensión de las actuaciones de los demás, y el conocimiento de hechos que suceden habitualmente. El profesor ha de mantener una relación bilateral muy próxima (se remite a Arnaiz, V., 1993 para una revisión más amplia del tema en la Educación Infantil). Se ha de ocupar de crear un ambiente predecible para facilitar la comprensión de relaciones de contingencia entre las conductas del alumno y las consecuencias de las mismas. El profesor tutor es fundamental en la

integración del alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo, en especial en las edades más tempranas. La posibilidad de que se creen lazos afectivos a través de una relación intersubjetiva puede ejercer una importante influencia en el desarrollo del alumno.

- **Mediación entre iguales.** Los compañeros de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo pueden resultar el mejor recurso como mediadores en la interacción y comunicación con otros. Es muy conveniente proporcionar a los compañeros claves para comprender sus actitudes y comportamiento y apoyar sus aprendizajes y relaciones. En este sentido, el trabajo en grupos cooperativos puede resultar muy beneficioso teniendo como condición que el profesor transmita consignas muy claras al grupo y que las actividades estén bien delimitadas. Así mismo, aprovechar a los iguales como fuente de recursos, como agentes mediadores: por ejemplo, preparar el recibimiento al niño por parte del grupo, de manera que siempre que entre alguien nuevo haya un saludo hacia el grupo y hacia el alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo de manera especial. Para formar grupos dentro de la clase será preferible para este alumno mantener grupo de referencia y elegir como compañeros alumnos con cierto grado de autonomía en hábitos, desarrollo de actividades, etc., tolerantes con las diferencias y colaboradores.
- **Apoyo intensivo.** Son niños que requieren mediación y el apoyo personal es un recurso imprescindible para ésta. En este sentido, el apoyo intensivo es aún más importante en los niños más pequeños, que pueden beneficiarse de tratamientos individualizados varias horas al día mejorando el pronóstico a largo plazo. Cuando se habla de apoyo intensivo se hace referencia a la necesidad de apoyo en los distintos entornos del centro (aula de apoyo, aula de referencia y zonas comu-

nes), la frecuencia (diaria) y la duración de los mismos (más sesiones de apoyo individual y/o en pequeño grupo) y el tipo de apoyo (guía física, situación de aprendizaje individual, etc.). Es importante contar con apoyo dentro del aula de referencia, sobre todo en las fases iniciales de inclusión en el aula. Después este apoyo va, poco a poco, desapareciendo y se delega en los tutores. Es fundamental que, desde un inicio, los tutores los sientan como alumnos de su tutoría.

- Coordinación y trabajo conjunto de todos los profesionales implicados. Se han de planificar espacios y tiempos para la reflexión conjunta y la coordinación entre todos los implicados, con el fin de compartir actuaciones y de facilitar intervenciones coherentes y complementarias entre sí. En este sentido, es importante la función asesora de los apoyos especializados y de los Equipos de Orientación. Desde la Comisión de Coordinación Pedagógica, como órgano de coordinación docente, se puede impulsar el compromiso con la experiencia, así como el conocimiento por parte de todos de los acuerdos básicos. Puede ser muy beneficiosa la inclusión del profesor especialista en Pedagogía Terapéutica del centro en la experiencia, es decir, el aprovechamiento de los distintos recursos humanos para dar respuesta a la diversidad del alumnado, sean cuales fueren sus necesidades. Además, la integración de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en el aula requiere la elaboración de materiales adaptados y se necesita coordinación y tiempo para la misma.
- Por último, es importante señalar la necesidad de mantener una coordinación fluida con las familias de estos alumnos. En este sentido, la función tutorial referida a las familias debe ser muy intensa, así como la función de orientación y asesoramiento a las mismas por parte de los profesionales del Equipo de Orientación. Es

importante que las familias se sientan parte de la Comunidad escolar, que colaboren y participen en las decisiones sobre la educación de sus hijos con el equipo docente en todo aquello que no sea exclusiva competencia de los profesores. Así mismo, serán los mejores colaboradores en la generalización de aprendizajes a contextos naturales, así como generalizadores de aspectos metodológicos que les resultarán muy útiles en el contexto familiar para mejorar la convivencia y relación con sus hijos y hermanos del niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Numerosas investigaciones han demostrado la importante influencia en el éxito de la tarea educativa de una adecuada implicación familiar. Este aspecto se amplía y concreta más adelante en el Capítulo de "Trabajo con familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo".

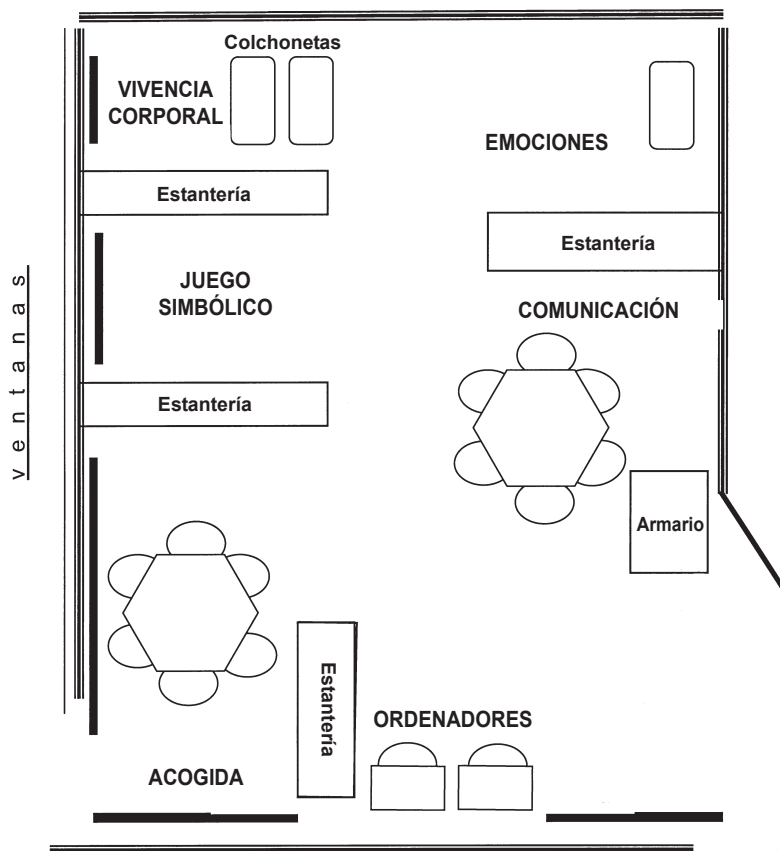
2. LA ORGANIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE UN AULA DE APOYO

Como se ha dicho en el Capítulo anterior, se parte de la idea de que dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, que pueden beneficiarse de la escolarización en un Centro preferente, precisa la disposición de recursos personales y materiales específicos.

En este sentido, estos centros disponen de un nuevo recurso para el Centro, en la actualidad un profesor especialista en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica como responsable del apoyo intensivo y específico a este alumnado, así como un técnico de apoyo con funciones auxiliares. Estos recursos humanos específicos ofrecerán al alumno o alumna con Trastorno Generalizado del Desarrollo el apoyo intensivo, personalizado y especializado que cada uno requiera.

Para dar este apoyo, los centros crean y organizan un espacio específico que dé respuesta a estas necesidades pero

que se conforme también como un recurso de centro, abierto a facilitar estrategias, materiales y la atención a estos y otros alumnos que presenten necesidades educativas semejantes en algún ámbito. Hay que señalar, sin embargo, que se trata de un recurso específico para el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo por lo que se deberá asegurar la calidad y el tiempo de apoyo necesario a estos alumnos de forma prioritaria, sin que, por tanto, la apertura vaya en detrimento de la adecuada atención al alumnado para quién se crea el recurso.



Ejemplo de Organización especial en un aula de apoyo

Será en el aula de apoyo donde se desarrollará buena parte del apoyo intensivo que se ofrece a estos alumnos. En este sentido, es un espacio adaptado prácticamente en exclusiva a sus necesidades y características y, por tanto, con posibilidad de una mayor especificidad metodológica.

La organización y metodología de un aula de apoyo para alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo gira en torno a la Estructuración del ámbito espacio-temporal.

2.1. Claves visuales

Mediante la utilización de claves visuales, adaptadas en función de necesidades. Se aportan algunos ejemplos de claves utilizadas en los centros preferentes.



Secuenciación de trabajo en mesa

Boardmaker⁽²⁾ es un programa informático que contiene más de 3.000 Símbolos de Comunicación (PCS) en forma de diseños gráficos en bitmap. Su utilización ayuda a:

- Realizar pictogramas.
- Hacer tableros o agendas de comunicación rápidamente.
- Encontrar y pegar los símbolos fácilmente al panel.
- Escoger el tamaño y espaciado que se quiera.
- Imprimir y guardar su panel en un disco para usar mas tarde.
- Imprimir los pictogramas en blanco y negro o color.
- Guardar, nombrar, encontrar, pegar, y cambiar el tamaño de imágenes creadas por nosotros o copiado por medio de un scanner.
- Crear materias educativas, instrucciones con imágenes, libros o posters.

Las características de este programa son:

- Cada símbolo está traducido en diez idiomas y se puede encontrar e imprimir en cualquier idioma.
- Se pueden copiar los símbolos: sin texto arriba, con un idioma arriba, o con dos idiomas arriba.
- Se pueden añadir otros idiomas.
- Hay una ventana de diseño.
- Tiene marcos predeterminados para crear tableros de comunicación.

Agendas murales o “personales de bolsillo”. Son una herramienta muy útil para la estructuración temporal: a través de una seriación de claves visuales (miniaturas, fotos, pictogramas, dibujos, símbolos o rótulos escritos) se pretende anticipar al alumno la secuencia temporal del día o de una parte de éste. El tipo de clave visual utilizada dependerá del nivel cognitivo y de comprensión del alumno.

² La información aportada a continuación ha sido recogida de las páginas web del Ministerio de Educación y la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

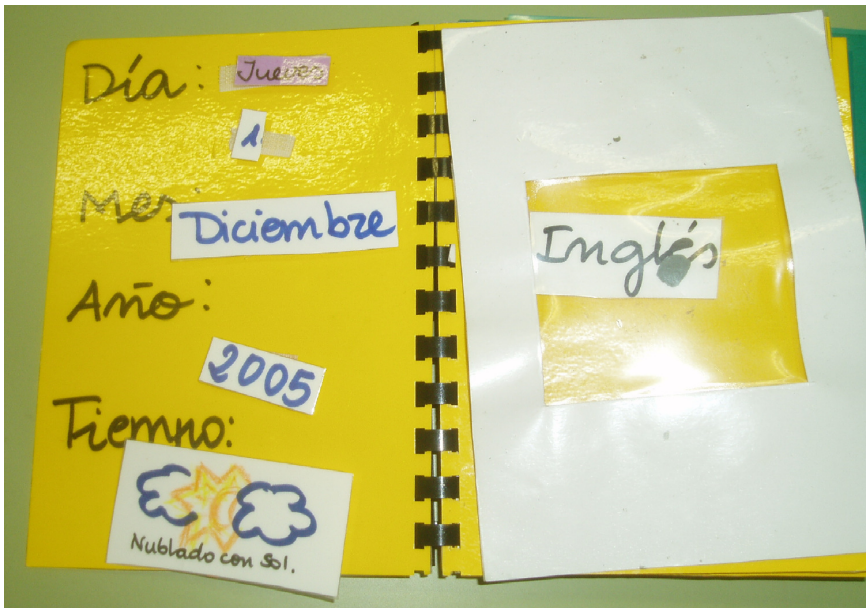


Agenda mural

Dicha agenda se trabaja al inicio de la jornada escolar y se retoma de forma periódica según las distintas necesidades de los alumnos. En un principio, su utilización puede instaurarse en el aula de apoyo, aunque pronto puede ser un material muy útil para utilizarlo en el aula de referencia y otros contextos. En este sentido, la agenda de bolsillo puede llevarla consigo el alumno durante toda la jornada y se puede realizar una agenda mural más en el aula de referencia, esta última puede servir no solo al alumno o alumna con Trastorno Generalizado del Desarrollo sino también al resto de sus compañeros. Con los alumnos más pequeños se debe utilizar una secuencia de 4 ó 5 tarjetas, siempre cuidando ofrecer la información más significativa y que ésta no sea excesiva. En un inicio es importante que aquellas actividades que ya se han realizado se hagan desaparecer de la secuencia (Ventoso, R. y Osorio, I., 98).

Las agendas sirven para:

- Anticipar las actividades diarias.
- Anticipar cambios o imprevistos de la jornada.
- Diferenciar las actividades nucleares de otras secundarias.
- Comunicarnos con el alumno y ser un instrumento de comunicación para él.



Agenda de bolsillo

2.2. Organización por entornos

La organización de los contenidos, de las rutinas y de las actividades en espacios bien definidos configuran los entornos de trabajo dentro del aula.

Los entornos de trabajo se diseñan y priorizan según las necesidades que presenta el alumnado. A continuación se presen-

ta una posible organización en entornos de un aula de apoyo en las etapas de Educación Infantil y Primaria adaptada de los Proyectos del CEIP "Enrique Tierno Galván" y CEIP "Jorge Guillén" de Móstoles y del CEIP "Mariana Pineda" de Getafe:

Entorno de comunicación y lenguaje

Objetivos:

- Desarrollar la intención comunicativa.
- Aprender habilidades funcionales de comunicación con otros.
- Desarrollar la intersubjetividad y su "Teoría de la Mente"
- Adquirir pautas básicas de intercambio comunicativo y estrategias de iniciación y mantenimiento de conversación.
- Desarrollar el lenguaje oral o, si fuera necesario, sistemas aumentativos o alternativos de comunicación.
- Desarrollar la expresión no verbal (gestos y expresión facial y corporal emocional).
- Disminuir las alteraciones que existan en la producción del habla (entrenando prosodia adecuada, deícticos, verbos mentales, disminución de la ecolalia).
- Desarrollar la comprensión del lenguaje oral y del lenguaje corporal y gestual.
- Desarrollar los aspectos semánticos del lenguaje.

Metodología:

- Conseguir la atención del niño al comienzo de la situación comunicativa.
- Responder a cualquier intento de comunicación del niño.
- Entrenar las tareas de forma individual (profesor-alumno), en pequeño grupo, en situaciones naturales para su generalización a distintas situaciones e interlocutores.
- Utilización de ayudas y claves visuales.
- Ampliación de los sistemas aumentativos o alternativos de comunicación a todo el contexto escolar, para facilitar la comunicación con estos alumnos.

- Uso de reforzadores naturales.
- Conversaciones en tiras de tebeo (Gray, 1993) y a través de dibujos de situaciones o secuencia de actividades.

Entorno de Simbolización y Creatividad

Objetivos:

- Desarrollar y potenciar el juego de ficción en sus diferentes dimensiones y etapas evolutivas: juego de interacción física, motor, imitativo, de acción y atención conjunta, de turnos, de reglas, simbólico y de roles.
- Desarrollar y potenciar la creatividad.
- Ampliar intereses y compartirlos con otros.
- Recrear y comprender a través del juego simbólico situaciones de la vida cotidiana.

Metodología:

- Cercanía en su juego a los otros y observación de estos, juegos circulares de interacción, imitación de complejidad creciente, juegos de reglas (individual, dual, grupo pequeño y grande), juego de roles (dramatizaciones, marionetas, narración conjunta de cuentos, etc.), aumento progresivo de la necesidad de creatividad en los juegos que se desarrollen.
- Elaboración de materiales que representan objetos, personas, situaciones naturales, etc.
- Metodología grupal interactiva y cooperativa.
- Actividades de plástica. Dibujo creativo.
- Metodologías específicas para trabajar la inteligencia emocional: cuentos, marionetas, caras, disfraces y otras actividades.
- Utilización del tiempo y del espacio del recreo para la enseñanza y generalización de algunos de estos juegos en contexto natural. Estructuración del espacio y el tiempo del recreo para el alumnado del centro y para estos alumnos, en especial.

Entorno Socio emocional

Objetivos:

- Favorecer y mejorar las interacciones sociales con adultos e iguales.
- Desarrollar habilidades sociales y adaptativas ajustadas a las competencias de cada alumno.
- Favorecer la capacidad para reconocer y expresar emociones propias y de los otros.
- Desarrollar habilidades emocionales como empatía, asertividad, inteligencia emocional.
- Aprender estrategias de planificación y resolución de conflictos sociales.
- Aprender normas establecidas para poder formar parte de grupos sociales.
- Aprender estrategias de relajación.

Metodología:

- Modelado de la conducta del alumno (ayudas físicas, modelo, ayudas visuales, instrucciones directas, presencia de un adulto de referencia).
- Atribución de intencionalidad social a sus actos.
- Dramatización a través de cuentos, teatro de marionetas, asunción de roles.
- Historias sociales.
- Entrenamiento en técnicas de relajación.

Entorno de la atención, la autodirección y el sentido de la actividad

Objetivos:

- Favorecer la atención en la actividad.
- Desarrollar las capacidades de anticipación, planificación y flexibilidad en el tiempo y en el espacio.

- Fomentar el interés y la motivación y comprender el sentido de la actividad.
- Favorecer la toma de decisiones.
- Favorecer la adaptación conductual.
- Desarrollar la capacidad de autonomía.

Metodología:

- Las actividades deben estar planificadas previamente.
- Creación de un contexto estructurado y directivo, y al mismo tiempo cálido y afectivo. El ambiente ha de ser predecible (organizado y estructurado) y anticipable (con actividades diarias bien establecidas, indicando los cambios de la actividad).
- Uso de pictogramas y agendas. Utilización de claves espacio-temporales.
- Uso de claves para realizar la tarea (inicio, realización, finalización: división en secuencia o pasos de la tarea) y control del tiempo (marcadores de tiempo).
- Partir de sus intereses, ampliando los que son adaptativos e introduciendo otros nuevos.
- Selección de los materiales con los siguientes criterios: deben ser variados y preparados con antelación para una mayor facilidad de ajuste a la situación del alumno en cada momento.
- Combinar actividades que domina con otras en proceso de adquisición y en su “zona de desarrollo próximo” de aprendizaje.
- Utilización de reforzadores naturales y refuerzo de las aproximaciones al objetivo.
- Disminución de los rituales mediante tareas funcionales o tranquilizadoras.
- Análisis funcional de los comportamientos (antecedentes, descripción de las conductas y consecuentes) y técnicas de modificación de conducta.

Entorno de Letras y Números: apoyo específico en áreas instrumentales

Objetivos:

- Fomentar y desarrollar la atención y la motivación por las tareas escolares en estas áreas.
- Favorecer la planificación, organización y autonomía en el trabajo.
- Adquirir y reforzar las habilidades instrumentales básicas.
- Comprender y entrenar contenidos de trabajo del grupo-clase a nivel individual o en grupo pequeño para anticipar o consolidar aprendizajes.
- Desarrollar al máximo sus capacidades potenciales y su nivel de competencia curricular.

Metodología:

- Adaptación de la programación de referencia (distinguir contenidos nucleares de secundarios y priorizar los más funcionales para cada alumno o alumna).
- Ajuste de la tarea al nivel de competencia curricular. Adaptación del material didáctico de su grupo y elaboración de materiales específicos.
- Combinación de actividades que domina con otras en proceso de adquisición.
- Aprendizaje sin error.
- Uso de reforzadores, reforzar las aproximaciones al objeto.
- Secuencia con claves visuales de tareas.
- Ayudas visuales para comprender el significado de la actividad.

Esta organización por entornos no deja de ser una forma clasificatoria de espacios y contenidos y, como toda clasificación, un tanto rígida y artificiosa. Hay que aclarar que el concepto de entorno no siempre coincide con un espacio físico fijo y que contenidos y objetivos que se han señalado en un entorno pueden y

deben trabajarse en transversal en todos los entornos aunque sean el objetivo central de uno de ellos. Por ejemplo, se trabaja la comunicación del alumno en el entorno de Comunicación y Lenguaje de forma central, pero también se trabajará la comunicación y el lenguaje de forma secundaria en el entorno Socioemocional al expresar emociones, en el de Números y Letras al leer el enunciado de un problema o en el de Simbolización y Creatividad cuando participen en un juego reglado.

Su artificio se hace más evidente en el entorno de Números y Letras, que hace más referencia a la organización de un espacio para determinadas tareas que a la diferenciación de objetivos y contenidos, puesto que todos los del aula y de todos sus entornos han de ser estrictamente curriculares. Sabemos, por tanto, que desarrollar capacidades de interacción, de identidad personal o de expresión y comprensión de la lengua son objetivos curriculares, pero que por su enseñanza explícita, priorizada y central, dadas las necesidades de los alumnos, requieren actividades específicas de apoyo que permitan su desarrollo. Así mismo, la organización del espacio en relación con un tipo de actividad va a ser muy aclaradora y beneficiosa para el alumno, que anticipará y entenderá más fácilmente las secuencias de aprendizaje. Con éste y no con otro objetivo se presenta la organización espacial haciéndola equivalente a los entornos.

3. LA ORGANIZACIÓN Y METODOLOGIA DE UN AULA DE REFERENCIA

El objetivo a conseguir es que cada alumno o alumna se integre al máximo en su grupo-clase, en lo que se refiere al tiempo de permanencia en el aula ordinaria y, fundamentalmente, al nivel de participación en las actividades y contenidos del grupo.

3.1. Incorporación al aula ordinaria

El momento y el grado de incorporación se establecerá según la situación de cada alumno. Es importante que la incorporación se realice teniendo en cuenta las necesidades individuales

y que las características del aula se adapten a dichas necesidades, y no al contrario. El grado de incorporación puede ser muy distinto entre los diferentes alumnos.

Es un requisito mínimo de las aulas de referencia que el tutor o profesor que se va a implicar con el alumno o alumna con Trastorno Generalizado del Desarrollo tenga una buena actitud hacia sus posibilidades de integración en el grupo-clase. En este sentido, será importante analizar con el profesorado las posibilidades de integración, trabajar las expectativas realistas de ésta, ofrecerles seguridad, en especial a aquellos con menor experiencia o formación, respecto a la dotación de los recursos necesarios y, sobre todo, la posibilidad, al menos en un inicio, de apoyo intensivo dentro del aula de referencia del profesor especialista para modelar y analizar conjuntamente las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, así como tomar las decisiones oportunas acerca de la incorporación del alumno al grupo-clase.

También destaca la necesidad de secuenciar y no trabajar todo al mismo tiempo, sino ir poco a poco en función de las necesidades y evolución de cada alumno.

En general, la incorporación se iniciará con las actividades:

- Más estructuradas (trabajo en mesa, circuitos de psicomotricidad, etc.).
- Con menos componente verbal (evitar asamblea, debates, etc.).
- De mayor interés personal para cada alumno.
- Que les permitan mayor autonomía según sus capacidades.
- Actividades cortas y sencillas.
- Con un principio y un final claro.
- Gratificantes en sí mismas.

El inicio se debe realizar:

- Seleccionando los momentos idóneos para trabajar dentro del grupo-clase, el período de tiempo u hora del día

en la que el alumno se encuentra más tranquilo y sin cansancio.

- Períodos cortos que se irán alargando progresivamente con apoyo especializado dentro del aula de referencia para acompañar y modelar el trabajo del tutor.

Otros criterios para la incorporación de los alumnos a su aula de referencia pueden ser:

- La relación con iguales y la posibilidad de tutorización y trabajo cooperativo.
- Cuando el aula está organizada por equipos y/o talleres, la continuidad de los alumnos en su equipo o grupo de referencia de años anteriores.

3.2. Características organizativas del aula ordinaria

A continuación se expone como ejemplo la organización de un aula de referencia en el colegio de Educación Infantil y Primaria “Trabenco” de Leganés:

- Estructurada en tiempos. Establecimiento de rutinas, organización de entradas, salidas, horario, agenda, en qué tiempos va a trabajar el tutor con el alumno o alumna, en qué tiempos trabaja el profesor de apoyo, planificación temporal de las actividades, etc. El grupo y el alumno se saludan y se despiden de forma clara y precisa cuando éste entra y sale del aula. El profesor le explica la secuencia de actividades que van a llevar a cabo en cada sesión, haciendo hincapié en cuándo se inicia y cuándo se finaliza la tarea. Los horarios se establecen mediante coordinación de los implicados con la Jefatura de Estudios y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
- Estructurada en espacios. Lugar para lectura, para el trabajo individual, lugar para la relajación, sitios fijos para los materiales, etc. Los espacios estarán claramente diferenciados en la etapa Primaria.

- Organización flexible: trabajo en equipos, parejas, individualmente en función de las características del alumnado y de la actividad a realizar.
- Poco ruidosa y de ambiente poco complejo.
- Limitación de los estímulos para evitar la distracción del alumno o alumna con Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- Uso de materiales específicos: trabajo con miniaturas, paneles de estructuración de la actividad y uso de claves visuales (Ver Anexo).
- Colocación del alumnado: ubicación del alumno o alumna con Trastorno Generalizado del Desarrollo en un lugar de fácil acceso y fácil salida.
- Sistemas de comunicación: conocimiento del sistema utilizado (lenguaje de signos, palabras que utilice, etc.).
- Anticipación de cualquier cambio: respecto a personas, tareas, lugares o tiempos, y trabajo específico de forma previa con el alumno.

La inclusión de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en un aula ordinaria supone, en cualquier caso, modificaciones en la metodología general con el grupo-clase. En este sentido tendrán que darse algunos cambios en cuanto a:

- Organización temporal y espacial: en el aula ordinaria se requiere una mayor estructuración de la jornada escolar y las rutinas (a través de actividades como uso de la agenda para toda la clase, organización del día, distribución de actividades a lo largo del mismo, recuerdo del horario, hacer rutinarias las salidas y entradas, etc.).
- Contenidos: se hace imprescindible la explicitación de los contenidos y su objetivo, así como la secuenciación de las actividades que componen el trabajo. Puede ser beneficiosa, en alguna ocasión, la ampliación o priorización de determina-

dos contenidos para el alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo, dependiendo de su nivel de competencia curricular, así como de sus intereses y necesidades educativas más específicas. Lógicamente, esta adaptación puede ser grupal si resultara positiva para todo el grupo-clase.

- Evaluación de los aprendizajes: adaptación de la forma de evaluación para asegurar la adecuada valoración de los aprendizajes adquiridos. Aunque esta adaptación en el cómo evaluar en principio atañe solo al alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo, puede ser tenida en cuenta para otros compañeros que puedan beneficiarse de ella o para el grupo-clase cuando suponga un aumento de la variedad de formas de evaluación que resulte enriquecedora para todos.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN OTROS ENTORNOS (FUERA DE LAS AULAS): COMEDOR, PATIOS Y SALIDAS EXTRAESCOLARES

4.1. Estrategias metodológicas en espacios de uso común

Como ya se ha dicho en capítulos anteriores, todos los espacios del centro, así como todos los tiempos de la jornada escolar deben tener objetivos educativos. Esto, que es cierto para todo el alumnado del centro, se hace imprescindible explicitarlo respecto a los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo. De nuevo surge la necesidad de no dejar al azar el aprendizaje en estos tiempos y espacios y que también para ellos exista una planificación en base a objetivos educativos. Esta planificación habrá de tener en cuenta la explicitación de contenidos de aprendizaje, actividades a realizar, responsables de llevarlas a cabo y forma de evaluarlas.

Se ha hablado en el capítulo anterior de la estructuración de las zonas comunes, de las claves para hacer estos espacios comprensibles a los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, de la vigilancia y otros aspectos a tener en cuenta desde la organización institucional. Además de estos aspectos, los espacios y tiempos comunes se revelan como fundamentales en el aprendizaje de conductas y actuaciones socialmente adecuadas.

Por tanto, es fundamental que puedan planificarse objetivos educativos para los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en ellos.

Los objetivos en estos espacios se van a referir especialmente a:

- La autodirección y el sentido de la actividad, en especial capacidades de anticipación, planificación y flexibilidad, la adaptación conductual, favorecer la toma de decisiones propias y la capacidad de autonomía.
- El desarrollo socioemocional, fundamentalmente en lo referido a habilidades sociales y de interacción, participación en juegos grupales, así como a estrategias de resolución de conflictos.
- La comunicación con iguales y adultos, de manera esencial al aprendizaje y entrenamiento en pautas básicas de intercambio comunicativo y estrategias de iniciación y mantenimiento de conversación.

Para trabajar estos objetivos es necesario proporcionar la mediación social del adulto, así como favorecer actitudes de acompañamiento de los iguales para facilitar su inclusión en grupos heterogéneos en los distintos espacios y actividades comunes.

En el espacio de PATIO se pueden planificar actividades dirigidas a los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, para:

Utilización del tiempo y del espacio del recreo para la enseñanza y generalización de algunas competencias (juegos, habilidades sociales, normas escolares) en contexto natural⁽³⁾.

- Aprender claves para que pueda anticipar cuando empieza y termina el recreo, como música, timbre, etc., así como la rutina para entrar y salir (fila, puesto, formación de parejas, ir despacio sin saltar ni correr).

³ Existen Proyectos específicos de Patios educativos referidos a Centros Preferentes de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Lo expuesto en este punto ha sido retomado en buena parte del Proyecto realizado por la Integradora Social en prácticas en un CEIP de Móstoles, con la coordinación del Equipo de Orientación.

- Conocer el espacio grande del patio de juegos y las posibles zonas diferenciadas para las distintas actividades (zona de juegos de pelota, zona de juegos tradicionales, zona de paseo y "bosque", zona de porche para lluvia).
- Conseguir el modelado y la imitación al estar junto a otros niños y niñas.
- Entrenar fórmulas de comunicación para iniciar la interacción (¡Hola! ¿Qué hacéis?, ¿Jugamos?, ¿Puedo jugar con vosotros?) y comunicarse con sus compañeros.
- Conseguir la participación con los demás en juegos de grupo sencillos.
- Aprender a utilizar los juegos que puedan existir en el centro.
- Desarrollar la mayor autonomía posible.
- Aumentar el éxito en sus interacciones con iguales y el disfrute de situaciones lúdicas en compañía, evitando en lo posible el autoaislamiento.
- Conseguir la máxima normalización de su comportamiento.
- Ofrecer orientación a sus familias para que los alumnos generalicen los aprendizajes realizados dentro del contexto escolar a contextos sociales próximos como el parque u otros espacios de reunión social del barrio.

Las estrategias metodológicas específicas para conseguir estos objetivos pueden ser:

- Entrenamiento previo en el aula de apoyo de las habilidades o competencias necesarias de los juegos de grupo que se propondrán, de este modo facilitamos que ya esté conseguido el aprendizaje de las conductas esperables, de las reglas del juego, etc. y que el niño no sienta ansiedad o dificultad en ese aspecto.
- Aprendizaje pormenorizado de las conductas que forman la actuación esperada en el juego, lo que supone su fraccionamiento en pequeños pasos. Enseñanza de éstas a través de técnicas de moldeado y modelado.

- Realización de simulación de actividades de la realidad para acostumbrarlos a ésta en grupos artificiales.
- Análisis de las tareas habituales y sus objetivos para ajustar el tipo y cantidad de ayuda, retirándola progresivamente.
- Generalización de los aprendizajes a distintas situaciones y compañeros de juego.
- Ofrecer la posibilidad de juego y las ayudas necesarias para que el alumno pueda iniciar las actividades sin resultar intrusivos, ni obligar a una actividad que en sí misma es de ocio.
- Trabajo con las familias para que colaboren en la enseñanza y participación conjunta en juegos y actividades lúdicas semejantes.

De igual forma se han de planificar objetivos educativos específicos para los tiempos y espacios de comedor y aseo.

En primer lugar, el comedor es un momento educativo importante. En este sentido, se señala el valor para todo el alumnado de que éste sea un espacio agradable en el que los alumnos aprendan normas de relación y convivencia, así como hábitos de autonomía. Para el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo es fundamental que este espacio se adapte a sus necesidades, haciéndolo menos ruidoso de lo habitual, estructurando su interior, con lugares específicos para cada elemento, etc.

Los objetivos a trabajar en este espacio han de tener en cuenta: los frecuentes problemas de alimentación que pueden presentar algunos de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Ventoso, R. 2000), la importancia del desarrollo de hábitos de autonomía para la adecuada realización de la actividad y las características especiales de un comedor escolar como espacio en el que se desarrolla esta actividad.

Por tanto, requerirá de la programación de objetivos de hábitos de autonomía y de interacción adecuada con los compañe-

ros de mesa, así como la intervención específica a realizar si alguno de los alumnos muestra algún trastorno o dificultad con la alimentación.

Como metodología general, existen una serie de aspectos a considerar en las actividades de comedor y aseo:



Anticipación del menú

- Antes del inicio de la actividad:
 - Dentro del aula de apoyo o el aula de referencia se realiza anticipación del menú mediante listado o pictogramas para el conocimiento previo de éste por los alumnos.
 - El niño participa de forma activa en su aseo e higiene personal previa y posterior a la comida.
 - El niño asume pequeñas responsabilidades en función de su edad y capacidad.

- Durante la actividad:
 - Ajustar la sucesión de los platos al ritmo de cada niño, evitando esperas innecesarias.
 - Procurar un nivel de ruido que no sea excesivo.
 - Favorecer hábitos básicos de limpieza y orden en la mesa con pautas comunes entre cuidadores.

- Después de la actividad:
 - La salida del comedor respetará los ritmos de los niños, evitándose esperas prolongadas.
 - El niño participa de forma activa en su higiene personal.
 - Prever alternativas para los que acaben antes (juegos o actividades tranquilas como puzzles o plastilina) y para los que necesiten reposo o descanso (zona de siesta o rincón tranquilo).

4.2. Estrategias metodológicas en las actividades extraescolares

Mención aparte merecen las actividades extraescolares, salidas del centro, como actividad privilegiada para la enseñanza incidental y el aprendizaje en contextos naturales. En general, se considera que las salidas extraescolares son parte del currículo y por tanto actividades educativas como las de aula, además resultan muy atractivas para los alumnos y en ellas se realizan actividades no rutinarias. Para los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo como para el resto del alumnado pueden resultar oportunidades únicas de conocimiento y estimulación, por tanto, deben ser consideradas como valiosas y se debe proponer su participación en las mismas, siempre que esto sea posible.

Por otra parte, en el caso específico de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, estas salidas o visitas a lugares cotidianos como un supermercado o mercado para observar las frutas de temporada, a una cafetería teniendo que pedir lo que queremos, en transporte público como metro o autobús, son situaciones que facilitan la generalización de aprendizajes realiza-

dos en el colegio (podemos poner en práctica con otras personas, o en otras situaciones las habilidades comunicativas, sociales, etc.) a otros entornos naturales, de modo que consiguen su máxima funcionalidad.

Sin embargo, la participación de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en salidas extraescolares tiene que cumplir las siguientes condiciones:

Todos los alumnos van acompañados por el profesorado y, en el caso de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, se acompañarán de un apoyo específico en función de las necesidades del alumno. Esto supone organizar de forma adecuada los recursos para poder atender tanto las necesidades de quienes realicen la salida, como las necesidades del resto de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo que permanecen en el centro.

Con el profesorado implicado se tendrán que tratar los siguientes temas de forma previa:

- Decisión conjunta acerca de si la salida está al alcance del alumno.
- Planificar la concreción de la salida teniendo en cuenta la participación de este alumno, su nivel, intereses, etc.
- Preparación detallada del adulto de referencia en la salida y de otros posibles recursos necesarios (algún familiar, otro profesor, compañero tutor, etc.).
- Previsión de reforzadores básicos para situaciones difíciles: objetos preferidos, canciones, fotos, comida...
- Coordinación con la familia para:
 - Recogida de datos significativos para la salida, sobre el alumno (costumbres para viajar, manías, gustos, miedos, rituales, procedimientos determinados de comida, sueño, detonantes del conflicto, etc.).
 - Petición de colaboración en la anticipación de la salida con su hijo en casa.

El hecho de que estas salidas sean actividades no rutinarias supone la necesidad de realizar actividades de anticipación con los alumnos implicados. Se pueden trabajar mediante pictogramas o historias sociales en las que se les expliquen la secuencia de actividades principales que se realizarán en la salida, así como lo que se espera de ellos en cada actividad. Este trabajo previo mejorará la comprensión de una situación nueva y el cambio de las rutinas. Puede incluir trabajar previamente y con suficiente tiempo los siguientes aspectos:

- Adaptar el tema de la salida al nivel del alumno para trabajar con él su significado, recogiendo los aspectos más esenciales y funcionales.
- Ofrecer información literal al alumno sobre el lugar y la duración de la salida.
- Preparar e informarle del grupo con el que va a ir, sus posibles compañeros tutores, etc.
- Ofrecer un cronograma secuencial de actividades y hacer una demostración mediante imágenes o pictogramas de las actividades y materiales a utilizar, así como preparar los materiales específicos para el alumno.
- Informar sobre el final de la salida y la vuelta al centro, respecto a itinerario, tipo de transporte, hora de llegada, duración del viaje y personas que le esperarán a su llegada.

Si dichas condiciones no pudieran cumplirse habría que plantear si es factible y positiva la salida. En cualquier caso no se debería realizar si no tenemos la seguridad de que podremos responder a las necesidades que el alumno pueda presentar, que existe algún riesgo, etc. En estas circunstancias no debemos olvidar como recurso la familia del niño, que puede en algún caso funcionar como apoyo y/o acompañante. En el caso de que el alumno o alumna no pueda realizar una salida determinada se habrá de preparar una actividad alternativa detallada en el centro.

5. ESTRATEGIAS METODOLOGICAS ESPECÍFICAS SEGÚN EL ÁREA DE TRABAJO

Se especifican a continuación tres aspectos en los que el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo presenta dificultades y necesidades educativas especiales comunes como grupo. Dichos aspectos o áreas son:

- Lenguaje y Comunicación.
- Interacción Social.
- Conducta.

Para cada uno de estos aspectos, el grupo de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Dirección de Área Territorial Sur, desarrolló los objetivos básicos y algunas de las estrategias que resultan adecuadas para su consecución, así como la ejemplificación de algunos materiales didácticos, bibliográficos o de otro tipo que podían ser útiles para llevarlos a cabo.

Fruto de este trabajo es el cuadro que a continuación se expone con las estrategias consideradas adecuadas respecto a los objetivos básicos para cada área. La lista de materiales didácticos y bibliográficos se agrupan en el punto 6 Anexos, al final del capítulo.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Indicadores diagnósticos de acuerdo con los criterios establecidos en el DSM-IV

Se manifiesta al menos por dos de las siguientes características:

- Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).
- Si el habla es adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
- Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

Objetivos	Estrategias metodológicas en Lenguaje y comunicación
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proporcionar claves que permitan la comprensión no literal del lenguaje.</i> • <i>Aprender y aplicar habilidades lingüísticas en situaciones naturales.</i> • <i>Trabajar los componentes semántico, pragmático y morfosintáctico.</i> • <i>Enseñar habilidades o la capacidad de pedir, mostrar, demandar y anticipar.</i> • <i>Expresar y reconocer necesidades, deseos, sentimientos y emociones.</i> 	<p><i>Actividades y pautas para entender el contexto, los gestos, la experiencia, etc.</i></p> <p><i>Habilidades de comprensión social, favorecer el conocimiento del mundo.</i></p> <p><i>Desarrollo de habilidades de imitación, atención compartida y juego funcional.</i></p> <p><i>Relaciones deícticas a través de actividades de habilidades sociales.</i></p> <p><i>Explicitación de la interrelación entre objetos y eventos.</i></p> <p><i>Entrenamiento en reglas conversacionales: esperar el turno, fórmulas de cortesía, etc.</i></p> <p><i>Actividades para la elaboración de categorías de objetos.</i></p> <p><i>Peticiones de información adecuadas a cada situación (explicitar las características de las distintas situaciones, etc).</i></p> <p><i>Actividades con objetos de su interés.</i></p> <p><i>Ofrecer estímulos discriminativos para desencadenar la comunicación.</i></p> <p><i>Eliminación progresiva de los mismos (1º verbales, 2º señalización, 3º orientación visual...). Se van eliminando hasta que dependen únicamente de estímulos naturales.</i></p> <p><i>Refuerzo positivo ante los intentos y acercamientos con intención comunicativa.</i></p> <p><i>Historias sociales.</i></p> <p><i>Juegos motores interactivos: palmas-palmitas, hormiguitas, etc.</i></p> <p><i>Información previa de la actividad que se va a hacer, planificándola. Entrenamiento en preguntas para obtener información acerca de las actividades inmediatas.</i></p> <p><i>Alternancia de peticiones de objetos, acciones o rutinas sociales.</i></p> <p><i>Feed-back sistemático de sus conductas.</i></p> <p><i>Sobreinterpretación de conductas como comunicativas.</i></p> <p><i>Actividades con objetos de su interés.</i></p> <p><i>Actividades para enseñar que el lenguaje permite satisfacer sus necesidades. Creación y toma de conciencia de contingencias claras entre ges-</i></p>

Objetivos	Estrategias metodológicas en Lenguaje y comunicación
	<p>tos y emisiones comunicativas y el control del contexto.</p> <p>Disposición de situaciones en las que el niño necesite ayuda de otro para conseguir el objeto.</p> <p>Proponer situaciones naturales para favorecer la formulación de peticiones.</p> <p>Programa para el desarrollo de las emociones.</p> <p>Desarrollo de gestos, mirada, tono, etc (programa de desarrollo e identificación de emociones y sentimientos). Partir de lo que ya hace.</p> <p>Dar ayudas e ir las eliminando lentamente: guía física, modelado, orden verbal, gesto, etc.</p> <p>Refuerzo positivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar un sistema de comunicación. 	<p>Enseñanza de un sistema aumentativo o alternativo de comunicación. Partir de objetos altamente deseados, de necesidades básicas, etc.</p> <p>Enseñar el signo y su uso en un contexto de interacción. Ayuda necesaria, modelo, guía física, moldeado, encadenamiento hacia atrás, enseñanza sin error, etc. que después se irá retirando.</p> <p>Refuerzo positivo.</p> <p>Uso del ordenador.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Dar sentido a sus vocalizaciones o emisiones cortas. 	<p>Refuerzo positivo de cualquier emisión, Asociación sonido-objeto o actividad reforzante.</p> <p>Refuerzo diferencial de las distintas emisiones para asociarlo a distintos fonemas.</p> <p>Entrenamiento de la imitación de movimientos y praxias.</p> <p>Estimulación táctil de los órganos fonoarticulatorios.</p> <p>Sobreinterpretación. Interpretación de la emisión como funcional dentro del contexto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir la ecolalia y aumentar el uso del lenguaje funcional adaptado a situaciones y entornos naturales. 	<p>Planificación de situaciones controladas y contextos naturales para el uso del lenguaje funcional.</p> <p>Información por adelantado de la situación y de la estrategia que vamos a emplear.</p> <p>Feed-back.</p> <p>Ante un determinado estímulo discriminativo</p>

Objetivos	Estrategias metodológicas en Lenguaje y comunicación
	<p><i>(gesto, palabra, etc) aprender a utilizar de un modo adecuado la ecolalia funcional.</i></p> <p><i>A partir de un eco dar un modelo verbal válido para sus propósitos y ajustado a la situación.</i></p> <p><i>Disminución de las ecolalias no funcionales en contextos inadecuados mediante tiempo fuera, refuerzo de conductas incompatibles, etc.</i></p> <p><i>Trabajo en Habilidades sociales.</i></p> <p><i>Historias sociales.</i></p> <p><i>Uso de cuentos y dramatizaciones.</i></p> <p><i>Uso de frases afirmativas de modo preferente a negativas e interrogativas. Realizar las frases afirmativas con tono interrogativo y abiertas cuando se requiera.</i></p> <p><i>Respeto al tiempo de demora en la respuesta (dar tiempo para que realice una emisión o acabe la frase).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejorar el nivel de lectoescritura.</i> 	<p><i>Estructuración del contexto y de las actividades de lectoescritura.</i></p> <p><i>Partir de sus intereses.</i></p> <p><i>Utilización de un único método, de carácter global preferentemente, en aula ordinaria y aula de apoyo.</i></p> <p><i>Apoyo mediante claves visuales a las fichas ordinarias.</i></p> <p><i>Uso del ordenador (programas de lecto-escritura).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejorar la capacidad de comprensión del lenguaje referido a las tareas escolares.</i> 	<p><i>Actividades de planificación y anticipación de las tareas en aula de apoyo.</i></p> <p><i>División de la tarea en pasos y explicitación visual de los mismos.</i></p> <p><i>Estímulos discriminativos de información significativa.</i></p> <p><i>Enfatizar la entonación, uso de frases cortas y sencillas, apoyo visual, repetición de los mensajes, reforzarlo con gestos, etc.</i></p> <p><i>Feed-back.</i></p>

INTERACCIÓN SOCIAL

Indicadores diagnósticos de acuerdo con los criterios establecidos en el DSM-IV

Se manifiesta al menos por dos de las siguientes características:

- Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuadas al nivel de desarrollo del sujeto.
- Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (por ejemplo, no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
- Falta de reciprocidad social o emocional.

Objetivos	Estrategias metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Potenciar la iniciativa y el mantenimiento de la interacción.</i> 	<p><i>Programa de habilidades sociales: saludos, pedir material, resolver problemas, ajuste a distintas situaciones, etc.</i></p> <p><i>En aula de apoyo: este espacio ofrece situaciones más estructuradas y permite el trabajo en habilidades que el resto de iguales ya posee. Se puede trabajar la relación diádica.</i></p> <p><i>En aula de referencia: ofrece situaciones naturales en las que generalizar las habilidades entrenadas en el aula de apoyo.</i></p> <p><i>Creación de situaciones que faciliten la interacción: ponerse en su línea de visión, ser necesariamente intermediario para conseguir algo....</i></p> <p><i>Exagerar expresiones faciales e imitar.</i></p> <p><i>Introducir momentos de espera en las actividades.</i></p> <p><i>Planificación: instrucciones organizadas que contribuyan a la organización de la conducta, dando estrategias para las distintas situaciones.</i></p> <p><i>Dar información por adelantado de las distintas situaciones a las que se enfrentará.</i></p> <p><i>Feed-back.</i></p> <p><i>Historias sociales: se propone realizar en el aula de apoyo la enseñanza explícita de las mismas; y más tarde en aula de referencia realizar el entrenamiento en situaciones más naturales.</i></p> <p><i>Modelado.</i></p> <p><i>Juegos motores planificados (patio).</i></p> <p><i>Participación de los iguales en el acompañamiento de estos alumnos: entradas, salidas, intercambio de aulas, etc.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseñar estrategias de interacción.</i> 	<p><i>Información por adelantado de las nuevas situaciones a afrontar.</i></p> <p><i>Planificación de la conducta en diferentes situaciones y ante distintas alternativas.</i></p> <p><i>Uso de claves socio-emocionales.</i></p>

Objetivos	Estrategias metodológicas
	<p><i>Programa de desarrollo y conocimiento de emociones y sentimientos.</i></p> <p><i>Programa de habilidades sociales.</i></p> <p><i>Estructuración del contexto y situación.</i></p> <p><i>Descomponer las actividades en pasos simples.</i></p> <p><i>Modelado entre iguales. Compañero ayudante que modela conductas de interacción con otros iguales.</i></p> <p><i>Refuerzo positivo y reforzamiento diferencial.</i></p> <p><i>Uso de estímulos discriminativos que eliciten una conducta determinada socialmente efectiva y adecuada.</i></p> <p><i>Actividades interesantes que requieren la ayuda del otro. Actividades compartidas con otro.</i></p> <p><i>Percepción de contingencias, explicación y reflexión.</i></p> <p><i>"Círculo de amigos". Método consistente en la creación de un grupo de iguales para favorecer la inclusión de los alumnos con aislamiento.</i></p> <p><i>Juegos que favorezcan la interacción con iguales.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enseñar habilidades sociales: conducta no verbal (contacto ocular, sonrisa, etc).</i> 	<p><i>Programas específicos para el desarrollo de Habilidades Sociales: entrenamiento previo en aula de apoyo para generalizar en aula ordinaria y otros entornos.</i></p> <p><i>Modelado, imitación, etc.</i></p> <p><i>Planificación de las conductas y situaciones nuevas a afrontar.</i></p> <p><i>Desarrollo de rutinas sociales.</i></p> <p><i>Uso de claves socioemocionales.</i></p> <p><i>Uso de expresiones faciales exageradas ajustadas a las distintas situaciones y estados de ánimo.</i></p> <p><i>Enseñanza de dobles sentidos.</i></p> <p><i>Entonación adecuada y ajustada a las distintas situaciones y momentos.</i></p>

Objetivos	Estrategias metodológicas
	<p><i>Uso de estímulos discriminativos: ayuda total y disminución de la misma.</i> <i>Instrucciones verbales y autoinstrucciones.</i> <i>Aprendizaje sin error.</i> <i>Feed-back.</i> <i>Historias sociales.</i> <i>Percepción de contingencias.</i> <i>Situaciones naturales: estructuración del ambiente, dar claves de lo que va a ocurrir.</i> <i>Refuerzo positivo.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Proporcionar claves que permiten comprender el entorno-contexto.</i> 	<p><i>Historias sociales.</i> <i>Uso de claves visuales: paneles, fotos, pictogramas, etc.</i> <i>Estructuración de la jornada.</i> <i>Rutinas sociales.</i> <i>Uso de claves socioemocionales.</i> <i>Explicación de contingencias.</i> <i>Secuencias de acciones/respuesta (planificación).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar la capacidad de anticipación.</i> 	<p><i>Establecimiento de rutinas sociales y entrenamiento de secuencias "estándar".</i> <i>Comunicación basada en claves explícitas.</i> <i>Estímulos discriminativos que permiten anticipar diferentes situaciones.</i> <i>Uso de claves visuales: paneles, fotos, pictogramas, canciones, sonidos, etc.</i> <i>Uso de la agenda.</i> <i>Imitación, modelado.</i> <i>Uso de claves socioemocionales.</i> <i>Juegos físicos y juegos de turnos.</i> <i>Objetos interesantes difíciles de alcanzar.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Potenciar la capacidad de ponerse en el lugar del otro y resolver pequeños conflictos.</i> 	<p><i>Técnica de aproximaciones sucesivas.</i> <i>Programa de Habilidades Sociales.</i> <i>Uso de cuentos.</i> <i>Historias sociales de Carol Gray.</i> <i>Programa de Baron-Cohen (2006) para ayudar a comprender los pensamientos, las creencias, los deseos y las intenciones de los demás.</i> <i>Dibujos o Cómicos para hablar.</i></p>

Objetivos	Estrategias metodológicas
	<p><i>Simulación de situaciones para conseguir atención conjunta.</i> <i>Imitar lo que el otro hace, reflexión sobre la conducta.</i> <i>Planificación de la conducta a desarrollar.</i> <i>Técnicas de Resolución de conflictos.</i> <i>Explicación y comprensión de situaciones sociales que acontecen en el aula.</i> <i>Explicación de los puntos de vista sobre una situación. Explicación de apariencia de realidad. Habilidades para llegar a realizar atribuciones mentales, interpretación de necesidades y deseos de los otros.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Entrenar en el uso funcional de objetos.</i> 	<p><i>Propuesta de situaciones naturales.</i> <i>Comienzo a partir de objetos de interés y uso funcional.</i> <i>Modelado, guía física, refuerzo positivo, moldeado...</i> <i>Juego simbólico simple con acciones cotidianas</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mejorar la capacidad de relación con objetos y juguetes.</i> 	<p><i>Propuesta de situaciones naturales.</i> <i>Comienzo a partir de objetos de interés y uso funcional.</i> <i>Modelado, guía física, refuerzo positivo, etc.</i> <i>Estimulación sensorial y asociación entre diferentes canales estímulares.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disminuir auto aislamiento.</i> 	<p><i>Provocación de la comunicación a través de actividades compartidas necesariamente, introducirse deliberadamente en sus acciones y actividades o punto de visión de manera no excesivamente intrusiva.</i> <i>Partir de sus necesidades e intereses.</i> <i>Guía física, moldeado.</i> <i>Tutorización de iguales.</i> <i>Juegos físicos, interactivos.</i> <i>Estructuración del entorno.</i> <i>Conductas alternativas y apropiadas.</i> <i>Dar sentido a sus conductas (sentido comunicativo o intenciones sociales).</i></p>

Objetivos	Estrategias metodológicas
	<i>Conocimiento de que influye con sus conductas en el entorno.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participar en salidas y actividades de centro.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Calendario u horario pormenorizado de la actividad a realizar.</i> <i>Planificación previa de los objetivos y las actividades pormenorizadas.</i> <i>Planificación de la conducta a desarrollar en las distintas situaciones.</i> <i>Feed-back.</i> <i>Refuerzo positivo.</i> <i>Apoyos.</i> <i>Aula de referencia: preparación previa con toda la clase.</i> <i>Adulto de referencia durante la actividad.</i> <i>Estructuración de la jornada.</i> <i>Uso de claves visuales: paneles, fotos, pictogramas, etc.</i> <i>Historias sociales.</i> <i>Uso de claves socioemocionales.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desarrollar rutinas sociales.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Entrenamiento previo en aula de apoyo para realizar después generalización a otras personas y situaciones.</i> <i>Uso de instrumentos musicales, pompas de jabón, pelotas, etc.</i>

CONDUCTA

Indicadores diagnósticos de acuerdo con los criterios establecidos en el DSM-IV

Aparecen patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:

- Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.

- Manierismos motores estereotipados y repetitivos (sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
- Preocupación persistente por partes de objetos.

Objetivos	Estrategias metodológicas	
	APOYO	REFERENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aumentar conductas adaptadas al entorno y contexto natural.</i> 	<p><i>Estructuración del entorno. Planificación de las actividades, situaciones y conductas a desarrollar en los distintos entornos. Información previa de la situación a afrontar. Imitación. Modelado. Historias sociales. Refuerzo positivo de conductas adecuadas y alternativas a conductas disruptivas o inadecuadas.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disminuir las estereotipias, manierismos motores repetitivos.</i> • <i>Aumentar conductas con sentido (disminuir deambulaciones y conductas sin finalidad aparente).</i> 	<p><i>Entorno y actividades estructuradas. Organización de actividades y espacios para entornos no estructurados (patio, comedor, etc.) en los que se dan mas conductas inadecuadas. Restricción del permiso para realizar las estereotipias a un lugar y tiempo específico. Refuerzo consistente con las conductas adecuadas. Reflexión sobre la conducta inadecuada (análisis funcional de la misma). Enseñanza de conductas alternativas adecuadas para conseguir el mismo fin. Refuerzo de la conducta alternativa e incompatible con la inadecuada. Feed-back. Modelado. Extinción.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disminuir conductas disruptivas y rabietas.</i> • <i>Disminuir autolesiones y agresiones a los otros.</i> 	<p><i>Planificación de conductas alternativas. Información previa de lo que se puede hacer en las diferentes situaciones. Análisis funcional de las conductas. Modelado.</i></p>	

Objetivos	Estrategias metodológicas	
	APOYO	REFERENCIA
	<p><i>Extinción.</i> <i>Favorecer la reflexión acerca del comportamiento inadecuado y facilitar alternativas utilizando un lenguaje sencillo "me siento" "le duele", etc.</i> <i>Refuerzo positivo de conductas alternativas y adecuadas de un modo consistente.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Potenciar conductas alternativas al escape y evitación y ajustadas al entorno cotidiano.</i> 	<p><i>Enseñanza de "claves" de comunicación.</i> <i>Estructuración del entorno.</i> <i>Refuerzo positivo.</i> <i>Planificación de conductas alternativas a desarrollar en las distintas situaciones.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Potenciar la relación funcional y significativa con objetos del entorno.</i> 	<p><i>Imitación.</i> <i>Provocación de la comunicación e interacción a través de la estructuración del entorno.</i> <i>Moldeado.</i> <i>Percepción de contingencias.</i> <i>Creación de la necesidad por medio de situaciones controladas.</i> <i>Enseñanza del uso funcional de los objetos.</i> <i>Exageración de los aspectos relevantes del objeto o la situación para hacerlo significativo.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dar claves de comunicación y discriminación de situaciones en las que padece un dolor físico (oído, estómago, etc.).</i> 	<p><i>Explicitación de claves.</i> <i>Enseñanza de estrategias comunicativas.</i> <i>Estímulos discriminativos.</i> <i>Programa de expresión de emociones y sentimientos. Enseñanza de gestos habituales para expresar emociones. Discriminación de los mismos en personas e imágenes. Imitación.</i> <i>En casos de niños sin lenguaje: ir descartando las posibles causas de molestia (aseo, hambre, sed, dolor corporal, etc.).</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disminuir conductas poco adaptativas al medio social, teniendo en cuenta las normas.</i> 	<p><i>Reflexión sobre su comportamiento y percepción de contingencias.</i> <i>Programa de habilidades sociales.</i> <i>Imitación.</i> <i>Modelado.</i> <i>Uso de juego simbólico.</i> <i>Tiempo fuera.</i></p>	

Objetivos	Estrategias metodológicas	
	APOYO	REFERENCIA
<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar la capacidad/habilidad para esperar el turno y para aumentar la tolerancia a la frustración. 	<p><i>Programa de habilidades sociales. Estructuración del entorno. Juegos físicos y/o reglados. Aumento paulatino de los tiempos de espera. Rutinas. Anticipación a través de la planificación de la actividad. Conductas alternativas</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustarse a situaciones que cambien y desarrollar la flexibilidad cognitiva y conductual. 	<p><i>Uso de claves para anticipar cambios. Utilización de historias sociales. Aproximaciones sucesivas a la situación nueva. Entrenamiento en aula de apoyo y generalización en otros contextos. Creación de pequeños cambios controlados admisibles para él. Listado de sus intereses y gustos personales y a partir de estos desarrollar actividades que permitan ampliarlos.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar el autocontrol y disminuir la hiperactividad e impulsividad. 	<p><i>Marcar con claves visuales y sonoras el principio y final de la tarea. Tiempos muy delimitados. Uso de actividades alternativas como refuerzo (descarga motriz, juegos, etc.) Entrenamiento en relajación. Coordinación con los Servicios de Salud para controlar la medicación. Entrenamiento en autoinstrucciones.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Disminuir conductas negativistas y desafiantes. 	<p><i>Sobrecorrección (saturación de la respuesta inadecuada, siempre que no sea peligrosa, ni dañina). Modelado de la conducta adecuada alternativa. Extinción. Tiempo fuera. Aproximaciones sucesivas.</i></p>	

NOTA: Las estrategias metodológicas a las que se hace referencia se pueden utilizar indistintamente en aula ordinaria y de apoyo, según el análisis de las necesidades.

6. ANEXOS

Es importante recordar que los recursos fundamentales para trabajar con cualquier alumno, también con aquellos que presentan Trastorno Generalizado del Desarrollo, son los recursos humanos y los recursos organizativos de los Centros como se ha explicado a lo largo del capítulo. No obstante, en lo que hace referencia a metodología es importante tener pistas acerca de recursos materiales y bibliográficos que permitan o faciliten la tarea educativa. Algunos de los métodos y materiales más avalados por la experiencia se presentan de forma somera a continuación, pudiendo encontrar el lector interesado una información más amplia en la bibliografía comentada, así como en las páginas web recomendadas.

Lenguaje y Comunicación

Bimodal 2000 (CD 1 y 2). Se trata de un programa informático en 2 CDs. En el primero se presentaba un curso multimedia para el aprendizaje básico de la Comunicación Bimodal, como sistema aumentativo del habla, asistido por el ordenador. Este 2º CD contiene el mismo curso, pero en lengua de signos. Se encuentra dividido en dos grandes bloques (aparte de una introducción): frases y vocabulario. Cada uno de ellos tiene 18 lecciones. En cada lección nos encontramos con 10 frases de 26 a 28 palabras. Podría resultar útil para los alumnos que requieren utilizar sistemas aumentativos signados de comunicación.

PECS. Sistema de Comunicación por intercambio de Figuras (Frost, L.A. y Bondy A.S., 1994) fue desarrollado para ayudar a niños y adultos con autismo y otros trastornos del desarrollo para adquirir destrezas de comunicación funcional. El sistema es usado sobre todo con personas que no hablan o lo hacen con poca efectividad (ecolalia no funcional, por ejemplo). En un principio fue desarrollado para trabajar con niños pequeños pero actualmente se está utilizando tanto con niños como con adultos. Prevé evaluar los reforzadores más eficaces y eliminar problemas previos. Este sistema supone el intercambio de figuras o símbolos gráficos como

forma comunicativa a la que el adulto responde como si se tratara de emisiones con función de petición. Comienza con ayuda total (guía física que después se irá retirando). Para mayor información se puede consultar el "PECS. Manual de Entrenamiento" de dichos autores, traducido al español en 1996.

Método TEACCH (Watson et al., 1985, 89). Este currículo se ha desarrollado en la División TEACCH de Carolina del Norte (Treatment and Education of Autistic and related Communication: Tratamiento y Educación de niños Autistas y de otros Niños con Trastornos de la Comunicación); aquí interesa resaltar el currículo TEACCH para evaluar y enseñar habilidades comunicativas espontáneas. Este método pretende mejorar la habilidad del niño para comunicarse en cada contexto y no un lenguaje correcto o ni siquiera necesariamente un lenguaje oral. Está dirigido a niños autistas no verbales, y a niños verbales con una comunicación espontánea muy escasa. Da importancia a la evaluación y a la individualización. A partir de la evaluación se planifican los objetivos. En la enseñanza se emplea tanto el lenguaje oral como modalidades no orales para desarrollar las habilidades comunicativas y su uso espontáneo en contextos naturales. El criterio de éxito es el uso espontáneo de nuevas habilidades de comunicación en su vida diaria (para más información ver pag. web).

Programa de Comunicación Total (Schaeffer et al. 1980) es un sistema de comunicación bimodal que emplea Habla Signada, es decir signos y palabras de forma simultánea. Se fundamenta en el procesamiento visual en el que los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo tienen mayores capacidades. Da importancia a crear intención comunicativa en el alumno y, por tanto, al componente expresivo más que al comprensivo; enseña primero signos manuales, después signo-palabra para desvanecer finalmente los signos, siendo su objetivo final desarrollar el lenguaje oral. No requiere capacidad de imitación, ya que los signos pueden aprenderse mediante moldeamiento de los movimientos manuales requeridos.

Programa de Comunicación Funcional de Lovaas hace referencia a métodos basados en procedimientos operantes de

modificación de conducta. Enseñaba "conductas verbales". Estos métodos se utilizaron mucho en los años 60 y 70 y en aquellos tiempos aportaron datos y aspectos muy importantes a la intervención. Sin embargo, en la actualidad dichos métodos están en desuso ya que establecían condiciones muy artificiales que procuraban a los alumnos un aprendizaje también artificial del lenguaje, en ocasiones, con poca intención comunicativa y difícilmente generizable.

Otro Material útil para el trabajo en comunicación y lenguaje con alumnos con TGD:

- Mc ARTHUR - BATES "Communicative Development "CDI. "Inventario I: Primeras palabras y gestos", "Inventario II: Palabras y enunciados", Guía de uso. Toronto: The Hanen Center.
- LÓPEZ GARZÓN, G. (2002) "Enseñame a hablar. Un material para la estructuración del lenguaje". Madrid: Grupo Ed. Universitario.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2002) (3ª ed) "Cómics para hablar 1". Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2000) (3ª ed) "Cómics para hablar 2". Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2001) (3ª ed) "Cómics para hablar 3". Madrid: CEPE.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2001) "En la mente. Un soporte para el entrenamiento de habilidades pragmáticas en niños. Cómo decirlo". Entha Ed.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2001) "El niño que habla: el lenguaje oral en preescolar" Madrid: CEPE.
- MANOLSON, A. (2005) "Hablando nos entendemos los dos. Una guía para padres sobre cómo ayudar a sus hijos". The Hanen Center y Entha Ed.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2001) "PRAGMA. Un soporte para la comunicación referencial" Entha.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2001) "SYNTAX. Un soporte para la comunicación referencial y la construcción de predicados" Entha.

- MONFORT, M. y MONFORT, I. (2005) "En la mente 2" Entha.
- Otros instrumentos clásicos y de uso general para el trabajo en logopedia como: lotos fonéticos, espejo, pompas de jabón, depresores, etc.

Acceso a la lecto-escritura

Uno de los aspectos que ha suscitado el interés de los Centros Preferentes y de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica es el acceso de este alumnado a la lecto-escritura, por ello se realizaron sesiones de trabajo (durante el curso 2004-2005) sobre el tema, que contó con la ayuda de profesionales del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo. De las Actas de estas sesiones, se extraen las siguientes aportaciones:

Hay que comenzar diciendo que no hay un método o programa concreto para facilitar el acceso a la lecto-escritura en alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, debido a que no es una de las alteraciones específicas que presentan de forma general estos niños independientemente de otras limitaciones añadidas de tipo cognitivo o motor. Por lo tanto, lo que pretendemos es, desde el análisis de los métodos actuales, justificar porqué algunos son más adecuados que otros, dado el desarrollo neuropsicológico y perceptivo de estos alumnos, así como los problemas más frecuentes que nos encontramos en el alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo en el momento de acceder o desarrollar completamente sus capacidades de lectura y escritura.

Algunas de las dificultades encontradas en la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura en estos alumnos son:

- Hiperlexia.
- Obsesión por la lectura y dificultad para ampliar su interés a otras tareas o actividades.
- Dificultad en la decodificación de las grafías.

- Dificultades de lectura comprensiva: comprensión literal del texto, lectura mecánica sin comprensión.
- Dificultad para entender de forma natural la funcionalidad de la lectura. Necesidad de enseñanza intencional de dicha funcionalidad como sistema de comunicación.
- Disgrafía.

El alumnado con TGD suele tener como aspecto a su favor un interés inicial por letras y números que les puede favorecer enormemente. De hecho, muchos de ellos reconocen desde un estadio del desarrollo temprano instrucciones, eslóganes, etc., que aparecen en el medio de forma natural. Como inconveniente puede darse falta de atención sostenida (sobre todo en los que presentan hiperactividad añadida), escasa motivación y problemas motores específicos (por ejemplo en la mayoría de los niños con Síndrome de Asperger, se observan problemas de tonicidad y de coordinación óculo-manual). No es correcto creer que un niño sin lenguaje oral o con un nivel bajo de emisiones funcionales no puede aprender a leer, sino que incluso puede utilizarse la lectura como un instrumento eficaz para elicitar el lenguaje oral. En este sentido, siempre debemos fomentar la tríada: leer, escribir, hablar. Cuando se usa un Sistema Alternativo de Comunicación, es necesario asociar el gesto a la palabra escrita. En cualquier caso, se considera fundamental ofrecerles todos los códigos para mejorar sus posibilidades de comunicación.

Se consideran aspectos metodológicos generales positivos para este alumnado:

- Partir de lecturas funcionales propias de su contexto (como señales: stop, salida, peligro por obras; carteles: hombres, mujeres, baño; logotipos).
- Favorecer la comunicación facilitada (que está siendo criticada porque es difícil demostrar que es el propio alumno el que progresa y no el instructor el que vuelca sus expectativas) ya que el uso de nuevas tecnologías es motivador y visual y con una buena utilización y aprovechamiento puede favorecer el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

- Proporcionar buenos modelos y expectativas adecuadas en el contexto familiar y escolar.
- Recordar el proceso que utiliza un lector hábil: decodifica, busca analogías (sapo, sopa), predice según el dibujo o texto que apoya, memoriza la palabra y la identifica, para acabar generalizándola (es decir, reconociéndola en diferentes escrituras y contextos).

Fases de acceso y desarrollo de la lecto-escritura

Primera Fase: Prealfabética

Es la fase más temprana donde el niño no conoce las letras y no comprende la relación fonema-grafema. Precisamente por ese desconocimiento y porque los sonidos no se corresponden exactamente con el significado (tocar se leería te o ce a erre), esta dificultad se ve agravada por los problemas de discriminación y percepción auditiva de la mayor parte de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, por ello no parece adecuado introducirlos en el alfabeto fonético. Es preferible comenzar por palabras con significado que reconozcan en conjunto (como ya habíamos dicho), empezando por logos, instrucciones, nombres familiares... El proceso consiste en asociar dibujos con palabras y en manipularlas (cambiando letras y sonidos, mamá y su foto, papá y la suya) siempre asociadas a dibujos. La letra debe hacerse corresponder posteriormente con sonidos o signos. Son adecuados algunos programas de ordenador.

Segunda Fase: Parcialmente Alfabética

Aquí ya hay un primer desarrollo de la decodificación. El objetivo de esta etapa es que haya un reconocimiento visual y por lo tanto que el alumno sea capaz de detectar letras concretas en palabras y que empiece a reconocer los significados de palabras no tan familiares en sus contextos. Para ello se deben utilizar todo tipo de juegos con palabras y letras (utilizando las magnéticas, haciendo que las recorten, peguen, punzen; también cuando el reconocimiento sea mayor deben ver cómo cambian los significados si cambia la letra o añadir las que faltan en una palabra, poten-

ciendo juegos como "el ahorcado"). Los textos deben ser de pocas palabras y asociadas a imágenes.

Tercera Fase: Completamente Alfabética

En esta fase ya se establece la relación fonema-grafema. Su lema debe ser: repetir, repetir, repetir, aunque silabeen, se equivoquen o cueste mantener la atención y la motivación. Es bueno trabajar con el ritmo (*bad, fat, cat, hat*) y las analogías. El problema es comprensivo. Debe mantenerse la triada: leer, escribir y escuchar en contextos significativos.

Cuarta Fase: Consolidación Alfabética. Fase ortográfica

Es la fase en la que se consolida la lecto-escritura. Es donde con mayor claridad se pueden encontrar dificultades específicas en nuestros alumnos/as, especialmente los que presentan los alumnos con Trastorno de Asperger, porque es posible que hablen e incluso lean mecánicamente con soltura, pero suelen tener problemas de comprensión lectora y no pueden escribir al mismo ritmo que los demás por sus dificultades de coordinación viso-motora añadidas. En ocasiones también pueden comprender más de lo que expresan. Para ayudarles se pueden aprovechar sus "manías": buscar textos de su interés (aunque luego se intente ampliar sus temas), que escriban sólo con el lápiz o bolígrafo que les guste, etc. Aún así tampoco se les puede permitir que se concentren en su rigidez (por ejemplo en escribir sólo en mayúsculas). Para mejorar la comprensión se pueden hacer juegos de buscar similitudes (pipa, papá), trabajar con sinónimos y antónimos, realizar preguntas comprensivas a lo largo del texto y completar frases buscando coordinaciones de género y número.

Quinta Fase: Automática

Para cualquier niño es la fase más lenta, y el obstáculo principal puede ser la rigidez e inflexibilidad que provoque, por ejemplo, que el niño con Trastorno de Asperger quiera leer sólo temas de su interés, o que el alumno con autismo se limite a escribir

como si dibujara las letras con todo detalle y no quiera mantener un ritmo. La comunicación facilitada, el que lean temas que les motiven y el no perder la tríada: leer, escribir, hablar, deben ser nuestro objetivo.

Ejemplo práctico: recogido de La Universidad de Murcia

En esta universidad han desarrollado un CD-ROM "Aprendiendo a leer y escribir" que proporciona pistas y facilita la enseñanza de la lecto-escritura a niños con necesidades educativas especiales y fundamentalmente a alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Su proceso se enmarca en las fases que hemos descrito anteriormente y consiste en lo siguiente:

- 1- Asociación de imagen y palabra con imagen y palabra, y a su vez esta foto o pictograma con el signo o sonido (foto papá, palabra: PAPÁ, gesto papá). Las más comunes y para que se vayan conociendo por todos se exponen en un panel en clase.
- 2- Descomponer la palabra en sílabas y letras utilizando modelos y con juegos: buscar elementos que faltan o que estén desordenados, recortar y pegar, etc. Las palabras deben asociarse en frases significativas. Se introduce la minúscula.
- 3- Formación de frases con y sin sentido (recortando y pegando nuevamente), coloreando, copiando, pero siempre asociar letra, sonido, signo y significado.
- 4- Programas de ordenador.

Otros materiales para el trabajo de la lecto-escritura con este alumnado pueden ser:

- GARCÍA MOLINA, M.R., TRIGO CUTIÑO, J.M. (1998) "Método lúdico-fonético de lecto-escritura ¡A jugar...!" (Reed) Madrid: Fundación ONCE y/o Ed. Guadalmena. Este método da mucha importancia a la motivación. Utiliza los distintos canales de

información para conseguir la discriminación y entrenamiento de los fonemas, la percepción del orden secuencial, ejercitación de la actividad asociativa-discriminativa y práctica de síntesis-análisis. Utiliza lo que denomina "lámina trivalente" en la que aparece la grafía junto con la imagen (dramatización) junto con la transparencia del signo dactilológico.

- DE LA TORRE, A. y MONFORT, M. "Nuevo vocabulario en imágenes: sustantivos". Madrid: CEPE.
- DE LA TORRE, A. "Nuevo vocabulario en imágenes: verbos y adjetivos". Madrid: CEPE.
- LEBRERO BAENA, M.P. (1979 y reed rev) Método multisensorial "Cuadrados". Madrid: Ed. Alpuerto (preescritura y prelectura).
- LÓPEZ GARZÓN, G. (2004) (3ª ed) "Cuaderno de lecto-escritura para el alumno. (1 y 2) Enseñame a hablar. Libro de apoyo a la comprensión lectora". Madrid: Grupo Ed. Universitario.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (2004) "Leer para hablar". Madrid: Entha.
- MONFORT, M. y JUÁREZ, A. (1993-2001 reed.) "Cómics para hablar". Madrid: CEPE
- TRONCOSO, M.V. (2005) "Síndrome de Down: lectura y escritura" (revisada). Barcelona: Ed. Masson y Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- VIVED, E. y ATARÉS, L. (coord.) (2004) "Un programa de lectura para alumnos con síndrome de Down y otras discapacidades intelectuales" Huesca: Diputación General de Aragón. (Incluye CD).
- Programas de ordenador que emplean métodos interactivos y lúdicos como: "Vamos a leer con Pipo" (distintos niveles); "Vamos a jugar" (conciencia léxica, silábica y fonémica); "La magia de las letras"; "ALES: Acceso al lenguaje escrito".
- Colección MAKI KIÑOS "El conejo blanco", "La ratita presumida", "Chivos chivones" y "El patito feo" Pontevedra: Ed. Asociación Tratamiento del Autismo BATA (Son cuentos con ayudas visuales para mejorar la comprensión).

En muchos casos sigue siendo necesaria y enriquecedora la elaboración o adaptación de material:

- En este sentido es muy recomendable la elaboración de un "Libro personal" de cada niño con fotos (del niño, padres, hermanos, profesores de referencia...) y el rótulo de su nombre escrito. Dicho libro resultaría útil no solo para la propia identificación y lectura sino también para la comunicación con otros y el intercambio comunicativo con la familia. Para su elaboración resulta positivo pedir la colaboración de la familia en la preparación de fichas, fotos y rótulos. Este libro al igual que la agenda se ha de adaptar al nivel lector de cada alumno (pictograma con rótulo, cartel, comentario).

Así mismo puede resultar necesario e interesante revisar bibliografía básica referida a las teorías que subyacen al desarrollo del lenguaje y al proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lecto-escritura para analizar las dificultades específicas de estos alumnos en relación con el desarrollo habitual del lenguaje, así como en la utilización de un método determinado y las implicaciones prácticas de los procesos comprometidos en el aprendizaje de la lecto-escritura. Entre otras:

- BELINCHÓN CARMONA, M.; IGOA, J.M. y RIVIERE, A. (1992) "Psicología del lenguaje". Madrid: Universidad Autónoma.
- SÁNCHEZ, E. (1990) "El aprendizaje de la lectura y sus problemas". En Desarrollo Psicológico y Educación III. Madrid: Alianza Psicología.
- SOLE, I. (1993). "Estrategias de lectura". Barcelona: ICE Universidad de Barcelona - Graó.
- TEBEROSKY, A. (1992) "Aprendiendo a escribir". Barcelona: ICE - Horsori.

Interacción social

Por último, se considera esencial trabajar el desarrollo social de estos alumnos de manera planificada e intencional. Algunos materiales que pueden resultar útiles para trabajar los objetivos en este área son:

Actividades y programas de Habilidades Sociales:

- GRAY, C. (1994) "Comic Strip Conversations: Colorfull, Illustrated Interactions with Students with Autism and Related Disorders" Future Horizons, Inc., Arlington, TX.
- GRAY, C. (1993) "The Original Social Story Book" Future Horizons, Inc., Arlington, TX.
- GRAY, C. (2000) "The New Social Story Book" Future Horizons, Inc., Arlington, TX.

Existen algunas traducciones y artículos en español sobre los métodos de Carol Gray. La metodología de las Historias Sociales de Carol Gray se basa en la consideración de que los niños y niñas con Trastorno Generalizado del Desarrollo, para poder aprender habilidades sociales, deben entender previamente las situaciones sociales, las reglas sociales y la respuesta de conducta social apropiada y esperable en las distintas situaciones. El objetivo de las Historias sociales es comprender estas situaciones y aprender respuestas adecuadas. Las historias suelen escribirlas los adultos cercanos al niño (profesionales y familiares), explican situaciones sociales específicas que resultan problemáticas o confusas, identifican las señales sociales y proporcionan directrices para dar una respuesta adecuada. La Historia se trabaja con el niño leyéndosela para enseñar y entrenar una nueva aptitud social. Se debe planificar un calendario para introducir, repasar y desvanecer la Historia.

- ZYSK, V. y NOTBOHM, E. "More Than Words-The Hanen Program for Autism Spectrum Disorders". Toronto: The Hanen Center. Se trata del programa más específico ya que está diseñado para este alumnado, atendiendo a sus dificultades características.
- SUSSMAN, F. (1999) "More than words. Helping parents promote Communication and Social Skills in children with autism spectrum disorder". Toronto: The Hanen Center. Dirigido a padres de niños en edad preescolar con características dentro del espectro autista.

¡Usted hace la diferencia cuando está

Cara a Cara!



Arrodílese



Bájese



Agáchese



Levante a su niño



Inclínese hacia adelante y colóquese cara a cara

Si su niño se mueve, ¡Sígalo!

 Basado en el libro *Usted hace la Diferencia* para que su hijo pueda aprender
The Hanen Centre, Suite 300, 5075 St. Lawrence Blvd., Toronto, Ontario, Canada M3J 2R1
Teléfono: 416-321-1070 Fax: 416-321-1228 Correo electrónico: info@hanen.org Web site: www.hanen.org

 The Hanen Centre

- MONJAS CASARES, M.I. (2000) (5ª ed). "PEHIS. Programa de enseñanza de habilidades de interacción social". Madrid: CEPE.
- VERDUGO, MA. (1989). Programa de Habilidades Sociales (PHS). Salamanca: Amarú.
- VALLES ARANDIGA, A. (1994) "Método EOS. Habilidades sociales" (I y II). Madrid: EOS. (indicados para 2º y 3º ciclo de E. Primaria).
- VALLES ARANDIGA, A. y VALLES TORTOSA, C. (1997) "Método EOS. Programa de solución de conflictos inter-

personales" (I y II). Madrid: EOS. (indicados para la etapa de E. Primaria).

- ALVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1999) "Habilidades Sociales.1. Programa de Enseñanza de las Habilidades Sociales en Educación Primaria". Málaga: Ed. Aljibe.
- SABEH, E. y MONJAS, M. I. (2002). "La aceptación social de niños y niñas con discapacidad. Problemas y posibles soluciones". Siglo Cero, 33(2), 15-26.

Actividades y programas de emociones y sentimientos:

- BARON-COHEN, S., HADWIN, J. y HOLWIN, P. (2006) "Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: guía practica para educadores". Madrid: Grupo Ed. CEAC.
- VALLES ARANDIGA, A. (1999) "Método EOS. Desarrollando la inteligencia emocional (DIE)" (I, II y III). Madrid: EOS.
- Tarjetas con fotos, imágenes o pictogramas de expresiones emocionales. En varias editoriales se pueden encontrar juegos de tarjetas, también puede resultar útil realizar fotos caseras de expresión de emociones de rostros conocidos por los alumnos (compañeros, profesores, familia).

Cuentos para trabajar el desarrollo social:

- BIELINSKY, C. (2000) La vida de Uki. Barcelona: La Galera.

Juegos:

- CASCÓN, P. y BERISTAIN, C.M. Seminario de Educación para la Paz/APDH. (1986, reed.1998). La alternativa juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid: Libros de la Catarata, Serie Edupaz.
- CASCÓN, P. y BERISTAIN, C.M. Seminario de Educación para la Paz/APDH. (1994) La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid: Libros de la Catarata, Serie Edupaz.

- Miniaturas, marionetas, coches, casitas... para realizar juegos de simulación, jugar a como si...
- Objetos de uso cotidiano para recrear situaciones habituales.
- Juegos de reglas (cooperativos y competitivos grupales).
- Juegos de mesa tradicionales.
- Juegos de ordenador interactivos y de simulación.
- Material de discriminación sensorial.
- Paneles, instrumentos musicales, fotos y pictogramas, pompas de jabón, pelotas, etc.

Conducta

El ámbito de la conducta hace referencia, como se aprecia en el texto, tanto a dificultades específicas como a la necesidad de trabajar de forma consistente algunos aspectos para mejorar la autonomía y calidad de vida de las personas con Trastorno Generalizado del Desarrollo. A continuación se presentan algunos materiales que se consideran adecuados para ello:

Disminución de conductas disruptivas:

- CARR, E. (1996) "Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento". Madrid: Alianza Editorial.
- TAMARIT, J. (1995). "Respuesta contextualizada ante las conductas desafiantes en escolares con autismo". Actas del VIII Congreso Nacional de AETAPI. Murcia.
- VICKER, B. "Problemas de conducta y el uso de historias sociales" En: www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=sociales
- CAUTELA, J.R; GRODEN, J. (1987) "Técnicas de relación". Madrid: Ediciones Martínez Roca.

Actividades y Programas de habilidades de autonomía y conductas adecuadas:

- THOMAS, G.I. (2002) "El síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado" País Vasco: Servicio Central de Publicaciones.

- VERDUGO, M.A. (2000). PVD. Programa de habilidades de la vida diaria. Programas conductuales alternativos. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M.A., MARTÍN, M., LÓPEZ, D. y GÓMEZ, A. (2004). Aplicación de un programa de habilidades de autonomía personal y social para mejorar la calidad de vida y autodeterminación de personas con enfermedad mental grave. *Rehabilitación Psicosocial*, 2004, 1(2), 47 - 55.
- Miniagenda en aula ordinaria y de apoyo en la que se detallan los pasos de la tarea.
- Bandejas autoprogramadas (tres bandejas: en la primera: materiales gomet, tijeras y rotulador; segunda bandeja: tarea/s a realizar; tercera bandeja: producción.) Este material se completa con pictogramas que secuencian la actividad.
- Actividades, Juegos y Juguetes variados estimulantes y adecuados a intereses personales del niño

Guías para padres y educadores:

- WING, L. (1981) "La educación del niño autista: guía para padres y educadores". Buenos Aires: Ed. Paidós.
- STATON, M. (2002) "Convivir con el autismo". Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- HALL, K. (2003) "Soy un niño con síndrome de Asperger" Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- MARTOS, J. (1984) "Los padres también educan". Madrid: APNA.

Algunos títulos que pueden resultar de utilidad como bibliografía básica y actual sobre el tema:

- RIVIÈRE A. (1997). El tratamiento del autismo y definición del espectro autista: Relaciones sociales y comunicación. En A. RIVIÈRE y J. MARTOS, (Eds.) El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas. Madrid: APNA.

Los trastornos generalizados del Desarrollo en Internet

Para conseguir materiales, documentación, así como para revisar metodología y otros temas de interés en la educación de niños y niñas con Trastorno Generalizado del Desarrollo se aportan a continuación algunas páginas web interesantes por su contenido o enlaces:

www.autism.com	www.eurosur.org/DOCE
www.autismo.com	www.grupoalbor.cohs.coms
www.autismo.org.es	www.cnice.mecd.es
www.autisme.com	www.uam.es
www.autismsociety.com	www.asperger.es
www.haven.org	www.ucm.es
www.teacch.com	www.discapnet.es
www.pecs.com	www.apna.es
www.speres.com	www.cepri.org
www.education-word.com	www.aetapi.org
www.geocities.com	www.autismo.congress.net/teacch
www.encir.syr.edu	

7. BIBLIOGRAFÍA

ARNAIZ SANCHO, V., (1993). "El profesor y la seguridad afectiva en la Educación Infantil". En *Aula*, 20: 75-80 y *Aula*, 21: 72-76.

BARTAK, L. (1984). "Enfoques educacionales " En RUTTER, M. y SCHOPLER, E.S. "Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento". Madrid: Ed. Alhambra.

BRITTON REESE, P. "El uso de la enseñanza de las habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista". En <http://trinland.tripod.com>. Trad. Ruiz Amador C.

GÓMEZ, J.C., LÓPEZ, B. y LÓPEZ, E. "Aplicaciones del abordaje de la teoría de la mente a la evaluación e intervención de niños con autismo" Equipo Pauta.

GÓRTAZAR DIAZ, P. (1990). "Ecolalia y adquisición del lenguaje en niños autistas: implicaciones de cara a la intervención". VI Congreso Nacional de AETAPI. En VV.AA. Autismo: una guía multimedia, 2000.

GÓRTAZAR DIAZ, P. (2001) "La enseñanza de gestos naturales en personas con autismo" Comunicación en II Jornadas ISAAC España.

GRAY, C. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J.M. (2002). "Los trastornos generalizados del desarrollo. Hacia nuevas opciones de escolarización: el trastorno autista" En *Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.

KOEGEL, R.L. y KOEGEL, L.K. (Eds.) (1995) *Teaching children with autism*. Baltimore: Paul H. Brookes.

LÓPEZ PÉREZ, G. y ABAD MOLINA, J. (2000) "El trabajo en el aula con niños pequeños con autismo". En RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (Comp.) *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA.

LÓPEZ PÉREZ, G. y MONSALVE CLEMENTE, C. (2002) "Principios de tratamiento" En LÓPEZ, G., MONSALVE, C. y ABAD, J. (coord.) *Necesidades educativas del alumnado con X frágil*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

BONDY, A.S. y FROST, L. Sistema de comunicación por intercambio de imágenes (PECS) Trad. Wanda Medina. Original en inglés en <http://trainland.tripod.com/andrewsbondy>.

POWERS, M.D. (1992) "Early intervention for children with autism". Londres: Lawrance Erlbaum.

RIVIÈRE, A. (1984) "Modificación de conducta en el autismo infantil" Revista Española de Pedagogía, 164-165"

RIVIÈRE, A. (1996) "Autismo". Módulo de Psicopedagogía para la UOC.

RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (Comp) (1999) "El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas". Madrid: IMSERSO-APNA.

RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (Comp) (2000) "El niño pequeño con autismo". Madrid: APNA-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

RIVIÈRE, A. (2001) "Autismo: Orientaciones para la intervención educativa". Madrid: Ed. Trotta.

RUTTER, M. y SCHOPLER, E.S. (1984) "Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento". Madrid: Ed. Alambra.

THOMAS, G.I. (2002) "El síndrome de Asperger: estrategias prácticas para el aula. Guía para el profesorado" País Vasco: Servicio Central de Publicaciones.

VENTOSO, R. (2000) "Los problemas de alimentación en niños pequeños con autismo. Breve guía de intervención". Capítulo 10, en RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (Comp) (2000) "El niño pequeño con autismo". Madrid: APNA- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CAPÍTULO V

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNO CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

María Antonia González Jiménez

CAPÍTULO V

- 1. Introducción**
- 2. Proceso de toma de decisiones para elaborar una adaptación curricular. Punto de partida y principios básicos**
- 3. Ideas clave que se deben tener en cuenta en el proceso**
- 4. Otros requisitos para la elaboración del documento individual de adaptación curricular (DIAC) en centros preferentes de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo**
- 5. Modelo de Documento Individual de Adaptación Curricular**
- 6. Ejemplificación de documento individual de adaptación curricular de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo escolarizados en centros preferentes**

ADAPTACIONES CURRICULARES PARA LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los capítulos anteriores hemos visto cómo ir dando respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Sin embargo, por mucho que se hayan contemplado la atención a la diversidad, de manera general, y las necesidades educativas especiales de estos alumnos, la respuesta individualizada a un determinado alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo sólo se podrá llevar a cabo elaborando su Documento Individual de Adaptación Curricular y poniendo en marcha todo el proceso de planificación y desarrollo que conlleva. Esta Adaptación Curricular Individualizada es la última medida que ayudará a ajustar la respuesta más adecuada a las necesidades específicas que plantea ese alumno concreto del centro, en este caso, un alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Es necesario recordar que todos los alumnos tienen diferentes capacidades, intereses, necesidades, etc. y que en la elaboración de la programación de aula todo ello se habrá tenido en cuenta, pero esta última adaptación, pensando en las necesidades educativas especiales del alumno concreto, es la que va a permitir, en última instancia, compensar de alguna otra manera sus dificultades y que pueda acceder a los aprendizajes más básicos considerados en el Currículo Oficial. De esta manera habremos conseguido individualizar la enseñanza.

Así pues, la situación de partida que hará que la adaptación sea más o menos significativa va a depender básicamente de:

- El grado de adaptación que el profesor haya hecho en la programación para el conjunto de las necesidades educativas de la diversidad de su aula, y ahí ya está nuestro alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

- Y además, aunque el profesor haya tomado medidas, serán necesarias otras adaptaciones, un mayor nivel de concreción, en función del grado de las necesidades educativas especiales de nuestro alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Las necesidades educativas especiales del alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo que no quedan cubiertas con lo planificado en la programación de su aula requieren de una planificación específica y adaptada que garantice que se le ofrece la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales que no comparte con su grupo clase. No se trata de una programación en paralelo, sino de una adaptación individualizada a partir de lo que comparte con su grupo de referencia en la programación de su aula.

2. PROCESO DE TOMA DE DECISIONES PARA ELABORAR UNA ADAPTACIÓN CURRICULAR. PUNTO DE PARTIDA Y PRINCIPIOS BÁSICOS

Vamos a ver los pasos que se deben seguir para prestar esta respuesta educativa ajustada al alumno con necesidades educativas especiales asociadas a un Trastorno Generalizado del Desarrollo

Como hemos dicho lo primero será poner en marcha medidas de adaptación con los recursos habituales de los profesores, desde la atención a la diversidad, pero luego será necesario ajustar medidas que caen fuera del alcance de los recursos habituales de los profesores y de las medidas generales adoptadas en el Proyecto Curricular, y para esto el centro contará con la ayuda de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

El punto de partida para la toma de decisiones será la Evaluación Psicopedagógica. Una Evaluación Psicopedagógica amplia en la que se delimite el nivel de competencia curricular del alumno, su estilo de aprendizaje, su motivación, su desarrollo

general, los elementos del contexto familiar (expectativas de los padres, grado de colaboración, etc.) y del contexto escolar.

Con esta información, tutores, apoyos y especialistas han de iniciar el proceso de consensuar y determinar las necesidades educativas especiales de ese alumno en ese contexto, tanto las que se refieren a sus capacidades como las que se refieren a requerimientos del entorno para desarrollar esas capacidades.

Una vez determinadas las necesidades, se deciden las medidas de ajuste de la respuesta educativa:

- Adaptaciones de acceso al currículo
- Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar, en el qué enseñar y evaluar, en el cuándo enseñar y evaluar.

Las adaptaciones van dirigidas a ese alumno considerado individualmente, se parte de sus necesidades, pero los cambios para responder a ellas tienen implicaciones en la dinámica del aula y en la programación, incluso en el proyecto curricular de etapa, y unas decisiones se pueden ir incorporando en los diferentes ámbitos, revisando decisiones anteriores, etc.

Como en cualquier proceso de toma de decisiones será fundamental el seguimiento y evaluación continua modificando cualquiera de los elementos cuando sea preciso.

Como hemos dicho es necesario conocer de manera amplia al alumno y su contexto de aprendizaje. Ya no se trata de hablar de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en genérico, sino de un alumno con nombre y apellido, con sus capacidades, sus posibilidades, sus dificultades, su estilo de aprendizaje, es decir, sus concretas necesidades educativas especiales. Lo mismo que dentro de los alumnos promedio se encuentran diferencias, los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo presentan gran heterogeneidad y perfiles distintos entre sí, con capacidades e intereses diversos, por ello la atención educativa

también deberá presentar oportunidades ajustadas a cada uno de ellos. La Adaptación Curricular debe responder al conjunto de todas sus necesidades.

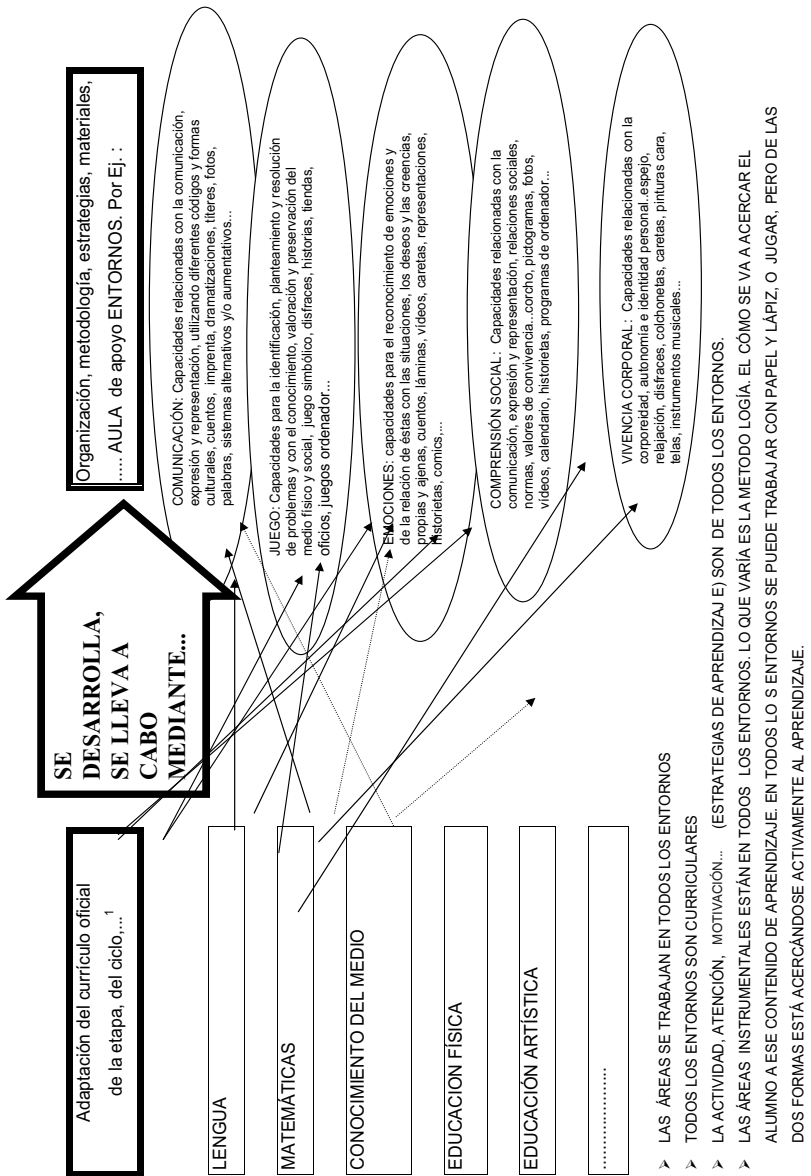
Así, el Dictamen y el informe confidencial de Evaluación Psicopedagógica serán guía y marcarán la fórmula de actuación, teniendo en cuenta las variables del alumno, su desarrollo general, los aspectos biológicos, intelectuales, de desarrollo motor, aspectos comunicativos, adaptación e inserción social, aspectos emocionales... y sus diferentes momentos evolutivos. Por ello es importante que en estos documentos aparezcan datos muy cualitativos que ofrezcan pistas sobre cómo actuar. El Dictamen va a ser el documento que faculta la adopción de medidas tanto a nivel curricular como de replanteamiento de la escolarización si procede. El Dictamen e informe confidencial constituirán el punto de referencia permanente en la elaboración, desarrollo y evaluación de la Adaptación Curricular Individualizada (ACI), son la puerta de entrada a la Adaptación Curricular Individualizada.

Ahora, en el centro, conocidos esos datos, llega el momento de realizar la evaluación educativa, determinar lo que el alumno es capaz de hacer en relación con los aprendizajes que se le proponen y se le van a proponer, su nivel de competencia curricular. Aquí las estrategias son las actividades del aula, pero en un momento inicial de toma de decisiones. Puede que haya que diseñar algún tipo de actividad para realizar esta evaluación, para cada alumno habrá que probar, utilizar diferentes técnicas, estrategias, instrumentos, con diferentes esquemas, apoyos gráficos, símbolos, etc... Para cada contenido puede ser necesario también un tipo diferente de tarea planteada con flexibilidad. Es adecuado contrastar las respuestas en diferentes situaciones y elaborar registros donde se pueda ir recogiendo, de forma clara y sistemática, toda aquella información que facilite conocer mejor al alumno y avanzar en la toma de decisiones. Conocer, por ejemplo, las ayudas que funcionan con un alumno es el mejor enlace entre la evaluación y el desarrollo de la práctica educativa:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ES CAPAZ DE...	TIPO DE AYUDA QUE FUNCIONA
<ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • • • • •

El marco de trabajo desde donde vamos a planificar la Adaptación Curricular Individualizada es el Currículo Oficial y, desde ahí, trataremos de individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Adecuaremos la programación del aula, en un último ajuste curricular a las diferencias de los alumnos, y en este caso, pensando en el alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo. Se tratará de ajustar la programación en el sentido de modificar los procedimientos y criterios de evaluación, las actividades y metodología de aula, introducir otras estrategias, priorizar, ampliar, eliminar, o revisar el grado de profundidad con que tratemos los contenidos y el tiempo que se planifique para aprenderlos, para este alumno concreto. Aunque se requiera una especificidad, se trata de organizar una respuesta educativa en un entorno escolar, y por ello, siempre, se utilizarán los contenidos curriculares oficiales.

El centro dispondrá de los criterios de evaluación establecidos para cada uno de los ciclos y las diferentes áreas curriculares, así como el tipo y grado de aprendizaje que se espera que haya desarrollado el alumno según los objetivos y contenidos del ciclo. El nivel de competencia curricular del alumno se valorará en relación a esa información y será el real respecto a los objetivos y contenidos establecidos en las distintas áreas curriculares, si es necesario, de ciclos anteriores, pero siempre dentro del continuo curricular.



Organización, metodología, estrategias, materiales,
..... AULA de apoyo ENTORNOS. Por Ej. :

SE DESARROLLA,
SE LLEVA A CABO MEDIANTE...

Adaptación del currículo oficial
de la etapa, del ciclo...¹

LENGUA

MATEMÁTICAS

CONOCIMIENTO DEL MEDIO

EDUCACIÓN FÍSICA

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

.....

COMUNICACIÓN: Capacidades relacionadas con la comunicación, expresión y representación, utilizando diferentes códigos y formas culturales, cuentos, imprenta, dramatizaciones, liteses, fotos, palabras, sistemas alternativos y/o aumentativos...

JUEGO: Capacidades para la identificación, planteamiento y resolución de problemas y con el conocimiento, valoración y preservación del medio físico y social, juego simbólico, disfraces, historias, tiendas, oficios, juegos ordenador...

EMOCIONES: capacidades para el reconocimiento de emociones y de la relación de éstas con las situaciones, los deseos y las creencias, propias y ajenas, cuentos, láminas, vídeos, caretas, representaciones, historietas, comics,...

COMPRESIÓN SOCIAL: Capacidades relacionadas con la comunicación, expresión y representación, relaciones sociales, normas, valores de convivencia...corcho, pictogramas, fotos, vídeos, calendario, historietas, programas de ordenador...

VIVENCIA CORPORAL: Capacidades relacionadas con la corporeidad, autonomía e identidad personal...espejo, relajación, disfraces, colchonetas, caretas, pinturas cara, telas, instrumentos musicales...

- LAS ÁREAS SE TRABAJAN EN TODOS LOS ENTORNOS
- TODOS LOS ENTORNOS SON CURRICULARES
- LA ACTIVIDAD, ATENCIÓN, MOTIVACIÓN... (ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE) SON DE TODOS LOS ENTORNOS.
- LAS ÁREAS INSTRUMENTALES ESTÁN EN TODOS LOS ENTORNOS. LO QUE VARIA ES LA METODOLOGÍA. EL CÓMO SE VA A ACERCAR EL ALUMNO A ESE CONTENIDO DE APRENDIZAJE. EN TODOS LOS ENTORNOS SE PUEDE TRABAJAR CON PAPEL Y LÁPIZ. O JUGAR, PERO DE LAS DOS FORMAS ESTÁ ACERCÁNDOSE ACTIVAMENTE AL APRENDIZAJE.

¹ Cada Área se va a desarrollar en todos y cada uno de los diferentes entornos. Lo que va a variar es la metodología y el contenido concreto en cada uno de ellos.

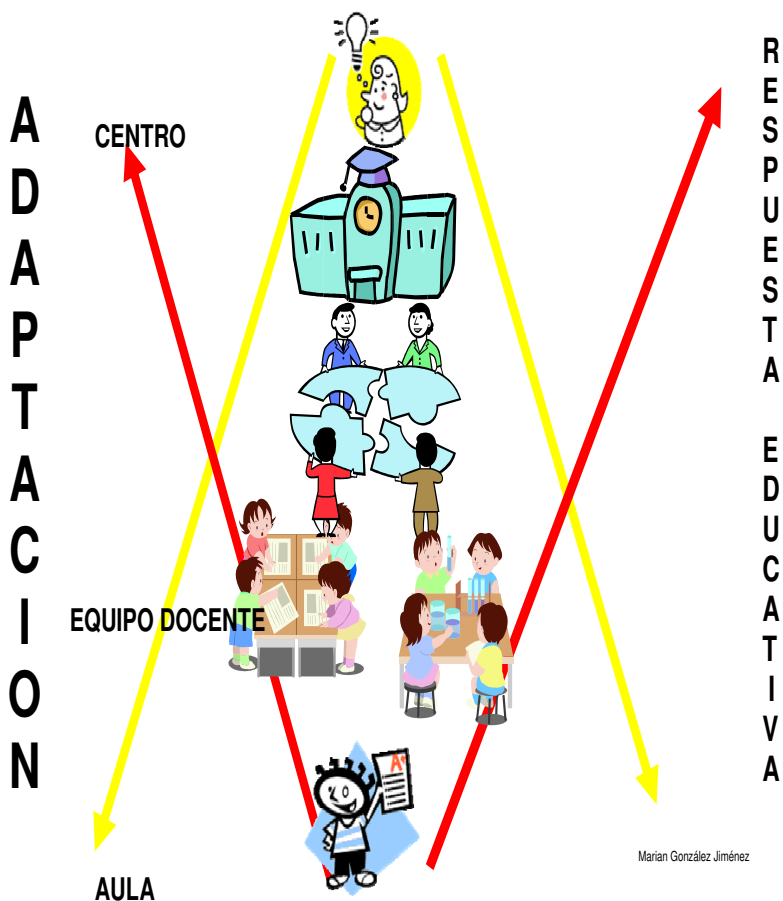
Para este alumno, también será necesario revisar en cuanto a los criterios de evaluación en sí mismos, si son suficientes y adecuados, pues estos alumnos pueden requerir tanto la adecuación de estos criterios como nuevos criterios de evaluación para comprobar el nivel de competencia curricular real.

- La adaptación debe insistir en separar lo menos posible al alumno de los planteamientos comunes, por ello hay que valorar si las modificaciones que se proponen son también adecuadas para el resto del alumnado e incorporarlas como nuevas medidas de atención a la diversidad.
- La responsabilidad en la elaboración y desarrollo, como en el caso de la adaptación curricular de cualquier alumno de necesidades educativas especiales, será del profesor tutor en colaboración con el equipo docente y de apoyo.
- Esta adaptación estará situada dentro de los niveles de planificación del centro.
- El centro deberá elaborar los marcos de referencia necesarios para los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas, de tal forma que se siga una secuencia y estrategias comunes; sólo los ajustes individuales para cada alumno concreto figurarán en la ACI.

Por Ej. Documento de centro sobre la metodología en lecto-escritura, que ya ha contemplado la utilidad para los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo. O por ejemplo documento sobre las estrategias generales para las salidas donde se ha considerado ya las necesidades de los Trastorno Generalizado del Desarrollo. Estos documentos formarán parte del Proyecto Curricular de Centro y recogerán: aspectos metodológicos, pautas generales de actuación, especificaciones necesarias para algunas áreas o entornos, materiales específicos, recursos y criterios generales de organización, espacios, tiempos, responsables y coordinaciones.

- La siguiente concreción partirá de la Programación de aula, de la respuesta específica y adaptada al grupo-clase.

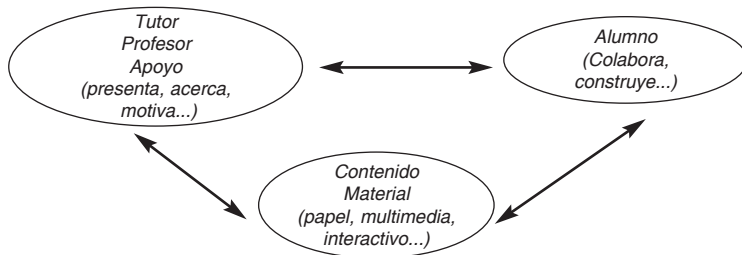
- Por último habrá que ver si aún es posible una adaptación a pequeño grupo, pareja y/o en último extremo definir lo que se hará de forma individualizada.
- Es importante señalar que todo ello constituirá la Adaptación Curricular Individualizada, lo que el alumno puede hacer en el aula, en gran grupo, en pequeño grupo, en pareja y lo que realizará, en último caso, de forma individualizada. Es importante no asociar adaptación Curricular Individualizada con que tenga que realizarlo individualmente.



Marian González Jiménez

3. IDEAS CLAVE QUE SE DEBEN TENER EN CUENTA EN EL PROCESO

Es necesario recordar siempre que las posibilidades de adaptación de los diferentes elementos del currículo son múltiples. No hay reglas. Va a depender, sobre todo, del tutor, del alumno y del contenido de aprendizaje (triángulo de Cesar Coll).



También es necesario recordar que como en cualquier adaptación curricular individualizada, existe un orden a la hora de ir adaptando los diferentes elementos. Y que además, las adaptaciones, pensando en los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo también van a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del resto del alumnado (estructuración de espacios, tiempos, claves visuales, orden, planificación, anticipación de sucesos).

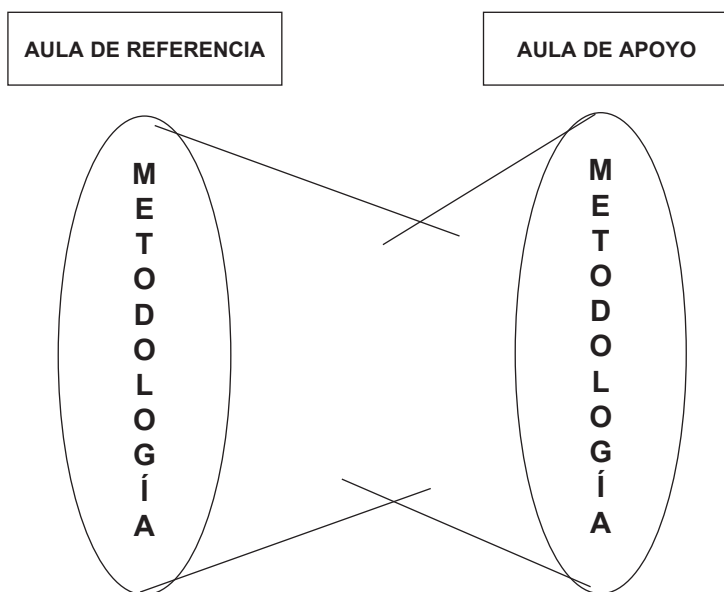
En la programación de aula, se irán revisando los elementos curriculares en este sentido: primero los procedimientos y criterios de evaluación, en segundo lugar la metodología y organización, posteriormente los contenidos (tiempo más amplio, priorización, matización, introducción, eliminación), y por último, si es necesario, los objetivos de aprendizaje:

- Procedimientos y criterios de evaluación: utilizar claves visuales para que sepa lo que se le pregunta, asegurarnos siempre que ha entendido lo que se pregunta, dividir la tarea en subtareas, estudiar antes el vocabula-

rio. Los criterios se considerarán con respecto a la zona de desarrollo próximo del propio alumno, se evaluará su evolución con respecto a sí mismo, no con respecto a lo que sus compañeros puedan haber avanzado.

Metodología y organización, estrategias, técnicas, actividades específicas:

Para realizar una adaptación curricular es necesario partir de la metodología de aula.



Las bases metodológicas del aula de referencia y el aula de apoyo, tienen que conocerse mutuamente, conectarse y enriquecerse. El aula de apoyo con la especificidad que le es propia, el aula de referencia, con su estilo, clima de grupo y metodología general, en la que se tienen en cuenta la diversidad, se realizan actividades amplias, que sirven para todos, donde se organiza el tiempo y el espacio para todos.

Los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo son diferentes cualitativamente de los alumnos "del promedio", por ello se ajustaran mejor cuanto más diversa y amplia sea la posibilidad de resolver la tarea en el aula. Ofrecer, siempre que sea posible, actividades de respuesta amplia y abierta, que encierren varias subtareas, de forma que nuestro alumno, en última instancia, tenga la oportunidad de realizar alguna de las subtareas, o su propio proceso de resolución a alguna de ellas.

La metodología, en sentido amplio, debe ser igual en el aula de referencia que en el aula de apoyo, por lo menos debe haber gran coherencia. Otra cosa son las estrategias concretas en una y otra aula.

Los objetivos y contenidos son los curriculares, tanto en el aula grupo/clase como en el aula de apoyo y contextos de aprendizaje complementarios. Otra cosa es la profundidad, la concreción, la funcionalidad, la estrategia concreta o la denominación que demos a los aspectos que se trabajen en uno u otro lugar.

4. OTROS REQUISITOS PARA LA ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (DIAC) EN CENTROS PREFERENTES DE ALUMNOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

Desde los grupos de trabajo de los profesionales que hemos ido poniendo en marcha estas experiencias y que han venido funcionando estos años, además de lo explicado, se ha visto necesario tener en cuenta algún otro ingrediente para facilitar la elaboración del Documento Individual de Adaptación curricular.

En el proceso de elaboración es necesaria la participación de la persona responsable de la Jefatura de Estudios en la organización del proceso de elaboración del DIAC con el fin de que dé el visto bueno y de esta manera se facilite la organización que permi-

ta llevar a cabo todo el plan: tiempos de coordinaciones, materiales, organización de espacios, etc.

También es conveniente contemplar momentos diferenciados en este proceso:

- Momentos generales de trabajo colectivo en los que participen todos los profesionales implicados con el alumno.
- Momentos más operativos en los que participen únicamente los más directamente implicados en el ámbito de trabajo concreto: los especialistas de cada área, tutor y apoyos, etc.
- El tutor/a será imprescindible siempre.
- Esto requerirá facilitar en el centro la organización de reuniones de coordinación con mayor amplitud de lo que es habitual.

En la evaluación del estilo de aprendizaje, uno de los apartados esenciales del DIAC, es necesario determinar las condiciones, procesos y motivación para aprender:

- Es fundamental saber lo que es capaz de hacer pero también cómo lo hace, cómo se enfrenta a la tarea. Aunque sea difícil por sus características hay que ver qué sentido da a lo que se le enseña, cuáles son sus preferencias, sus motivaciones.
- Es muy necesario conocer tanto condiciones físicas que favorecen su aprendizaje (condiciones de luz, sonido, temperatura, ubicación en el aula, posibilidad de desplazamientos, acceso con autonomía a los materiales, acceso a participar con otros alumnos, etc.) como preferencias en agrupamientos (solo, con un compañero, apoyado por dos o tres, el trabajo en pequeño grupo, gran grupo).
- Ver en qué áreas está más interesado, y en qué contenidos y en qué tipo de actividades. Y si éstos sirven de puntos de apoyo para introducir otros aprendizajes, otras

áreas. Ver cuáles son sus puntos fuertes de motivación y de refuerzo.

- Otro aspecto importante es la atención. Conocer en qué momentos del día se concentra mejor, cómo se capta su atención, qué tiempo mantiene la atención, estímulos a los que responde, grado de fatiga, elementos que rompen su foco de atención.
- Los tipos de refuerzo que son para él más positivos, ver si es su propio esfuerzo, si necesita comprobar que tiene éxito en su tarea, que su esfuerzo tiene resultado, metodología, estrategias de motivación que captan su atención y deseo de aprender y afrontar de manera positiva los aprendizajes (audiovisuales, en pequeño grupo, de manera individual, con cómic... qué tipo de tareas le motivan más, saber si hace atribuciones ante el éxito o fracaso y de qué tipo, estrategias que pone en marcha, aspectos que le refuerzan más, etc). Además, hace falta ir definiendo instrumentos y procedimientos para recoger estos datos: observación, dialogo con el alumno, familia, profesores, diario de clase, cuestionarios adaptados de autoconcepto, láminas con ejemplos "niño contento, le ha salido bien... su profesora le dice..."
- Es importante trabajar con su autonomía: ayudarles a descubrir sus intereses, y enfocar hacia ellos la tarea, pero también trabajar fórmulas para la participación en el grupo. Ya se ha hablado anteriormente de la necesidad de ayudarles a organizar un plan de trabajo, en el que se indiquen las actividades que van a desarrollar, los recursos, la distribución en el tiempo, dónde van a realizar cada tarea, etc. Los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, por las características de su pensamiento, pueden encontrar la técnica que mejor se adecua a su modo de aprender, llegando a descubrir un método especial que sólo ellos entienden. En otros casos será necesario que el profesor les ayude a descubrir cuál es el método más adecuado para un determinado aprendizaje. Este tipo de planes puede ayudar al alumnado a responsabilizarse de su propio aprendizaje,

sistematizar sus descubrimientos y evaluar sus actividades.

En los objetivos y/o contenidos:

- Es necesario partir del currículo general y real del centro. En Educación Infantil puede estar más cerca de una programación por rutinas y en Educación Primaria por Áreas Curriculares, sin olvidar en ninguna de ellas la programación de las necesidades específicas de estos alumnos. Cada centro, según su realidad, lo plasmará en un modelo de documento adaptado.
- La formulación de objetivos y contenidos, para el alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo ha de ser muy concreta, observable, y evaluable.
- En esta Formulación hay que tener en cuenta cómo desarrollar los objetivos y contenidos desde todos los ámbitos, incluidos patio, salidas, comedor, talleres, etc.

El entorno del alumno configura y condiciona su desarrollo y de ahí la importancia de delimitarlo.

El contexto escolar, a diferencia del resto, es el único donde se planifica de manera intencionada, donde lo que facilita o dificulta puede llevarse a análisis y reflexión, y por tanto a modificar. Frecuentemente en los centros, este proceso de planificación no se realiza expresamente, contando con la experiencia del equipo docente, pero en los centros preferentes de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, el análisis es sistemático y permite tomar decisiones que incrementan el valor educativo beneficiando a todos los alumnos del centro. Estamos siempre hablando de aquellos aspectos que están bajo el control del profesor.

De este contexto próximo hemos visto cómo, pensando en un alumno podemos planificar: el estilo profesor, la planificación educativa, el proceso de desarrollo de ese plan, la forma de pensar y de actuar del propio profesor. No existe un estilo mejor que

otro, pero sí una conjunción de fuerzas donde el profesor va a hacer de mediador entre el alumno y los contenidos de aprendizaje, le acompaña, le acerca... a los contenidos de aprendizaje. Es importante ver qué ayudas (metodología, estrategias...) va a utilizar para ponerle en contacto con el aprendizaje del contenido concreto (la actividad, la tarea...) y la adecuación de la programación a las características del alumno, aspectos interactivos en la relación con el alumno.

En lo que se refiere al contexto amplio del centro, vemos que la acción en el aula no depende sólo del profesor sino también de las directrices del centro, de las decisiones tomadas en proyecto educativo, en el proyecto curricular, de la organización de centro, del plan de atención a la diversidad, en una palabra, de cómo piensa y actúa el profesorado, en general, con respecto a las necesidades educativas especiales. Esto implica procesos de reflexión y evaluación de centro y coordinación de los profesionales.

Sobre el contexto sociofamiliar: Las figuras familiares de referencia del alumno forman parte de él, de su vida, y son elementos que ineludiblemente de forma "circular" van interactuando en su vida de manera significativa. Es importante recoger información sobre aquellos aspectos más relevantes de este contexto y del entorno social más cercano que nos ofrezcan datos útiles para la toma de decisiones, tales como autonomía, hábitos de higiene, alimentación, vestido, tipo de comunicación que usa en casa, actitud, interacciones que establece con los diferentes miembros de la familia, lo que funciona y lo que no funciona y sobre todo aquellas pequeñas "sorpresas" que funcionan para ver cómo expandirlas -cuándo, por qué ocurren, quién estaba...- hábitos, expectativas de la familia, actitudes, conocimiento de lo que le pasa a su hijo, la historia o narrativa que tienen, lo que les han ido contando los diferentes especialistas y cómo han ido construyendo la historia de su hijo, situaciones en las que se han quedado anclados, puntos fuertes y débiles, situaciones de encuentro o desencuentro, estilo de colaboración con la escuela, concepciones y expectativas con el centro, situación con los hermanos, recursos, y entorno social, vivienda, accesos a la vivienda, barrio, zonas de ocio, posibilida-

des de desplazamiento, autonomía, inserción social, posibilidades de actividades extraescolares, zonas de ocio, polideportivos, asociaciones con las que pueden estar en contacto, todo aquello que puede favorecer o dificultar para establecer planes de mejora y apoyo también al ámbito familiar. Trataremos de hacerles conscientes de sus posibilidades, poner en marcha sus recursos y que tomen el poder sobre sus problemas.

Una vez que se conocen los datos hay que formularlos como necesidades educativas, para luego ver las adaptaciones necesarias:

- Capacidades básicas que otros compañeros ya han alcanzado, algunas alcanzan a todas las áreas (autonomía, comunicación... atención, procesos de observación, reflexión).
- Otras se refieren a necesidades en áreas concretas (aspectos de lengua, lecto-escritura, etc.).
- Para que desarrollen esas capacidades el entorno debe cumplir ciertos requisitos: estructurado, organizado, directivo, estimulador, reforzante, que ayude a regular su comportamiento, a través de rutinas y tareas que serán más o menos cortas según la capacidad de atender, motivadoras y ajustadas a su nivel de competencia. Cada objetivo puede dar lugar a varias adaptaciones en metodología o materiales y una misma adaptación puede dar respuesta a varias necesidades. Las adaptaciones podrán ser de acceso y curriculares.

Adaptaciones de acceso:

- Condiciones físicas, luz, lugar en el aula, cercanía a alumno o grupos de alumnos, accesibilidad al espacio, mobiliario y al contenido, equipamiento, recursos materiales, software educativo, etc.
- Ayudas que promuevan la autonomía (pizarras magnéticas con símbolos, pizarras blancas).
- Adaptar los materiales escritos, "traducir" a un lenguaje más sencillo (vocabulario, estructuras gramaticales, divi-

dir en partes, añadir dibujos, esquemas, añadir explicaciones, suprimir bloques de contenido que no afecten al conocimiento global del tema pero que faciliten su acercamiento).

Adaptaciones curriculares:

- Cómo enseñar y evaluar: mirar en qué grupo de compañeros va a aprender mejor, analizando posibles interacciones de grupos cooperativos y tareas compartidas; buscar técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación diferentes que permitan conseguir el objetivo de la evaluación; conocer lo que el alumno sabe y lo que es capaz de hacer, para continuar el proceso de enseñanza
- Ayudas físicas como tocarle para que se tranquilice o guiar su mano para escribir algo, visuales que apoyen y completen la información oral, verbales como explicaciones más sencillas sobre el tema, refuerzos verbales o preguntas guía sobre el desarrollo de la actividad. Tan importante es decidir cuándo ir incorporando estas estrategias como cuándo hay que ir retirándolas y sustituirlas por otras.
- Introducir actividades individuales, alternativas y complementarias, para conseguir los objetivos del grupo de referencia.
- Introducir actividades individuales, alternativas y complementarias, para conseguir objetivos específicos, como pueden ser los sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación.
- Eliminar actividades en las que el alumno no se beneficie para nada o su participación sea nula.
- Organizar actividades para que pueda participar y tener responsabilidades, que supongan pequeños retos, que pueda trabajar apoyado por compañeros, y/o con autonomía, que disponga de variedad de materiales. Siempre tiene que tener una actividad planificada en función de un objetivo.

Cuándo enseñar y evaluar:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación modificando el grado, tipo de consecución, o introduciendo elementos que no son necesarios para el resto de los alumnos de su grupo de referencia.
- Dar prioridad a ciertos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, reforzar algunos, de forma temporal o permanente, que sean llave para otros aprendizajes.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación. Alcanzar los objetivos en un momento diferente a sus compañeros, dar más tiempo.
- Introducir objetivos, contenidos y criterios de evaluación, porque pertenecen a otra etapa, porque no aparecen en el proyecto curricular como tal.
- Eliminar contenidos, objetivos y criterios de evaluación. Hay alumnos que no van a poder acceder como el resto de compañeros y se eliminarán aquellos que no sean base, es decir, que no sean necesarios para adquirir otros.

Decisiones sobre el apoyo educativo:

- No existe un modelo único y válido para este tipo de alumnos.
- Debe ser algo compartido por todos los implicados.
- Debe ser algo que guarde coherencia con lo planificado en el centro para dar respuesta a las necesidades educativas especiales.
- Estudiar el mejor momento, las horas de apoyo necesarias, la necesidad de que sea individual, en grupo, dentro, o fuera del aula.

Criterios de evaluación:

- Permanencia con el grupo de compañeros.
- Nivel adquirido.
- Responsables de la decisión: consenso entre los diferentes implicados.

Otros aspectos a tener en cuenta:

- La importancia de reflejar todas las decisiones por escrito
- Recordar que el Documento Individual de adaptación es un documento curricular y que debe ser documento de trabajo abierto.
- Responsables:
 - Asignar el responsable de la elaboración de los diferentes materiales.
 - La Administración podrá difundir y facilitar a los centros los recursos existentes.
 - También será bueno hacer partícipes de este proyecto de trabajo que encierra una ACI a la familia del alumno. El Tutor llamará a los padres, para solicitarles su autorización, y es importante aprovechar esta circunstancia para conseguir la máxima implicación de los padres en la Adaptación Curricular y una adecuada interacción familia-escuela.

Temporalización y seguimiento:

- La planificación general de la ACI puede ser para un ciclo o nivel, según el funcionamiento del centro. El seguimiento puede realizarse con la siguiente periodicidad: Primer curso, una al mes. Segundo curso, una al trimestre. Y en cursos sucesivos, una al inicio de curso y otra al final.
- En general, será bueno hacer las revisiones trimestrales.
- Será importante dejar recogido a fin de curso:
 - Niveles alcanzados en todos los ámbitos: curriculares, competencia curricular, habilidades sociales, sistemas de comunicación, etc.
 - Materiales empleados.
 - Propuestas de mejora.

5. MODELO DE DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

DOCUMENTO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUAL	
ALUMNO/A:	
Fecha de nacimiento:	Edad:
Centro donde se encuentra escolarizado:	
Curso:	Grupo:

<p>PROFESIONALES IMPLICADOS en la elaboración, organización y puesta en marcha de esta respuesta educativa:</p> <p>Ej.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tutor/a:• Profesor del área. :• Profesor/a de apoyo del aula de recursos:• Profesor/a de audición y lenguaje:• Orientador/a:" Jefatura de Estudios:"
<ul style="list-style-type: none">• FECHA DE ELABORACIÓN DE ESTE DOCUMENTO:• DURACIÓN PREVISTA: <p>Ej.:</p> <ul style="list-style-type: none">• Fechas de revisión a corto plazo... Ej. Trimestral y al finalizar el curso.• Fecha de revisión y evaluación a largo plazo. Ej. Evaluación de objetivos conseguidos al finalizar el Ciclo.

Personas que conviven en la casa, directamente con el alumno. Ej. : Padres, hermano mayor y abuela paterna.

Observaciones relevantes sobre el estilo relacional y comunicacional en la familia, roles y jerarquías establecidas, estilo normativo, etc.

Otros aspectos familiares: toda aquella información sobre el núcleo familiar que sea relevante, significativa y útil para entender al alumno y su entorno de aprendizaje más próximo: actitudes, expectativas, sentimientos a la hora de acercarse al trastorno del hijo o hermano (culpas, dolor, negación, etc.) grado de autonomía, forma de ocio, colaboración con el centro... Aspectos que favorecen:

Aspectos que dificultan:

HISTORIA PERSONAL RELEVANTE DEL ALUMNO:

- Fecha del informe psicopedagógico.
- Conclusiones relevantes del Dictamen e Informe Confidencial de Evaluación Psicopedagógica.
- Datos médicos significativos
-

CONTEXTO ESCOLAR Y MODALIDAD EDUCATIVA:

- Escolarización previa. Apoyos que ha recibido: Ej.: Juan Inició su escolaridad en la modalidad de ordinaria con apoyos específicos para alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo en el centro.....
- Modalidad de apoyo actual: Desde el curso..... se encuentra escolarizado en el Centro Preferente de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo..... donde se le presta apoyo en un aula de apoyo y recursos para alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
- Contexto interactivo del aula:
- Materiales utilizados:
- Tiempos, espacios...
- **Relaciones:**

Aspectos que favorecen:

Aspectos que dificultan:

Estilo de aprendizaje:

- Las personas con autismo tienen serias dificultades para entender informaciones nuevas, así como para incorporarlas y relacionarlas con otros conocimientos, y se limitan a reproducirlas de forma mecánica. Igualmente, centran su atención en aspectos y detalles poco significativos y anecdóticos obviando los más relevantes.
- Las personas con Trastorno Generalizado del Desarrollo prestan más atención a los elementos específicos de los patrones estímulares que a las estructuras globales de los mismos. Son buenos en tareas de clasificación, pero fallan en la generalización de los aprendizajes.
- Presentan mejores rendimientos en pruebas que suponen "independencia de campo", como los ejercicios de figurafondo y formación de estructuras espaciales a partir de fragmentos; esta facilidad para lo fragmentado sería otra consecuencia de su déficit de cohesión central. Algunos desarrollan gran interés por aspectos muy fragmentados de la realidad, y otros son muy capaces para discriminar detalles auditivos y/o visuales muy minuciosos. "Las personas con trastorno generalizado del desarrollo desarrollan con facilidad sus propios intereses idiosincráticos, no son seguidores de modas, gustos y mayorías. Tienden a las estereotipias y rutinas más o menos elaboradas..." (Basado en Utah Frith).
-
-
-

Competencia curricular:

revisar en cada área.

ASPECTOS RELACIONALES Y COMUNICACIONALES				
CON COMPAÑEROS. INDICADORES	SIEMPRE	FRECIENTEMENTE	A VECES	NUNCA
1.- Se comunica espontáneamente				
2.- Pide ayuda cuando la necesita				
3.- Comparte sus cosas con los compañeros				
4.- Trabaja sin molestar				
5.- Es aceptado por sus compañeros				
6.- Rompe el material de su compañeros				
7.- Provoca verbalmente a los compañeros				
8.-				
Otras Observaciones:				
CON SUS PROFESORES INDICADORES	SIEMPRE	FRECIENTEMENTE	A VECES	NUNCA
1.- Se comunica espontáneamente				
2.- Su trato es abierto y confiado				
3.- Sigue ordenes				
4.- Atiende explicaciones				
5.- Acepta ayuda del profesor				
6.- Acepta correcciones a sus errores				
7.- Obedece				
8.- Agrede verbalmente				
9.- Agrede físicamente				
10.-				
Otras Observaciones:				

ASPECTOS RELACIONALES Y COMUNICACIONALES

DESENVOLVIMIENTO GENERAL EN EL AULA. INDICADORES	SIEMPRE	FRECUENTEMENTE	A VECES	NUNCA
1.- Responde al saludo				
2.- Participa en los juegos y actividades de grupo				
3.- Acepta las normas del aula y del centro				
4.- Expresa de forma espontánea deseos e ideas				
5.- Realiza tareas sin vigilancia				
6.- Se suele estar quieto en su sitio				
7.- Sabe esperar turno				
8.- Respeta su material y el del aula				
9.- Es respetuoso en el trato				
10.- Reacciona agresivamente si se le reprende				
11.- Habla constantemente en el aula				
12.- Tiene rabietas				
13.- Llama la atención				
14.- Se muestra inseguro				
Otras Observaciones:				

Necesidades educativas especiales:

Por ej.:

- Las mejores potencialidades de J:L se encuentran en su capacidad de trabajo, su sistematicidad, su persistencia en la tarea, esfuerzo por el trabajo, motivación por aprender... responsabilidad, ganas de trabajar y rendir, lo cual es bueno que sea tenido en cuenta y aprovecharlo para, desde el interés y la motivación, introducir aprendizajes. Uno de los riesgos de..... es que pueda perder el interés y la motivación.
- Por otra parte, presenta necesidades educativas, y es preciso enseñarle, en el sentido de tomar iniciativas, proponer tareas... pues tiende a preferir la tarea dirigida.
-, en general, necesita apoyo oral para seguir las tareas del aula. Presenta buenas capacidades para la lectura y la escritura, en general en el área de lengua, realiza buena lectura comprensiva, buena ortografía, y los aspectos más mecánicos y concretos de los aprendizajes. Presenta más dificultades por ej, matemáticas, en los desarrollos lógico matemáticos, aspecto que se puede solventar utilizando materiales manipulativos o gráficos como láminas, esquemas, etc.
- Precisa que se le apoye, en este momento, para aprender a realizar resúmenes, esquemas... y es necesario adaptarle los controles o exámenes, que sean con poco texto, por ej. Pruebas objetivas, ejercicios con apoyos visuales...
- Una de sus necesidades es el control emocional. se comporta de manera correcta en el aula, con adultos e iguales. Es respetuosa con los profesores, obediente, educada, pero en algún momento puede descontrolarse. Por ello es necesario:
 - Que el profesor/es establezca y mantenga las normas del aula, con firmeza, que sean claras, conocidas por todos, por escrito, en sitio visible...
 - Que en el aula se cree un clima relajado, tranquilo, de orden, donde el profesor manifieste control de la situación en todo momento.
 - Es importante que se manifiesten vínculos afectivos con el alumnado en general y en concreto con la alumna.
 - Un aspecto fundamental, es la comunicación, tanto el tono de voz, como el contenido de los mensajes, o lo que se comunica con las responsabilidades que se encomiendan, las atribuciones que se utilizan...
 - Cuidar momentos como el recreo y la vuelta del recreo a la clase. Es necesario organizar un tiempo para comentar y analizar situaciones...
 - Cuidar la literalidad de las expresiones.
 - Establecer orden y anticipar cualquier cambio o situación novedosa.
 - Establecer cómo actuar ante alguna rabieta, de manera coordinada, todo el profesorado y alumnado.
 - Continuar con el trabajo de agendas, historias sociales, emociones, desarrollo socioafectivo, autocontrol emocional, etc.

RECURSOS EXTERNOS AL CENTRO QUE ESTÁ UTILIZANDO:

- Logopedia
- Salud Mental
- Fisioterapia
- Escuela Municipal de Música
- Musicoterapia
- Arteterapia
-

Coordinaciones establecidas.

Fecha:

Persona/s que asistieron:

Conclusiones (complementariedad, coparticipación...)

ADAPTACIONES GENERALES DE ACCESO AL CURRÍCULO:

- Sistemas de comunicación alternativos
- Ordenadores...
-

En relación a los OBJETIVOS Y CONTENIDOS (CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES, ACTITUDINALES) de este trimestre	AYUDAS	CONSEGUIDO	EN PROCESO	INICIADO
	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar actividades en situaciones muy estructuradas. • Explicar de forma sencilla la situación de aprendizaje para rebajar el grado de inquietud. • Presentación con ayuda visual. • Proporcionar modelo. • Empleo de programa informático • Ayuda de pictograma, fotos, láminas, historias sociales... para la comprensión del mensaje oral. • Ayuda verbal con órdenes sencillas y concisas y empleo de apoyo visual. • Tarjetas con vocabulario. • Utilizar el entorno de ;..... para trabajar este contenido con más especificidad. • Utilizar el recreo y comedor como entornos donde generalizar este aprendizaje. • Dividir las tareas en secuencias cortas. • Explicitar muy claramente las actuaciones. • Agenda: planificación de tiempos, espacios donde se realizará la actividad. • Crear situación para que se tenga que comunicar con adulto e iguales. • Extremar medidas de seguridad con los materiales... (puertas, entradas, salidas...) • 			

ÁREA DE TRIMESTRE: CURSO 200.. / ..



LUGAR	AULA DE CLASE	AULA DE APOYO	AULA DE APOYO Y RECURSOS	GINNASIO	PATIO DE RECREO	COMEDOR	SALIDAS FUERA DEL CENTRO	OTROS ESPACIOS
FORMA DE AGRUPAMIENTO								
GRUPO CLASE								
GRUPO MEDIANO								
PEQUEÑO GRUPO								
INDIVIDUAL								

RESPONSABLES DEL MOMENTO DE APOYO

T TUTOR

PT

AL

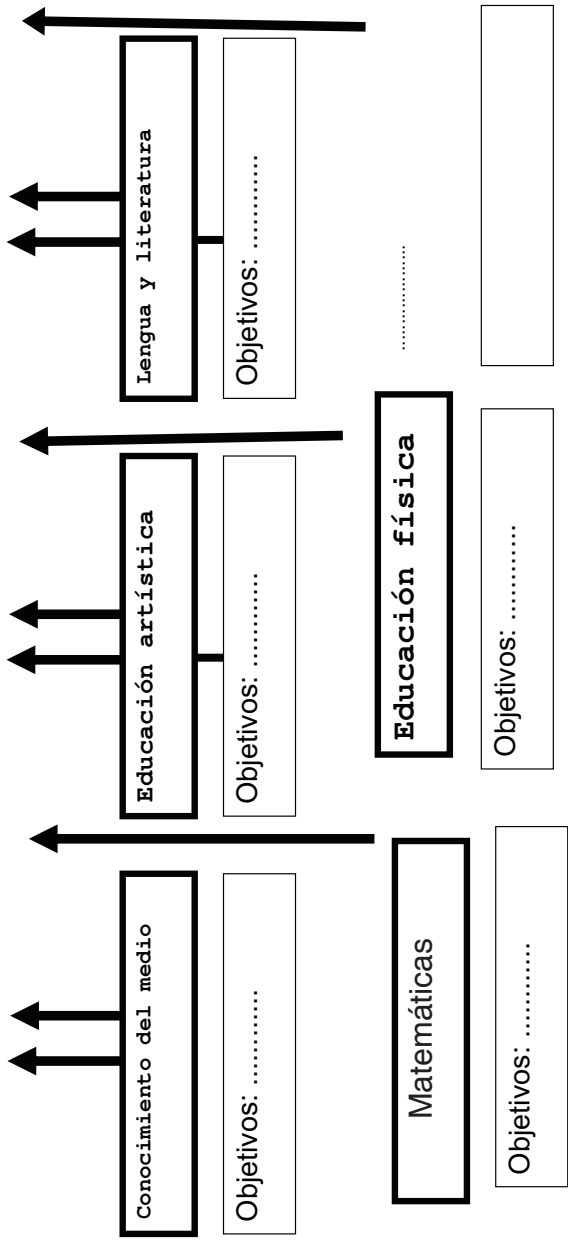
...

C CUIDADOR

E.F.

I

Entorno de la comunicación



- Adaptación de contenidos
- Metodología: activa, participativa, motivación, estrategias: cuentos de hadas, dramatizaciones, teatro lúter,
- Organización: grupos de comunicación, gran grupo, pequeños grupos, individual...
- Materiales: cuentos de hadas, otros cuentos, muñecos de guiñol, tableros de lenguaje...abecedarios, juego de guiñol, tableros de lenguaje...abecedarios, juego del cartero...
-

METODOLOGÍA LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

ORGANIZACIÓN DEL AULA (espacios agrupamientos, etc.)

Aunque exista un entorno en el aula de apoyo destinado a trabajar de manera específica la comunicación y el lenguaje, la comunicación está en todo momento presente, como forma de relación, de construcción de significados por medio del lenguaje en todas las áreas, por lo que es necesario planificar cómo y qué se está aprendiendo en cada momento, cómo se facilita la generalización de aprendizajes en unos y otros contextos, y, sobre todo, la coherencia de planteamientos en unos y otros entornos de aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA (Tipos de explicaciones, formas de presentación de la tarea, instrucciones grupales e individuales, ...)

Es importante proporcionar al alumno un modelo comunicativo estructurado a través de pictogramas o fotografías, para que el alumno pueda aprenderlo correctamente.

Es **fundamental** responder consistentemente ante sus conductas comunicativas verbales o gestuales (miradas, coger al adulto de la mano, acercarse a un objeto y mirarlo) y aunque no tengamos la seguridad de si esas conductas son intencionales o no, debemos hacerlas funcionales dándole ese sentido, verbalizándole lo que pensamos que puede ser su intención y diferenciándole muy claramente lo que son sus fantasías o mundos imaginados y lo que es la realidad.

Evitar hacer preguntas indefinidas, evitar modismos, dobles significados, sarcasmos, bromas. Ser "concretos" en todas las interacciones, ser "claros". ¿Qué queremos? ¿Qué esperamos de él?

- Necesita que se la enseñe a relacionarse, de forma concreta y efectiva, con los demás en diferentes situaciones y contextos.
- Necesita que se la enseñe a conocer y comunicar las emociones y pensamientos propios, así como comprender los de los demás.

- Necesita que se le enseñe a iniciar y mantener intercambios conversacionales con los demás, ajustándose a las normas básicas que hacen posibles tales intercambios (contacto ocular, expresión facial, coherencia del contenido, tono, volumen...).
- Con ... hace falta seguir expresándole, tanto en la familia como desde el centro:
 - Manifestarla afecto mediante el contacto físico y mostrar un rostro amable, lo cual no está reñido con ponerle normas de manera clara, con firmeza, intentando que siempre tenga la misma consecuencia si no la cumple, y con mucha seriedad, ajustando la comunicación verbal y no verbal. Además, es importantísimo transmitirle que se la acepta y se la quiere incondicionalmente, aunque a veces se la riña.
 - Elogiar de manera concreta y reforzar sus buenas intenciones y comportamientos, en vez de fijarnos siempre en si no se ha portado o hecho bien algunas cosas lo que nos lleva a tener que castigar o a poder desvalorizarla.
 - No ridiculizarla ni avergonzarla aunque haya que poner límites a sus actividades o comportamientos.
 - Si demuestra que puede ir haciendo las cosas más o menos normalmente sola, dejar que las haga, sin prisas, poco a poco irá mejorando si obtiene confianza en sí misma.
 - En principio deben primar los aspectos emocionales, el estado de ánimo de sobre los aspectos académicos o instrumentales.
 - Esto no quiere decir que los aspectos curriculares más instrumentales se abandonen. Es necesario trabajar más lo procedimental en los aprendizajes, los contenidos más funcionales de las áreas, enseñarla a planificar su tarea, tomar responsabilidades sobre ella, dividir en pequeños pasos las actividades de manera que pueda tener más control sobre ella, asegurarnos que ha entendido la tarea que tiene que realizar, que se siente capaz de hacerla, ajustada a su competencia, y que le interesa para que haya éxito. Es bueno que verbalice lo que va a hacer, cómo, cuándo... para asegurarnos y darle seguridad y control a ella.

MATERIALES:

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE ACTIVIDADES** (Señalar en colores si está en el aula/clase, en el aula de apoyo, gimnasio, patio...)					
	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
MAÑANAS					
TARDES					

**HOJA DE SEGUIMIENTO.
REUNIONES REALIZADAS:**

Fecha:

Hora y Lugar donde se celebra la reunión:

Personas que asisten:

Temas tratados y acuerdos alcanzados:

- o
- o
- o
- o
- o
- o
- o
- o
- o
- o

Firmas de los asistentes:

Contenidos de la próxima reunión:

Fecha y Hora:

Personas convocadas:

**COLABORACIÓN FAMILIAR:
COMPROMISOS:**

-
-
-
-

Firma
Padre

Firma
Madre

Firma
tutor/apoyo

6. EJEMPLIFICACIONES DE DOCUMENTOS INDIVIDUALES DE ADAPTACIÓN CURRICULAR DE ALUMNOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO ESCOLARIZADOS EN CENTROS PREFERENTES.

EJEMPLIFICACIÓN DE UN DOCUMENTO INDIVIDUAL DE ADAPTACIÓN CURRICULAR (D.I.A.C):

Curso/s: 2002/2003

Nombre y apellidos: R.

Fecha nacimiento: 5 años

Domicilio:

Teléfono:

Madre:

Padre:

Escuela Infantil: Lope de Vega Grupo: 10 y 8 Educadoras: M^a C., R., M. E.A.T./EOEP-E: A., J., G.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	ORIENTACIONES GENERALES	SEGUIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir progresivamente un modo de comunicación menos instrumental, más simbólico y consistente <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar las funciones de petición y generalizarlas de forma más simbólica - Uso consistente de la función de rechazo a nivel simbólico. - Inicio de la denominación - Regular el nivel de inquietud motora, ansiedad e impulsividad - Aumentar su atención, permanencia e interés por tareas y juegos - Aumentar el uso funcional y simbólico de los objetos - Mayor control visual - Mejorar los procesos de interacción con adultos (atención conjunta, acciones compartidas...). - Establecer contacto con otros niños con la mediación del adulto - Discriminar personas conocidas y desconocidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear todo tipo de recursos para la comunicación: oral, signo, pictograma, foto... (Comunicación Total) - Crear situaciones en que tenga que recurrir a comunicar con el adulto para conseguir algo. - Con las palabras y signos que conoce, hacer que asocie sistemáticamente "signo + palabra" en la función de rechazo. - Atribuir significado a sus emisiones orales espontáneas (P.ej. Píecito, abuelo) - Moldearle el signo apropiado cuando realiza emisiones gestuales confusas. - Evitar las situaciones desestructuradas que le alteran (entradas y salidas del aula innecesarias) - Extremar las medidas de seguridad con las puertas (de las aulas y de la calle) - Tranquilizarle (<i>Espera</i>) y explicando de forma sencilla la situación. - Aprovechar el gusto por la proximidad física (abrazos, etc.) para desde esa situación compartir juguetes, hacerle propuestas de trabajo, etc. - Proponerle sistemáticamente tareas y juegos sencillos para que vaya captando su sentido. - Mantener una actitud directiva. - Acercarle el objeto y separarlo lentamente. - Hacerle el signo desde su rostro hasta el objeto. - Presentarle por sistema las personas y a qué vienen con distancia física. - No sacarle del aula sin finalidad - No potenciar los besos sin motivo. Aprovechar cuando el niño se acerca a abrazar para interesarse por su tarea, lo que va a hacer, etc. sin rechazar el contacto corporal. 	

RUTINA	ADAPTACIONES		SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
	OBJETIVOS/CONT.	METODOLOGÍA	
ENTRADA	- Despedirse gestual/oralmente		3.10.02. Instigado, adiós con la mano, "aió" y tira besos.
ASAMBLEA	- Identificar a los compañeros por la foto	- Repartir las fotos a los distintos compañeros/as	3.10.02.- Reconoce su foto y a veces se nombra.
MESA	- Aumentar el control visual de lo que hace - Empezar a entender el sentido de algunas tareas	- Guiarle desde la proximidad física - Utilizar estímulos táctiles en los trazos gráficos (pintura de dedos, texturas en el papel...) - Repetir algunas propuestas para que vaya entendiendo su sentido - Introducir el signo SUCIO	3.10.02.- Permanece muy poco en la tarea. Lo que más le atrae es la pintura de dedos y los gometis. Algún trazo horizontal. En general, le cuesta captar el sentido. Poco control visual de lo que hace. Puzzles: no le atraen. Realiza encajes conocidos de formas geométricas por ensayo y error o con la indicación del adulto
AULA DE REFERENCIA (Rincones)	- Realizar un uso funcional de los distintos juguetes y materiales didácticos. - Iniciar interacciones sencillas con otros con la mediación del adulto: proximidad física, dar y recibir, fiarse en lo que otro hace, turnos, intercambio de materiales e inicio de acción conjunta.	- Pasar todos los días en una secuencia preestablecida por todos los rincones realizando en cada uno una actividad breve con un final claro y marcado por el adulto. - Repetir semanalmente un mismo programa de actividades, aumentando la tarea cuando sea posible. - Apoyar individualmente tanto por parte de la tutora como de la Profesora de Pedagogía Terapéutica, en una secuencia establecida en función de Raúl y de las necesidades del grupo.	14.10.02. Tiende fundamentalmente a los disfraces porque es el espacio más abierto para deambular. No va por iniciativa propia hacia los otros materiales; hay que sujetarle. OK.- Probar durante el próximo mes la secuencia: Mesa(R.) - Biblioteca(R.) - Plástica(R.) - Construcciones(M.) - Disfraces(M.). Estudiar la posibilidad de incluir otro caballete. P.TE.- Elaborar las tarjetas

RUTINA/ SALUDO	ADAPTACIONES		SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
	OBJETIVOS/CONT.	METODOLOGÍA	
AULA DE REFERENCIA (Rincones)	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atención a las canciones y participar brevemente mediante gestos o palabras. - Seguir circuitos con la ayuda del adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar visualmente el inicio, permanencia y final de la tarea (foto o pictograma). Empezar poniendo las tarjetas correspondientes delante del niño mientras dura la tarea. - Incluir a otros niños/as en las actividades que más le gusten, con mediación del adulto. - Empezar por las actividades más sedentarias y acabar con las más movidas que son las que más le gustan. - Empezar con proximidad física y ayuda verbal del adulto y progresivamente ir retirándolo. 	<p>14.10.02. En psicomotricidad participa en los circuitos.</p>
RINCONES (Aula de apoyo)	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar funcionalmente los objetos de cada rincón. - Diversificar el uso con un mismo objeto. - Utilizar distintos materiales. - Combinar acciones sencillas. - Clasificar en dos categorías. - Ampliar el tiempo de permanencia. - Controlar visualmente. - Comprender las propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar suavemente el adulto. Acciones breves. 	<p>3.10.02. Admite ponerse la medalla, pero aún no la tiene asociada con el rincón. Se la quita rápido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empezar a clasificar con ayuda en el momento de recoger (coches, animales, construcciones, cacharritos...) - Muestra interés por animales, muñecos en miniatura y juego de herramientas. - Juguetea con dos animales emitiendo onomatopeyas.

RUTINA	ADAPTACIONES		SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
	OBJETIVOS/CONT.	METODOLOGÍA	
RINCONES (Aula de apoyo)			- Utiliza las construcciones más sencillas brevemente. 30.10.02. Evaluar mensualmente los objetivos marcados.
Construcciones	- Iniciar turnos adulto-niño y niño-niño.	- Incluir en el rincón de cuentos el álbum de trabajo individual y revisarlo a diario dentro del aula.	
Cuentos	- Identificar y nombrar personas y objetos de su interés representados en fotos.		
ASEO	- Hacer pis siempre dentro del WC. - Pedir ayuda verbal para entrar en el baño	- Ayuda verbal del adulto.	
COMIDA	- Mancharse menos. - Ir diversificando primeros platos - Iniciar fruta. - Comer el segundo con tenedor.	- Introducir el signo "SUCIO". - Ayuda verbal del adulto. - Colocarle adecuadamente para comer. - Aplastarle los primeros. - Probar alguna fruta antes de comer.	
TRABAJO INDIVIDUAL	- Elegir y expresar a lo que quiere jugar.	- Elegir entre 2 objetos del armario cogiendo o señalando su representación gráfica (foto)	3.10.02 - PTE. Hacer fotos plastificadas y sistema de velcro para el armario.

RUTINA	ADAPTACIONES		SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN
	OBJETIVOS/CONT.	METODOLOGÍA	
TRABAJO INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y nombrar de alguna forma personas y objetos de su interés representados en fotos. - Aumento del interés social. - Aumentar el sentido comunicativo de la mirada. - Iniciar la imitación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre un álbum de objetos preferidos, invitarse a señalar o buscar lo que se le nombra ("Dónde está..."). Invitarle a nombrarlo mediante signo, onomatopeya y/o palabra. - Reforzamiento contingente de su mirada. - Demora en la respuesta por ejemplo cuando pide un objeto para que lo pida con la mirada. - Contraimitación a nivel verbal. Proponerle emisiones de su repertorio para que las imite. 	

CAPÍTULO VI

EL TRABAJO CON FAMILIAS DE NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

*Gema Paniagua Valle
Antonio García Martín*

CAPÍTULO VI

- 1. El trabajo con familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo**
- 2. Las familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo**
- 3. Relaciones entre padres y profesionales**
 - 3.1. Los modelos de relación
 - 3.2. Las coordinaciones entre profesionales
 - 3.3. Las relaciones en diferentes momentos
- 4. La colaboración entre la familia y la escuela**
 - 4.1. La diferencia y complementaridad de roles
 - 4.2. La colaboración familia centro escolar
 - 4.3. La acogida en el centro
 - 4.4. Los canales de comunicación
- 5. El trabajo con grupos de familias**
 - 5.1. El modelo de relación
 - 5.2. Aspectos organizativos
- 6. Bibliografía**

1. EL TRABAJO CON FAMILIAS DE NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

Los niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo nacen y se desarrollan en un grupo familiar. Si ayudar a crecer a un hijo no es fácil, las limitaciones en la comunicación y en la relación social de estos niños dificultan enormemente esta labor.

Un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo rompe las esperanzas y expectativas que todos los padres ponen sobre sus hijos, genera emociones intensas difíciles de asumir y controlar e implica reconstruir las relaciones habituales no solo de los padres con el hijo, sino entre todos los miembros de la familia.

Es necesario alcanzar un nuevo equilibrio en el clima familiar que permita atender de forma adecuada no solo las necesidades del niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo sino la de todos los miembros de la familia. Es necesario que los padres se vuelvan a sentir competentes en la educación de su hijo.

Los recursos educativos y terapéuticos deben ayudar a los padres en ambos procesos. Es conveniente que los profesionales opten por un modelo de trabajo donde tengan claro su papel, guarden la distancia emocional suficiente para poder ayudar a los padres en la toma de decisiones y que cuiden los aspectos de comunicación.

La colaboración de la familia y el centro escolar es imprescindible. Para implementarla es fundamental que existan cauces de comunicación fluidos, que permitan la participación de la familia en el centro y unificar criterios sobre conducta y hábitos.

También es muy importante que las familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo compartan experiencias y sentimientos, por lo que es conveniente habilitar grupos de autoayuda.

2. LAS FAMILIAS DE NIÑOS CON TRASTORNO GENERALIZADO DEL DESARROLLO

La familia de un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo es en primer un lugar "una familia" que debe atender sus necesidades básicas, proporcionar un espacio de seguridad y de equilibrio emocional, fomentar su autonomía, ayudarle con las primeras herramientas de comunicación, facilitarle las relaciones sociales, transmitirle las normas básicas de convivencia y, en definitiva, ayudarle a crecer.

Un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo genera:

- Fantasías frustradas. Los padres proyectan en los hijos ilusiones y esperanzas que en este caso, en un primer momento, se vienen abajo.
- Preocupación por el futuro de su hijo, ¿qué será de mi hijo cuando yo no esté?, ¿se valdrá por él mismo?
- Un aumento del tiempo que deben dedicarle, ya sea para llevarle a otros servicios, coordinarse con los profesionales, lo que implica no solo un sacrificio profesional, sino carecer de tiempos personales, mediatizar las relaciones entre los otros miembros de la familia, limitar los tiempos de ocio....
- Implica además en muchos casos un sobreesfuerzo económico que afecta al presupuesto familiar.

No todas las familias son iguales, ya sea por su estructura familiar (tradicional, monoparental, adoptiva, con o sin hermanos, con o sin apoyo de familia extensa...), su ideología, sus recursos económicos, su nivel social y cultural, la relación de pareja, los papeles que se adjudican, los mensajes que se transmiten, etc... Por lo tanto no todas afrontan igual el reto de ayudar a crecer a un niño con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

La familia tampoco es ajena al contexto social que la rodea, los valores dominantes, el mercado laboral, los recursos existentes... La interacción entre las dificultades del niño, las características de cada familia y el contexto social nos señalan factores que favorecen o dificultan que la familia ayude a crecer a su hijo.

FACTORES A CONSIDERAR		
CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO	CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA	MEDIO SOCIAL
Grado de dificultad en la comunicación Aislamiento del medio social Problemas de conducta Nivel de autonomía	Estructura familiar Relaciones entre sus miembros, roles... Cohesión en la pareja Creencias Disponibilidad de tiempo personal, de ocio... Formación como padres Estrategias para afrontar el estrés Relaciones con familia extensa o medio social Nivel económico	Recursos escolares y de apoyo al niño/a Medio laboral Servicios de apoyo a la familia Contexto urbano-rural, Comunicaciones

Un entorno familiar que atiende de forma equilibrada las necesidades de todos sus miembros es el más adecuado para ayudar a un niño con TGD. Con esta idea se deben redefinir las relaciones y roles entre todos los miembros de la familia.

Si en la educación de los hijos el apoyo mutuo de los padres es importante, en estos casos es fundamental; al igual que en la educación de los otros hijos, es importante que ambos padres se encarguen de la misma, evitando delegar la carga en uno de los miembros de la pareja.

En las relaciones con los otros hijos y de éstos con su hermano, se debe buscar que todos contribuyan a crear un adecuado clima familiar. Hay que recordar que si un hermano es de por sí fuente de rivalidad o de apoyo, en estos casos la rivalidad puede acentuarse ya que el nivel de atención de los padres hacía el hermano con este trastorno es mayor y el apoyo puede terminar en una designación de los padres para que cuide a su hermano. Otra fuente posible de dificultad se encuentra en el modelo de relación que se debe tener con el hijo con Trastorno Generalizado del Desarrollo, que no debe ser igual que para los otros hijos.

Todos los miembros de la familia viven intensamente las dificultades de su hijo y siguen su propio proceso para asumirlas.

Los padres, antes del diagnóstico, viven ya momentos de duda e incertidumbre, ya que notan que su hijo no madura adecuadamente, esa fase puede durar en muchos casos hasta el tercer año de vida, que es cuando reciben un primer diagnóstico del problema de su hijo.

Tras el mismo, según Seligman (1979), Hornby (1995) los padres suelen pasar por diferentes fases desde que se les comunica el trastorno de su hijo hasta que lo aceptan:

Fase de shock.- Cuando se les da la noticia, se produce un aturdimiento general, que puede impedir la comprensión de la misma, puede durar desde unos minutos a varios días. No se puede evitar. Suele ser más leve si la familia ya sospechaba algún problema.

Fase de negación.- Los padres siguen funcionando como si no existiera el problema, cuestionan el diagnóstico y a los profesionales, piensan que es un error. Esta fase ayuda inicialmente al proceso de adaptación de los padres siempre que no se estanquen en ella.

Fase de reacción.- Los padres viven una serie de emociones y sentimientos, aparentemente desajustados, pero necesarios para su posterior adaptación, frecuentemente aparecen:

- Enfado, rabia, agresividad ya sea de forma difusa o focalizada hacia presuntos culpables (familiares, médicos...)
- Culpa, los padres buscan sus errores ya sea durante el embarazo, el tiempo que no le han dedicado, por no asumir el trastorno de su hijo, por estar ellos bien.
- Depresión, un cierto nivel de depresión es lógico y normal, ayuda a elaborar la tristeza que supone el trastorno de su hijo.

También pueden aparecer reacciones de ansiedad, desapego, sentimientos de fracaso.

Fase de adaptación y orientación.- La mayoría de los padres alcanzan la calma emocional que les permite una visión realista de su hijo, se centran en qué hacer y cómo ayudarlo y reorganizan el contexto familiar

3. RELACIONES ENTRE PADRES Y PROFESIONALES

3.1. Los modelos de relación

La intervención de los distintos profesionales con la familia -ya sean maestros, psicopedagogos, logopedas, etc.-, se pueden realizar desde distintas concepciones y estilos de relación. Existen, pues, diferentes modelos de relación que se establece entre los profesionales y las familias de niños con discapacidades. Cunningham y Davis (1988) distinguían tres modelos prototípicos: del experto, del trasplante y del usuario.

Modelo del experto

Es el modelo de relación profesional más tradicional. En él, supuestamente el saber y el poder de decisión está en el profesional, que se sitúa por encima de las familias y es el que toma las diferentes medidas a adoptar. Es un modelo que no facilita la autonomía de las familias, creando dependencia del profesional. La familia sólo cuenta como fuente de información, no teniendo en consideración las preocupaciones, necesidades y sentimientos de los padres.

En el modelo del experto, al profesional le cuesta reconocer que hay cosas que no sabe o que tiene que preparar o consultar y es característico el uso de un lenguaje técnico para marcar distancias.

Algunas familias demandan este modelo por la aparente seguridad que produce dejar en manos de los profesionales la solución de todos los problemas.

El profesional puede caer en él cuando se siente cuestionado o porque proporciona cierta sensación de omnipotencia; pero

supone para él mismo una enorme sobrecarga al tener que tomar decisiones, muchas de las cuales corresponden a los padres.

Sólo de forma muy excepcional, cuando la familia está bloqueada o existe abandono de sus funciones puede ser conveniente de forma temporal este modelo.

Modelo del trasplante

La decisión de qué hay que hacer en casa con los niños sigue estando en manos de los profesionales, que son los que ponen "deberes" para casa. Se intenta divulgar el saber profesional entre los padres, proporcionando material y técnicas específicas, convirtiendo a los mismos en maestros-estimuladores-psicólogos.

Algunas familias demandan este tipo de asesoramiento, sintiéndose más útiles para sus hijos si cuentan con un programa de pautas claras y estructuradas. Pero este modelo tiene el serio inconveniente de interferir en el rol de padres. Además, en muchos casos, la puesta en práctica de las distintas tareas en el hogar deja mucho que desear: muchas veces, "la hora de los deberes" no es un momento gratificante de encuentro entre padres e hijos; también se da una aplicación de técnicas sesgada o sin matices, etc. Así, muchas familias, al final se sienten poco competentes.

Cuando los niños no avanzan empiezan las desconfianzas: en los padres porque piensan que las tareas encomendadas no estaban ajustadas a las necesidades de sus hijos, y en los profesionales porque piensan que los padres no las llevan a la práctica de forma adecuada.

Modelo del usuario

Se basa en el convencimiento de que todos aportan un conocimiento imprescindible: los profesionales, por su formación y experiencia, y los padres, como auténticos expertos en sus hijos. La colaboración entre ambos aumenta el saber de todos y este intercambio sólo se puede dar en un clima de empatía. También se

basa este modelo en el respeto a las decisiones en el ámbito familiar, que corresponden a los padres. Se da importancia a sus preocupaciones y prioridades y se tiene muy en cuenta el campo de las emociones, no sólo las técnicas y conocimientos.

La negociación entendida como búsqueda de soluciones consensuadas entre la familia y el profesional es la clave para la colaboración, aunque siempre la última decisión corresponde a los padres.

En este modelo el profesional informa, ofrece alternativas, ayuda a comprender reacciones, busca que los padres se sientan competentes y capaces para educar a su hijo.

Este modelo puede provocar en las familias momentos de inseguridad ya que deja en sus manos la toma de decisiones, muchas de las mismas difíciles, ya sea por la escasez del recurso apropiado o por la validez futura de la misma.

No obstante, las ventajas que supone -consideración y respeto hacia las familias, abordaje global de las dificultades, relación en plano de igualdad- hacen que sea uno de los modelos mas adecuados para aumentar la competencia de las mismas.

Por otra parte, sea cual sea el modelo en el que se sitúa, el profesional debe encontrar un punto intermedio en su relación emocional con la familia. Debe tener empatía con la familia, estar cerca emocionalmente de los padres, conocer sus necesidades y problemas, entenderlas, pero evitar que esa cercanía emocional sea tan próxima que le invalide para ayudarles a tomar las decisiones oportunas.

3.2. Las coordinaciones entre profesionales

Esta coordinación es muy importante con el fin de evitar proporcionar a las familias informaciones diferentes y a veces contradictorias.

Los profesionales implicados deben partir de la diferencia de contextos en los que actúan, contextos que se deben complementar y en los que se deben clarificar las funciones y roles. Tanto los contextos como las funciones de cada profesional se deben explicar a las familias, aunque al principio puede resultarles confuso. La familia debe tener muy claro qué profesionales de referencia trabajan con su hijo así como sus funciones.

Las relaciones entre los profesionales se deben basar en el respeto mutuo, definiendo en todo momento qué tareas realiza cada uno: quién trabaja con las familias fundamentalmente su estado emocional, quién es el referente para sistema alternativo de comunicación... A la hora de establecer estas distintas intervenciones también hay que tener muy en cuenta que una parcelación excesiva, con un montón de profesionales, puede hacer perder la perspectiva global y llegar a suponer más esfuerzo que ayuda a las familias. Esto se puede evitar con un número limitado de profesionales de referencia y un trabajo realmente interprofesional de todos los implicados.

También se deben contrastar las informaciones que las familias nos hacen llegar de los otros profesionales, ya que a veces en la cadena de transmisión se distorsionan los mensajes. Para establecer esta coordinación se deben habilitar cauces de comunicación interprofesional fluidos, así como autorizados por la familia.

En el centro educativo los diferentes profesionales deberán mantener reuniones de coordinación frecuentes para realizar el seguimiento de las adaptaciones curriculares de cada niño y definir qué aspectos de la misma trabaja cada profesional con el niño. Asimismo se mantendrán reuniones periódicas con los profesionales de otros ámbitos (terapeutas, médicos) que atienden a los niños y a sus familias, pudiéndose habilitar cauces de comunicación puntuales sobre aspectos concretos a través de teléfono o correo electrónico, siempre con conocimiento autorizado de la familia.

3.3. Las relaciones en diferentes momentos

En cualquier momento se deberá tener en cuenta la fase en la que se encuentra cada miembro de la familia, guardando la distancia emocional y cuidando la comunicación.

Las relaciones durante el proceso de evaluación y diagnóstico. La familia pasará de la incertidumbre a la fase de shock y luego a la negación, estará envuelta en sentimientos y emociones difíciles de controlar.

En este momento es importante:

- Explicar el proceso de evaluación y diagnóstico.
- Usar terminología clara y precisa, apoyada en una clasificación diagnóstica reconocida.
- Partir de la información que ya tiene la familia.
- Expresar el diagnóstico en términos de necesidades educativas especiales y de capacidades potenciales.
- Compartir nuestro grado de certeza o incertidumbre sobre el diagnóstico.
- Explicar lo que se conoce como causas.
- Cuidar el contenido de los mensajes, la forma, el lugar y el momento.
- Poner énfasis en las capacidades del niño.
- Diagnosticar en equipo.
- Coordinar el diagnóstico y la información con profesionales de otros servicios.

Las relaciones en la primera toma de decisiones: propuesta de escolarización y tratamientos

Dado el escaso tiempo que suele transcurrir entre el diagnóstico y la toma de decisiones, es probable que en muchos casos la familia continúe en las fases anteriores o que haya pasado a la fase de reacción.

En estos momentos es importante:

- Presentar claramente los diferentes recursos existentes tanto escolares como de estimulación.

- Ayudarles a evaluar las diferentes alternativas en función de las necesidades del niño y de los recursos necesarios para atenderlas.
- Acompañarles en los aspectos administrativos.
- Informarles sobre becas y otros recursos.
- Ofrecer un espacio para que las familias elaboren sus emociones, dudas y sentimientos.

Las decisiones durante el proceso de escolarización

Durante el mismo, la familia deberá pasar de las primeras fases a la fase de adaptación, pero en el momento de escolarizarse es fácil que todavía se encuentre en las iniciales, por lo que se deberá cuidar especialmente el periodo de adaptación al centro.

Hemos de tener en cuenta que las vivencias, los temas a tratar y la relación de las familias con el centro variarán según la etapa educativa.

En educación infantil los padres comprueban la diferencia de su hijo con otros niños; deben reconocer ante otros padres esa diferencia y también deben vencer el temor a dejar a su hijo al cuidado de otras personas.

En educación primaria se deben seguir abordando de forma conjunta temas referidos a la autonomía, la relación social, la comunicación. En la pubertad se empiezan a plantear el futuro a medio y largo plazo, la autonomía de su hijo, etc.

Momentos delicados en este proceso suelen ser la toma de decisión sobre la modalidad educativa más adecuada. Cuando se integra en un centro ordinario los padres se preocupan por la atención especializada que recibe el niño, por si no le van a discriminar los niños o si no se va a sentir inferior. Cuando la propuesta es en un centro de educación especial los padres se preocupan por los modelos inadecuados a nivel social.

El profesional debe ofertar un centro donde se atiendan adecuadamente las necesidades educativas del niño, partiendo de una adecuada evaluación psicopedagógica y teniendo en cuenta tanto las características del niño como la respuesta educativa que se le está dando.

Durante toda la escolarización deberemos:

- Propiciar cauces de comunicación fluidos.
- Ayudar en la toma de decisiones.
- Facilitar la búsqueda de recursos para el hogar o para el ocio.
- Mantener espacios individuales para cada familia para:
 - Escuchar la información que aportan sobre aquellas situaciones que les generan mayor dificultad y priorizarlas como objetivos.
 - Escuchar e incorporar las estrategias y actuaciones que en casa posibilitan cambios positivos en el niño.
 - Valorar y reforzar la actuación de los padres.
- Ofertar grupos de padres.
- Ayudar al equilibrio de todos los miembros de la familia.
- Fomentar su participación en el centro.
- Mantener una coordinación adecuada entre profesionales.

4. LA COLABORACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Familia y escuela comparten el interés común de ayudar a crecer al niño, por lo que la colaboración entre ambas es fundamental, pero esta colaboración no siempre es fácil de desarrollar, ya que sus perspectivas e intereses son diferentes.

4.1. La diferencia y complementariedad de roles

Para evitar celos y reproches se debe partir del reconocimiento de la diferencia y complementariedad de los roles de padres y educadores.

Los padres están mucho más vinculados emocionalmente al niño que los maestros. Esto supone que tengan reacciones y

sentimientos más intensos que éstos frente a distintas conductas y comportamientos del niño. En cambio, los maestros como profesionales responsables de un grupo se han de esforzar porque sus interacciones con los niños tengan un propósito lo más definido posible.

La complementariedad no solo tiene que ver con el aprovechamiento de dos contextos (familiar y escolar), también y quizás más importante es ser conscientes de que se están aportando distintas formas de relación, experiencias y puntos de vista, que sin duda enriquecen el mundo del niño.

4.2. La colaboración familia centro escolar

Una verdadera colaboración entre la familia y el centro se basa en una continua interacción entre la familia y la escuela en un plano de igualdad donde es fundamental el respeto mutuo e implica un cierto nivel de confianza.

Los padres deben confiar en la profesionalidad del profesor, no de forma ciega sino mediante el intercambio de información periódica, el contraste de puntos de vista y el diálogo sobre los temas que les preocupen. Los profesores deben respetar los diferentes estilos educativos de cada familia evitando ponerse en plano superior. Lo que es válido para una familia puede no serlo para otra.

Esta colaboración empieza con una acogida adecuada a la familia y se mantiene con un adecuado intercambio de información sobre tareas comunes, procurando que las familias participen en el centro.

4.3. La acogida en el centro

Las familias necesitan adaptarse al centro, para ello es importante que se sientan acogidas desde el primer momento en el mismo. Deben conocer cómo está organizado y cómo funciona: los espacios físicos, los canales de comunicación y participación y las personas a quiénes dirigirse en cada momento. Debemos con-

seguir que la familia se sienta como una más en el centro, siendo conscientes del problema que tiene su hijo.

Esta adaptación comienza desde que es admitido. Es importante que el equipo directivo, en el momento de la matriculación, le reciba y le informe del funcionamiento del centro, posteriormente en la entrevista inicial con el tutor se concretará la fecha y el modo de incorporación al mismo, y los canales de comunicación.

4.4. Los canales de comunicación

Tener unos canales de comunicación adecuados permite iniciar y mantener la colaboración entre la familia y el centro.

La entrevista inicial

La entrevista inicial, antes de la incorporación del niño al centro, es el instrumento con el que se inicia la relación entre la familia y los profesionales que atienden a su hijo. En la misma debemos cuidar los aspectos de comunicación.

En la entrevista inicial se trata de recoger información que facilite la práctica educativa del tutor: datos sobre el contexto familiar del niño, sus hábitos, sus relaciones... Y para informar, por parte del tutor, de los aspectos más esenciales a tener en cuenta en el período de adaptación (pautas a seguir, ritmo y secuencia de los tiempos de permanencia), así como recoger las preguntas y expectativas que los padres tienen ante el inicio de la escolarización de su hijo.

La información cotidiana, el día a día

Sobre todo en Educación Infantil es importante mantener el contacto en el día a día, a la hora de la entrada o la salida. El principal objetivo es que este contacto favorezca la seguridad y confianza de unos y otros, padres y maestros, para facilitar el paso del niño de un contexto a otro. El canal de comunicación que se crea ha de posibilitar la transmisión de información sobre hechos con-

cretos y actuales -"qué tal ha dormido", "cuál ha sido el estado de ánimo durante el día"- pero no es el marco adecuado para la transmisión de información que requiere más tiempo; el contacto cotidiano no ha de sustituir a otros encuadres tales como entrevistas y reuniones de aula. En estos contactos no es aconsejable tratar temas que impliquen un cierto grado de conflicto entre padres y/o educadores, ni es conveniente hablar de las dificultades del niño en su presencia o con prisas.

A veces este contacto cotidiano no se puede producir, por la organización del centro, por los horarios laborales de la familia, etc. En estos casos el recurso sistemático a la comunicación escrita -ver más adelante- junto con otras medidas (llamadas telefónicas, aumento de tutorías) puede paliar la falta del contacto cotidiano.

Las tutorías

A lo largo del curso el recurso de la tutoría es muy útil para abordar situaciones que necesitan de un espacio para la evaluación, el análisis y la reflexión conjunta con los padres:

- La evolución del niño.
- Búsqueda conjunta de soluciones.
- Conflictos que puede presentar el niño.
- Situaciones conflictivas entre padres y maestros.

Este recurso se complementa con las reuniones de aula y el contacto cotidiano, facilitando un espacio para las demandas individuales de los padres y para las derivadas del proceso de evaluación del educador.

Las reuniones de aula

La reunión de padres facilita un espacio para reflexionar conjuntamente, a padres y maestros, acerca del lugar de unos y otros en la tarea de ayudar a crecer al niño. Son un instrumento

que canaliza información sobre el trabajo que el maestro realiza con los niños, y que no se puede transmitir adecuadamente por otros canales.

Los contenidos a desarrollar en las reuniones de aula son temas de interés general para el grupo aula y han de referirse a:

- El planteamiento organizativo y pedagógico del aula; horarios, actividades, metodología, material.
- Las características evolutivas y su relación con momentos del aula; desarrollo de hábitos, conflictos, relaciones entre iguales.
- Actividades de participación de las familias en la vida del aula (fiestas), actividades extraescolares (excursiones).

En algunos casos, al tratarse de temas generales del aula, las familias de niños con este trastorno no acuden a las mismas, es importante, invitarlas a que vengán, sin imponer, con el fin de que se incorporen a la dinámica del aula.

La información escrita

Entre las informaciones escritas están las circulares del centro sobre temas generales como horarios o salud, las notas informativas del aula sobre aspectos concretos, los paneles de comunicación y, para educación infantil, registros madurativos individuales o colectivos.

Para los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo se pueden implementar además otros canales de comunicación escrita:

- Los cuadernos de ida y vuelta, donde los padres y maestros escriben conductas y actividades que conviene que sean conocidas por todos. Se intercambian diariamente y pueden sustituir eficazmente los contactos cotidianos.

- Los cuentos personalizados, donde con fotos y signos se va escribiendo la historia del niño con el fin de trabajar la comunicación y la relación social.
- Las agendas personales y los pictogramas facilitadores de la comunicación.

Los informes de evaluación

Deben ser individualizados y ajustados a cada niño, ya que utilizar con el alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo el tradicional informe con indicadores para todo el grupo calificados mediante cruces, notas o siglas, puede transmitir una visión muy negativa del niño. Para conseguirlo, deben incluir los criterios de evaluación tal como se han adaptado para ese niño y ser fundamentalmente cualitativos. Todo esto no supone que no deban ser realistas; se trata de que estén centrados en los avances del niño, sin negar las dificultades. En todos los casos es conveniente que se complementen con una tutoría.

Actividades para el hogar

La continuidad entre la familia y la escuela multiplica el efecto de las intervenciones y contribuye a que el niño viva coherencia en ambos contextos. Las intervenciones deben respetar la diferencia de ambos contextos, no se trata como ya hemos dicho de realizar el mismo programa en ambos contextos sino de potenciar las capacidades del niño de forma complementaria.

La cercanía con las familias debe permitir a los profesionales reconocer momentos de crisis en los que los padres no pueden hacerse cargo de determinadas pautas o actuaciones. En estas situaciones la insistencia no hace sino culpabilizarles e interrumpir la colaboración.

Es importante estar de acuerdo en las normas básicas, en cómo controlar las conductas, en el sistema aumentativo de comunicación, en los hábitos de autonomía personal, en el tipo de juegos... respetando siempre la diferencia de cada contexto.

Las familias de niños con este trastorno deben participar en la vida del centro, ya sea aportando materiales al aula, implicándose en actividades esporádicas (contar cuentos, participar en fiestas), presentándose a los órganos de gobierno o siendo socios de la asociación de padres.

5. EL TRABAJO CON GRUPOS DE FAMILIAS

5.1. El modelo de relación

Existen diferentes formatos de reuniones con grupos de familias: sesiones informativas, escuelas de padres, grupos de autoayuda, seminarios, talleres.

En cualquier formato se debe tener claro el objetivo, los contenidos, los espacios y tiempos, los profesionales de referencia y el modelo de relación establecido entre el profesional y la familia. Los grupos de familias son un medio privilegiado para la reflexión y la información. Además, los grupos proporcionan algo que no podemos aportar los profesionales: el intercambio y apoyo entre iguales.

Pensando en la configuración de grupos de familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo para la reflexión, la información, el intercambio y el apoyo mutuo, y basándonos en la experiencia previa (tanto con grupos como de asesoramiento individual) se han establecido unas recomendaciones a tener en cuenta. Éstas se refieren al modelo de relación profesional y a aspectos organizativos que a continuación se resumen. Otros aspectos, como la metodología concreta de las sesiones, quedan abiertos a los distintos estilos profesionales y las diferentes líneas de formación en trabajo con grupos de los implicados, siempre dentro de los mínimos recomendados.

De los diferentes modelos de relación señalados anteriormente consideramos que hay que situarse en el modelo del usuario, y evitar el modelo del trasplante y, sobre todo, el del experto.

En un grupo de trabajo con familias, se cae en el modelo de experto cuando:

- Se decide el programa con las familias sin su participación.
- Se usa mucho lenguaje técnico.
- Se dan consejos muy directos o se dice a la gente cómo tiene que organizar su vida.
- Se escucha poco.
- Se da mucha información en las reuniones, mucho contenido, sin dar oportunidad a los padres de participar.

Por parte de algunas familias a veces se nos pide este papel ("Dígame Vd. qué tengo que hacer"). Además, algunas familias van a venir al grupo con la idea inicial de recibir charlas de experto, por lo que hay que intentar romper este esquema.

El modelo del trasplante es el modelo predominante en el medio escolar y por eso hay que estar especialmente alerta para no caer en el mismo. En un grupo de trabajo con familias, se cae en este modelo, en general:

- Cuando no se parte ni se valora su realidad, su interacción espontánea con sus hijos, las posibilidades educativas del día a día en la casa.
- Cuando se proponen modelos profesionales para que actúen igual los padres (p.ej. vídeos de maestros).
- Cuando se les dan para el hogar materiales y propuestas de corte profesional (hojas de registro, fichas, etc.).
- Cuando se pretende que establezcan una rutina en casa como la escolar.
- Cuando se pretende que lean y se formen como profesionales (lecturas técnicas, búsqueda en Internet, etc.).

Algunas familias demandan este tipo de asesoramiento, sintiéndose así útiles para sus hijos. Pero este modelo tiene el serio inconveniente de interferir en el rol de padres. Además, en muchos casos, la puesta en práctica de las distintas tareas en el hogar deja

mucho que desear: a veces se convierte en "la hora de los deberes", un momento poco gratificante para padres e hijos; también se puede dar una aplicación de técnicas sesgada o sin matices, etc. Así, muchas familias, al final se sienten poco competentes.

Por último, en un grupo de trabajo con familias, se trabaja con el modelo de usuario cuando:

- El programa de contenidos se establece partiendo fundamentalmente de las necesidades de las familias, aunque los profesionales también incluyan aquello que consideren indispensable.
- Se negocian los horarios, calendarios, etc. con el grupo, dentro de las posibilidades de los profesionales.
- Se cuida especialmente el clima emocional del grupo: el bienestar de todos, las posibilidades de expresarse sin recibir críticas, etc.
- Se generan dinámicas que facilitan la participación de las familias a lo largo de las sesiones.
- Se valoran los ejemplos y las aportaciones de las familias.
- Se invita a las familias a que cada una busque su forma de aplicar en su realidad los temas que se tratan.
- Se respeta la diversidad de familias y la diversidad de formas de educar.
- Los contenidos se van tratando al hilo de las demandas de las familias. Esto supone contar con una serie de conocimientos "en la reserva" y aplicarlos según se van necesitando. También supone aplazar algunas respuestas a los padres y reconocer que no todo se sabe.

El objetivo fundamental no es sólo aumentar la competencia sino también el sentimiento de competencia de los padres: ayudarles a descubrir sus puntos fuertes y contribuir a una mayor autoestima y confianza en sus propias posibilidades. En un clima de aceptación, las familias no necesitan ponerse a la defensiva y ellas mismas pueden reconocer errores o aspectos a mejorar según se van tratando los contenidos.

5.2. Aspectos organizativos

Para la configuración de grupos de reflexión, información, intercambio y apoyo de familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo:

- Se considera que hay que tender -como organización territorial más adecuada- a agrupar las familias de un mismo sector, para tener en cuenta el criterio de proximidad de las familias. No obstante, está resultando interesante convocar familias de sectores próximos dado el escaso número de niños con este trastorno en algunos sectores y la imposibilidad en el momento actual de organizar grupos en todos los sectores.
- Dentro de los Equipos de Orientación hay que crear un miniequipo con formación específica para desarrollar esta tarea, pero es fundamental que la experiencia y los profesionales más directamente implicados cuenten con el apoyo de todo el equipo. Se trata de una experiencia de equipo, que es quien tiene que apoyar el desarrollo de la actividad, realizar el seguimiento de la experiencia (información periódica, etc.).

Composición del grupo de familias

La participación de las familias en este tipo de grupos debe ser siempre voluntaria.

Conviene tener en cuenta el nivel de conocimientos previos de las familias. Así, no se considera oportuna la participación en grupos de intercambio de familias recién informadas, que requieren una intervención más individualizada. No obstante, dentro de un mismo colectivo (p.ej. familias de un mismo centro) hay que invitar a todas, con mayor o menor insistencia pero sin presionar a ninguna. Hay que recordar que no a todas las familias les gusta la participación en grupos.

Hace falta un número mínimo de participantes para poder crear un grupo. Los grupos no deben ser ni excesivamente

homogéneos (sólo los padres del aula de apoyo) ni excesivamente heterogéneos (mezcla de todas las edades, integración, educación especial, etc). Por ejemplo, una posible organización es agrupar las familias de Educación Infantil, o Educación Infantil con 1º ciclo de Educación Primaria, por un lado, y el resto de Educación Primaria, por otro.

Por último, los grupos, aunque no sean totalmente cerrados, deben tener una cierta estabilidad para favorecer la identidad del grupo y un clima de confianza en los intercambios.

Selección de contenidos

En todos los casos, el contenido de las reuniones debe establecerse partiendo de las necesidades de los alumnos y de las familias. Es importante hacer una recogida explícita de las preocupaciones y demandas de las familias para establecer el programa. También es importante incorporar aquellos temas que los profesionales consideren imprescindibles y que en muchas ocasiones coinciden con las demandas de las familias.

Algunos contenidos aparecen con mucha frecuencia (por ejemplo, las características de los niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo). Un contenido básico va a ser el de límites y normas, que debe incluir tanto los aspectos más comunes en las familias con niños de edades similares como las dificultades más específicas de los niños con este trastorno.

Para el desarrollo de cualquier tema, hay que partir del conocimiento previo de las familias, ya que siempre tienen informaciones, habilidades y actitudes anteriores al desarrollo del contenido en el grupo de trabajo.

Profesionales

Los profesionales que coordinan un grupo tienen que ser referentes estables; hay que evitar los cambios de profesionales. Los profesionales tienen que tener una función clara en el grupo

(coordinador, observador, ponente invitado, etc.). No se ve adecuada la presencia de observadores ajenos al grupo.

Los profesionales que participen en el grupo no tienen que tener un perfil profesional determinado, pero sí algunas características:

- Formación en Trastorno Generalizado del Desarrollo.
- Formación en dinámica de grupos.
- Experiencia de trabajo con grupos de familia.

Es recomendable que se impliquen 2 profesionales de forma fija (p. ej. con papeles de coordinador y observador).

Según los contenidos, puede ser interesante la participación de otros profesionales (p. ej., logopedas, profesionales del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, etc.). Es importante que cuando viene un ponente externo no se caiga en el modelo del experto (charla magistral sin tener en cuenta los intereses de los padres). Aunque se trate básicamente de una charla, esto se evita, transmitiendo previamente al ponente qué contenidos quieren tratar los padres de forma especial; informando sobre la dinámica de las reuniones; asegurando tiempos de participación de las familias; y ejerciendo la coordinación del grupo el profesional habitual.

Tiempos

Hay que delimitar el número de sesiones de trabajo, ya que un planteamiento indefinido invita a desvincularse. Además, estas sesiones suponen esfuerzo tanto para los profesionales como para las familias, por lo que no se pueden prolongar a lo largo de todo el curso. Parece recomendable que el número mínimo sea de seis sesiones, de modo que permita la formación de "grupo".

Dentro de las posibilidades de los profesionales implicados, es conveniente negociar con las familias el horario y las fechas de las sesiones.

El tiempo entre sesiones no debe prolongarse (p. ej. puede ser adecuada una periodicidad quincenal).

Los horarios deben de establecerse, lógicamente, dentro del horario de trabajo del equipo. Los horarios deben establecerse a primera o a última hora, procurando evitar interrumpir los horarios laborales de las familias. Un horario posible es el horario de tarde del centro (15:00 a 16:30), ya que facilita que los niños estén atendidos mientras se reúnen las familias. Otro horario posible es de 17:00 a 19:00 -en equipos con una tarde de trabajo- que facilita la asistencia del padre y de la madre. El inconveniente es que requiere la organización de servicio de atención a niños.

Espacios y materiales

Se ve recomendable buscar un espacio fuera del centro escolar en función de las posibilidades de cada sector. El espacio tiene que ser acogedor y permitir a las familias sentirse a gusto. También tiene que ser un lugar de fácil acceso y contar con la posibilidad de medios técnicos (video, etc.).

Los materiales van a depender en gran medida de la metodología de las reuniones. Parece adecuado el uso de diversos materiales -imagen, hojas de resumen, acceso a libros, etc.- con cuidado de no sobrecargar a las familias.

Otros aspectos organizativos

Si se requiere servicio de atención a los niños, se debe contar con personal con cierta experiencia con niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Se considera importante contactar con las Asociaciones de Familias de niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo, para informar a las familias sobre las asociaciones o para informar a los asociados sobre los grupos de familias que se van a desarrollar.

6. BIBLIOGRAFÍA

CUNNINGHAM y DAVIS, (1988): Trabajar con los padres: Marcos de colaboración. Madrid: MEC-Siglo XXI.

PANIAGUA, G. (1999): "Las familias de niños con necesidades educativas especiales". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.): Desarrollo psicológico y educación, vol. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (pp.469-493) Madrid: Alianza.

CAPÍTULO VII

RECURSOS Y SERVICIOS ESPECIALES

M^a Pilar de Tuero Gil-Delgado

CAPÍTULO VII

Introducción

- 1. Centros Educativos. Colegios de Enseñanza Obligatoria**
- 2. Programas Especiales. Programas de Garantía Social**
- 3. Servicios Educativos Especiales**
- 4. Salidas Profesionales para Personas con Discapacidad**
- 5. Centros de Atención a Personas con Discapacidad**
- 6. Becas, Ayudas y Prestaciones Sociales**
- 7. Asociaciones, Federaciones de Asociaciones y Fundaciones**
- 8. Comunidad de Madrid**
 - 8.1. Consejería de Educación
 - 8.2. Consejería de Familia y Asuntos Sociales
 - 8.3. Consejería de Sanidad y Consumo
 - 8.4. Consejería de Empleo y Mujer
 - 8.5. Consejería de Cultura y Deportes
- 9. Ayuntamientos**
- 10. Otras Actividades**
- 11. Epílogo**
- 12. Bibliografía Complementaria**

INTRODUCCIÓN

La atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno Generalizado del Desarrollo debe continuar más allá del entorno del centro escolar, de ahí que el colegio se abra al contexto, y que el entorno comunitario complemente la acción educativa ofertando y adaptando los servicios necesarios para estas personas de su comunidad.

Hoy no se contempla la discapacidad únicamente como algo propio del individuo, definido por los resultados obtenidos en unas pruebas estandarizadas, sino también por la interacción de la persona con el entorno familiar y social donde se desenvuelve. Esa interacción también debe evaluarse para proveer los recursos y servicios de apoyo que las personas con discapacidad necesitan para lograr una mayor participación e integración en la vida de la sociedad de la que forman parte.

Entendemos que los Recursos son los elementos o medios que se utilizan para satisfacer las necesidades de los individuos. En el ámbito social estos medios pueden ser humanos, materiales, técnicos, económicos y configuran lo que llamamos Servicios de Apoyo. Abarcan todos los niveles y ámbitos en los que se desarrollan las personas.

El objetivo de este capítulo es señalar aquellos recursos más ligados a las personas con discapacidad, en general, y a las que padecen Trastorno Generalizado del Desarrollo, en las diferentes etapas educativas, en relación con el entorno social, y sin olvidar el medio familiar. Pero hay que considerar que la mayoría no son exclusivos para estas personas, por tanto la información aportada sobre los servicios y recursos siempre se puede completar con las Guías publicadas por diferentes organismos o instituciones, y accediendo a través de internet a las páginas web de cada organismo.

Este capítulo se completa con una guía breve de servicios y bibliografía comentada que pueden ser útiles.

1. CENTROS EDUCATIVOS. COLEGIOS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Los Centros de Educación Infantil y Primaria (C.E.I.P.) y los Institutos de Educación Secundaria (I.E.S.) ofrecen atención educativa ajustada a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas. La mayoría de los centros ordinarios cuenta con recursos de apoyo a las necesidades educativas especiales y, en algunos, estos apoyos son más intensivos y específicos, y dirigidos a la atención de alumnado con discapacidades concretas, como es el caso de los Centros de Escolarización Preferente para alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno Generalizado del Desarrollo.

La atención especializada también se oferta en algunas Escuelas Infantiles que cubren el primero y el segundo ciclo de la Educación Infantil, y centros privados concertados.

La oferta educativa se completa con los Centros de Educación Especial, cuyos recursos y funcionamiento están al servicio del alumnado cuyas necesidades educativas especiales exigen respuestas educativas más individualizadas y especializadas. Algunos de estos centros, concertados, atienden prioritariamente niños y niñas con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

El acceso a los centros de escolarización preferente requiere, además de lo estipulado para la escolarización en general, un informe del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo:

- Solicitud de escolarización: comisión de escolarización.
- Dictamen del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de sector -general o de atención temprana- determinando la modalidad educativa para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Informe del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Alteraciones Graves del

Desarrollo, en el caso de los centros de escolarización preferente para alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

La Dirección General de Centros Docentes ha elaborado el Documento marco para la puesta en funcionamiento de escuelas infantiles y colegios de escolarización preferente de alumnado con Trastornos Generalizados del Desarrollo (6 de junio de 2003). Dicho documento tiene como objetivo unificar criterios que guíen y faciliten a los profesionales de cada centro, que opta a esta especificidad, la elaboración del Proyecto prescriptivo.

La regulación de los Centros de Escolarización Preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a un Trastorno Generalizado del Desarrollo está recogida en distintas Resoluciones de la Dirección General de Centros Docentes, que avalan la puesta en marcha de Proyectos Experimentales, y la consolidación posterior de dichos centros como Centros de Escolarización Preferente para niños y niñas con necesidades educativas especiales derivadas de un Trastorno Generalizado del Desarrollo.

2. PROGRAMAS ESPECIALES. PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL

Son Programas Específicos para los alumnos y alumnas que no alcanzan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, a fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o seguir estudios en las distintas enseñanzas reguladas por ley.

Estas enseñanzas van dirigidas a los jóvenes entre 16 y 21 años, que no hayan conseguido la titulación en Educación Secundaria Obligatoria, y para el alumnado con necesidades educativas especiales.

Se distinguen cuatro modalidades:

- **Iniciación Profesional:** se imparte en Centros de Educación Secundaria sostenidos con fondos públicos.

- **Formación y Empleo:** se desarrolla en colaboración con la Administración Local y en conexión con planes de inserción laboral.
- **Talleres Profesionales:** se desarrolla en Unidades de Formación e Inserción Laboral (U.F.I.L.) sostenidos con fondos públicos y dependientes de la Dirección General de Promoción Educativa y en colaboración con entidades privadas sin fines de lucro que tengan experiencia en la atención a jóvenes socialmente desfavorecidos.
- **Para Alumnado con Necesidades Educativas Especiales:** se imparte en Centros Públicos y en colaboración con entidades privadas sin fines de lucro que trabajen con jóvenes con discapacidades.

3. SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALES

El alumnado beneficiario de estos servicios continua matriculado en su centro educativo y el apoyo que recibe por estos Servicios Educativos Especiales se basa en la coordinación pedagógica entre los profesionales de educación de los distintos servicios y de los colegios.

3.1. Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (S.A.E.D.)

Es un servicio de apoyo educativo domiciliario destinado al alumnado enfermo que por prescripción facultativa no puede asistir a su centro educativo, siempre que sea por un período superior a 30 días.

Las disposiciones que regulan las actuaciones de compensación educativa, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, amparan la puesta en marcha de este servicio, y están recogidas en las Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa para el Funcionamiento del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario.

La prestación del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario ha sido con carácter experimental en algunas Áreas Territoriales desde el curso 2000/2001 hasta su generalización en toda la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2003/2004, a través del profesorado de la Consejería de Educación.

Las familias del alumnado convaleciente tienen que presentar la solicitud acompañada de un Certificado Médico en la Dirección de Área Territorial correspondiente a su domicilio.

3.2. Centros Educativos Terapéuticos

Los Centros Educativos Terapéuticos -Hospitales de Día- tienen por objeto atender de forma integral al alumnado que, transitoriamente, no puede asistir a los centros docentes como consecuencia de necesitar un tratamiento terapéutico intensivo en entornos estructurados, debido a trastornos de la personalidad o de conducta, en régimen ambulatorio, valorando la importancia que tiene el contexto escolar como factor de normalización.

Estos Centros cuentan con Unidades Escolares de Apoyo dependientes de la Consejería de Educación y con Hospitales de Día de la Consejería de Sanidad.

El acceso a estos centros es a través de los Servicios de Salud Mental.

3.3. Servicio de Aulas Hospitalarias

El Programa de Atención Educativa dirigido a la población hospitalizada en edad escolar obligatoria, permite la continuidad de su proceso educativo, contemplando en su implantación no sólo los aspectos escolares sino también los elementos relacionados con la socialización, la afectividad y el bienestar general del alumnado hospitalizado.

La Dirección General de Promoción Educativa dicta las Instrucciones para el funcionamiento de las Unidades Escolares

de Apoyo en Instituciones Hospitalarias para cada curso académico.

4. SALIDAS PROFESIONALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

4.1. Programas de Inserción y Promoción Ocupacional y Laboral de Personas con Discapacidades

Los objetivos de estos Programas son, primero, proporcionar formación y cualificación práctico-teórica que impulse la integración de las personas con discapacidad, en el desempeño de puestos de trabajo, en colaboración con entidades sin ánimo de lucro. Y en segundo lugar, realizar acciones dirigidas al conocimiento de capacidades y necesidades de inserción laboral del colectivo en el contexto empresarial, proponiendo las medidas precisas para mejorar su acceso al empleo; para ello establece convenios con entidades locales.

4.2. Centros Ocupacionales

Son centros cuya finalidad es asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a las personas con discapacidad. Su objetivo es la habilitación profesional de las mismas mediante la realización de actividades laborales y la aplicación de medidas correctoras de sus limitaciones funcionales, personales y sociales.

Las actividades se desarrollan mediante la realización de trabajos en régimen lo más parecido a cualquier centro laboral, pero sin fines lucrativos. Al no existir una relación laboral, los participantes no perciben compensación económica alguna. Proporcionan una ocupación en trabajos sencillos a aquellas personas cuya discapacidad les impide de forma provisional integrarse laboralmente.

Requisitos para el acceso:

- Estar en edades comprendidas entre los 18 y los 60 años.
- Calificación de Minusvalía.

- Resolución sobre la necesidad de integración en Centro Ocupacional.
- No estar afectado de trastornos mentales que puedan alterar la normal convivencia en el centro.
- Solicitar plaza en los Servicios Sociales de los Ayuntamientos.

4.3. Centros Especiales de Empleo

Son empresas cuya plantilla está formada exclusivamente por trabajadores con minusvalías, excepto algunos puestos técnicos y de organización. Todos los empleados tiene una relación laboral ordinaria: alta en la seguridad social y cobro del salario mínimo interprofesional, como mínimo.

El Real Decreto 1368/1985, de 17 de julio, regula la relación laboral de carácter especial de los minusválidos que trabajen en los Centros Especiales de Empleo.

Requisitos para el acceso:

- Ser mayor de 16 años.
- Estar inscrito en el registro de Minusválidos del INEM como demandante de empleo.
- Tener posibilidades de desempeñar un trabajo productivo.
- Tener una Calificación de Minusvalía con un porcentaje igual o superior al 33%.
- Existencia de vacantes.

4.4. Talleres de Empleo

Los Talleres de Empleo son centros de trabajo que integran la formación, la experiencia profesional y la información para el empleo, tres elementos fundamentales para conseguir una colocación. Los desempleados reciben formación profesional ocupacional, en alternancia con la práctica profesional.

Requisitos para el acceso:

- Personas mayores de 25 años.

- Ser demandantes de empleo.
- Encontrarse en alguna de las situaciones siguientes:
 - Parados de larga duración.
 - Desempleados mayores de 45 años.
 - Mujeres.
 - Personas con discapacidad.

4.5. Escuelas Taller, Casas de Oficios y Unidades de Promoción Laboral

Son centros de trabajo y formación en los que los jóvenes desempleados reciben formación profesional ocupacional en alternancia con la práctica profesional. Su finalidad es la capacitación de los jóvenes para el desempeño adecuado del oficio aprendido, para que sea más fácil su acceso al mundo laboral.

Estos jóvenes suelen tener un bajo nivel formativo, en algunos casos por fracaso escolar, con baja autoestima, y con especiales dificultades para el acceso al mundo laboral e integrarse socialmente.

Requisitos para el acceso:

- Estar desempleado.
- Edad comprendida entre los 16 y los 25 años.
- Estar inscrito como demandante de empleo.

5. CENTROS DE ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Comunidad de Madrid dispone de residencias, centros de orientación, calificación y valoración, así como centros de día dirigidos a las personas con discapacidad

5.1. Centros de Atención Temprana

Los Centros de Atención Temprana ofrecen una atención de carácter preventivo, global e interdisciplinar con el objetivo de

favorecer el óptimo desarrollo de los niños y niñas, pretendiendo limitar, y en su caso eliminar, los efectos de una alteración o deficiencia y facilitar en su mayor grado las opciones de integración familiar y social.

Estos Centros ofertan tratamientos de estimulación, logopedia, fisioterapia, psicomotricidad, psicoterapia a niños y niñas, apoyo, información y asesoramiento a familias.

5.2. Centros de Día

Proporcionan a las personas con discapacidad, gravemente afectadas, habilitación personal y social, rehabilitación, cuidados personales y asistencia especializada con objeto de potenciar el máximo desarrollo de sus capacidades y posibilidades de integración social.

Ofrecen también servicios de comedor y transporte.

5.3. Residencias

Estas instituciones ofrecen los servicios idóneos para la asistencia básica, prestando una atención integral, de forma temporal o permanente, en régimen de internado y de media pensión, a las personas con discapacidad, generalmente muy afectadas, y que no puedan ser atendidos en régimen familiar o domiciliario.

Requisitos de acceso:

- Tener Calificación de Minusvalía.
- Estar afectados por una minusvalía psíquica profunda o severa.
- Ser mayor de 16 años.
- No estar afectado de trastornos mentales que puedan alterar la normal convivencia en el centro.
- Solicitar plaza a través de Servicios Sociales de los Ayuntamientos.

6. BECAS, AYUDAS Y PRESTACIONES SOCIALES

La Comunidad de Madrid establece en líneas generales una serie de ayudas:

- Ayudas institucionales para creación o mantenimiento de centros o servicios o para la promoción de actividades de acción social.
- Ayudas individuales para sufragar el coste total o parcial de servicios o actividades en los siguientes ámbitos: educación, rehabilitación, asistencia especializada, manutención, transporte, movilidad y residencia, promoción e integración laboral, promoción sociocultural.
- Ayudas complementarias para las personas que atienden a la persona con una minusvalía, ayuda de alimentación, transporte y residencia.
- Prestaciones a familias con hijos disminuidos.
- Subsidios a las familias numerosas con hijos disminuidos.

Las ayudas se solicitan en las diferentes Direcciones de Área Territoriales.

Requisitos:

- Tener necesidades educativas especiales, reconocidas por un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Consejería de Educación.
- Tener entre tres y dieciséis años de edad.
- Estar escolarizado en centros creados o autorizados por el organismo competente.
- No superar los umbrales de renta y patrimonio establecidos en la convocatoria de becas y ayudas al estudio con carácter general.

6.1. Becas y ayudas escolares

Anualmente, el Ministerio de Educación convoca ayudas para sufragar los gastos derivados de:

- La escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil.

- Atención y tratamientos para alumnado con necesidades educativas especiales.
- La adquisición de libros y material didáctico en los niveles obligatorios de enseñanza primaria y secundaria.

El Servicio de Información y Consulta del Ministerio de Educación está en: C/ Torrelaguna, nº 52. 28071 Madrid. Teléfono: 902 111 225. E-mail: infobeca@mec.es

6.2. Comedor y Transporte escolar

La Consejería de Educación, a través de sus disposiciones, regula los comedores escolares en los centros docentes públicos no universitarios, así como los procedimientos para la concesión de ayudas para los mismos.

Anualmente, esta Consejería convoca ayudas individualizadas para el comedor y para el transporte escolar.

6.3. Prestaciones de la Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos

Son ayudas económicas a las que tienen acceso las personas con minusvalías:

- Subsidio de Garantía de Ingresos Mínimos. (Incompatible con las Pensiones No Contributivas).
- Subsidio por ayuda de tercera persona. (Incompatible con las Pensiones No Contributivas).
- Subsidio de movilidad y compensación por gastos de transporte.
- Asistencia Sanitaria y Prestación Farmacéutica.

Reguladas por:

- Ley 13/1982, de 7 de abril. (B.O.E. 30-4-82).
- Real Decreto 383/1984, de 1 de febrero (B.O.E. 27-284).
- Orden de 8 de marzo de 1984 (B.O.E. 16-3-84).

- La Ley 26/1990 declara derogada la prestación económica por minusvalía de la Seguridad Social, regulada en la orden de 8 de mayo de 1970.

Requisitos:

- Ser español y residente en territorio nacional.
- Ser mayor de 18 años, excepto para el subsidio de transporte, que se puede solicitar a partir de los tres años.
- Hallarse afectado por una minusvalía física, psíquica o sensorial, en grado igual o superior al 65%, al 75% o al 33%, según el subsidio de que se trate.
- Hallarse imposibilitado para obtener un empleo, en el primer caso; no estar atendido en un centro en régimen de internado, en el segundo; y tener graves dificultades para utilizar el transporte público, en el tercero.
- No estar comprendido en el campo de aplicación del sistema de la Seguridad Social.
- No ser beneficiario o no tener derecho a prestación o ayuda pública.
- No superar el nivel de ingresos establecidos con carácter general.

6.4. Pensiones No Contributivas

Son prestaciones de la Seguridad Social que se conceden a aquellas personas en edad de jubilación o incapacitadas para trabajar, que carezcan de recursos económicos y no pueden acceder a las pensiones contributivas (ordinarias de la Seguridad Social).

Es una asignación económica cuya cuantía se reparte en doce mensualidades y dos pagas extraordinarias; además comprende la asistencia sanitaria y farmacéutica gratuitas y de los Servicios Sociales.

Están reguladas por la Ley 26/1990, de 20 de diciembre. (B.O.E. 22 de diciembre de 1990). Se solicitan en las oficinas de la Seguridad Social o en las de Servicios Sociales.

Requisitos:

- Los españoles y equiparados, residentes en territorio español, que carezcan de rentas o ingresos suficientes.
- Tener 18 años o más y menos de 65, tener una minusvalía o enfermedad crónica en grado igual o superior al 65%, para la pensión de invalidez.
- Tener 65 años o más, para la pensión de jubilación.

6.5. Ayudas a Personas con Discapacidad

Son ayudas económicas individuales periódicas, con la finalidad de colaborar en los gastos de determinadas necesidades de las personas con discapacidad, para el desenvolvimiento personal, movilidad y comunicación, e incidir en la mejora de su calidad de vida y en su integración social.

Requisitos:

- Edad inferior a 65 años.
- Residir en la Comunidad de Madrid.
- Solicitud a través de los Centros Base.

La convocatoria de ayudas se publica anualmente en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid.

6.6. Renta Mínima de Inserción

Prestación económica para personas y familias más desfavorecidas de la Comunidad de Madrid, así como el derecho a apoyos personalizados para la inserción laboral y social. Está regulada por la Ley 15/2001, de 27 de diciembre de Renta Mínima de Inserción.

6.7. Título de Familia Numerosa

El reconocimiento de Familia Numerosa va dirigido a aquellas familias con tres o más hijos; o con dos hijos en el caso que uno de ellos tenga alguna discapacidad.

7. ASOCIACIONES, FEDERACIONES DE ASOCIACIONES Y FUNDACIONES

7.1. Asociaciones

Colectivos de personas que se organizan y se asocian para la consecución de un fin, regulando su funcionamiento a través de unos estatutos.

Las asociaciones para la atención de personas con discapacidad generalmente cuentan con servicios de rehabilitación y de apoyo, tanto para el sujeto como para la familia del mismo.

Están reguladas por :

- Constitución Española de 27 de Diciembre de 1.978 (B.O.E. 29/12/78): reconoce en su artículo 22 el derecho de asociación.
- Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación. (B.O.E. 26/3/2002).

Las Asociaciones cuya finalidad es la defensa y el apoyo a personas con alguna discapacidad, suelen ofrecer servicios de estimulación, rehabilitación, apoyo a familias... a sus asociados, pudiendo concertar los servicios con las Administraciones Públicas y solicitar subvenciones para su organización y mantenimiento.

7.2. Federaciones

Las Federaciones aglutinan un conjunto de asociaciones que, en general persiguen un objetivo común, a fin de aunar esfuerzos y compartir recursos.

7.3. Fundaciones

Las Fundaciones son entidades sin ánimo de lucro dirigidas a beneficiar a colectividades genéricas de personas y persiguen fines de interés general en diferentes ámbitos: culturales, educativos, deportivos, sociales...

Están reguladas por:

- Constitución Española de 27 de Diciembre de 1.978 (B.O.E. 29/12/78): reconoce en su artículo 34 el derecho de fundación para fines de interés general con arreglo a la ley.
- Ley 1/1998, de 2 de marzo, de Fundaciones de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. 9/3/98) (B.O.E. 12/8/98).

8. COMUNIDAD DE MADRID

8.1. Consejería de Educación

La Consejería de Educación cuenta con cinco Direcciones de Área Territorial -Capital, Norte, Sur, Este y Oeste- a fin de acercar sus servicios a todos los ciudadanos.

La Viceconsejería de Educación es la que dicta las Instrucciones de funcionamiento de los centros educativos y de los servicios de apoyo externo.

El apoyo externo a los centros recae en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atienden a la población atendiendo a criterios geográficos, de edad y de etapa educativa, para facilitar el ejercicio de sus funciones y lograr una mejor respuesta educativa a todos los escolares.

Se pueden distinguir así tres tipos de Equipos:

- Generales: atienden los centros de infantil y primaria localizados en uno o dos distritos municipales, en Madrid capital; o uno o más municipios en el resto de la provincia. Actualmente existen treinta y cuatro Equipos Generales.
- Atención Temprana: atienden los centros de educación infantil -Escuelas Infantiles y Casas de Niños- y, en algunos casos, la etapa de infantil en los centros de infantil y primaria. La sectorización es similar a la de los Equipos Generales. Actualmente existen veinticinco Equipos de Atención Temprana.

- Específicos: su atención va dirigida a todas las etapas educativas no universitarias -obligatorias y post obligatoria- su ámbito es toda la Comunidad de Madrid, y están definidos por una intervención especializada en una discapacidad concreta: auditiva, motórica, visual, y alteraciones graves del desarrollo. Actualmente existen cuatro Equipos Específicos, uno por cada discapacidad.

Algunos centros cuentan con orientadores propios que realizan las tareas de apoyo educativo y cumplen funciones similares a las de los Equipos.

8.2. Consejería de Familia y Asuntos Sociales

Red Básica de Servicios Sociales de Atención Social Primaria

La Red Básica de Servicios Sociales de Atención Social Primaria de la Comunidad de Madrid está constituida por los Servicios Sociales de atención a los ciudadanos residentes en la Comunidad de Madrid, distribuidos en todo el territorio para garantizar el inmediato acceso de la población a los mismos y la aplicación de los recursos más apropiados.

Los Centros de Servicios Sociales son de dependencia municipal. Están formados por Unidades de Trabajo Social, Equipos Multiprofesionales, Dirección Técnica y Unidad Administrativa; y constituyen el primer nivel de atención social a los ciudadanos para las siguientes prestaciones:

- Atención personalizada:
 - Información de los recursos sociales disponibles.
 - Valoración individualizada de las situaciones de las personas.
 - Orientación hacia los medios más adecuados a las necesidades que plantean.
 - Apoyo y asesoramiento para la superación de problemas.

- Tratamientos psicosociales para la adquisición de habilidades que faciliten la integración social.
- Prestación de los servicios de apoyo personalizado para la inserción laboral y social.
- Gestión de prestaciones sociales.
 - Atención residencial y alojamientos alternativos.
 - Ayuda a Domicilio con carácter doméstico, social, de apoyo psicológico y rehabilitador de individuos o familias en situación de especial necesidad.
 - Ayudas de emergencia social.
 - Tramitación administrativa de la prestación económica de Renta Mínima de Inserción.
- Prevención de la marginación social y de situaciones de riesgo.
- Promoción social de individuos o grupos.

Están regulados por la Ley 11/2003, de 27 de marzo, de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid.

Centros Base de la Comunidad de Madrid

Los Centros Base son Servicios Sociales Especializados de Atención Básica, en régimen ambulatorio, dirigido a personas con discapacidad.

Desarrollan funciones de información, diagnóstico, valoración, calificación de grado de minusvalía, y orientación e intervención terapéutica.

Existen siete Centros Base para toda la Comunidad, sectorizados de tal manera que, el ámbito de influencia de cada uno, se corresponde con determinados distritos municipales de Madrid capital y determinados municipios de la Comunidad.

Consejo de Atención a la Infancia y la Adolescencia

Es un órgano colegiado de coordinación de las distintas Administraciones públicas, y de participación de las entidades de la iniciativa social, que tiene por objetivos:

- Impulsar la coordinación entre las distintas administraciones públicas y ámbitos funcionales -Servicios Sociales, Salud y Educación especialmente- que actúan en el campo de la infancia.
- Incrementar y consolidar la participación de la iniciativa social en los servicios orientados a la infancia.
- Facilitar la participación de los niños, niñas y adolescentes, facilitando un cauce institucional adaptado a las circunstancias.

Están regulados por la Ley 18/1999, de 29 de abril, reguladora del Consejo de Atención a la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad de Madrid (B.O.C.M. 19/5/99).

Programas de Apoyo a Familias con hijos con discapacidad o alteración del desarrollo

El objetivo de estos Programas es movilizar recursos públicos y privados para el desarrollo de actuaciones que contribuyan a mejorar la atención de los menores que sufren discapacidad o alteración del desarrollo, en su medio natural de convivencia.

Mediante este servicio se financian Programas de Respiro Familiar, Apoyo a Hermanos y Atención Terapéutica a Familias, promovidos por iniciativa social y dirigidos a familias con hijos con discapacidad.

8.3. Consejería de Sanidad y Consumo

El Sistema Sanitario de la Comunidad de Madrid está organizado funcionalmente en Áreas Sanitarias, atendiendo a criterios geográficos y socioeconómicos principalmente.

Está regulado por la Ley 12/2001, de 21 de diciembre, de Ordenación Sanitaria de la Comunidad de Madrid. (B.O.C.M. 26/12/2001) (B.O.E. 5/3/2002).

El Servicio Madrileño de Salud SERMAS provee la Atención Primaria de Salud a través de las Gerencias de Atención Primaria y de los Centros de Salud; y la Atención Especializada a través de las Gerencias de Atención Especializada, de las que dependen los Hospitales y los Centros de Especialidades. Éstos son los dos niveles de atención en cada Área.

Servicio Madrileño de Salud. SERMAS

Está regulado por:

- Decreto 16/2005, de 27 de enero, del Consejo de Gobierno, por el que se establece la estructura orgánica del Servicio Madrileño de Salud. (B.O.C.M. 31/1/2005).
- Decreto 14/2005, de 27 de diciembre, del Consejo de Gobierno, por el que se integra el Servicio Madrileño de Salud en el Instituto Madrileño de Salud, se modifica su denominación, y se establece su régimen jurídico y de funcionamiento. (B.O.C.M. 31/1/2005).

Atención Primaria de Salud

La Atención Primaria es la vía de acceso a los Servicios de Salud, donde se inicia la atención sanitaria y garantiza la continuidad de la atención a lo largo de toda la vida del ciudadano.

La Atención Primaria de Salud abarca desde actividades de promoción de la salud hasta la prevención de la enfermedad, y se ocupa de la atención sanitaria de enfermedades agudas y crónicas.

Requisitos para el acceso:

- Estar provisto de la Tarjeta Sanitaria Individual, que se solicita en el Centro de Salud correspondiente.
- En caso de no disponer de la Tarjeta Sanitaria Individual, también hay que dirigirse al Centro de Salud más cercano al domicilio donde se informará de los pasos a seguir.

La Atención está catalogada por los siguientes criterios:

- Atención al niño.

- Atención a la mujer.
- Atención al adulto-anciano.

Cuenta además con Unidades de apoyo:

- Programa de atención dental infantil.
- Tratamientos fisioterapéuticos básicos.
- Tratamientos psicoterapéuticos.

Atención Especializada

La Atención Especializada consiste en la realización de actividades asistenciales diagnósticas, terapéuticas y de rehabilitación, así como aquéllas de promoción de la salud, educación sanitaria y prevención de la enfermedad, que superen las posibilidades de asistencia de la Atención Primaria. Comprende:

- La asistencia ambulatoria especializada en consultas.
- La hospitalización en régimen de internamiento.
- La atención hospitalaria de urgencias.

Requisitos para el acceso:

- Por indicación del médico de Atención Primaria, para la asistencia ambulatoria.
- Por indicación del médico especialista, para la atención hospitalaria en régimen de internamiento.

Servicios de Salud Mental

La Red de Servicios de Salud Mental presta atención especializada a la población de la Comunidad de Madrid conforme a la zonificación sanitaria general, para posibilitar el acceso a los servicios y garantizar la continuidad de los cuidados sanitarios y socio-sanitarios.

Salvo en los casos de necesidad de atención urgente, se accede a los Servicios Ambulatorios de Salud Mental a través de los Centros de Atención Primaria.

A partir de una evaluación clínica se establece un plan de tratamiento del trastorno que puede comprender:

- Atención ambulatoria.
- Hospitalización de día, tanto para adultos como para niños y adolescentes.
- Hospitalización psiquiátrica.

A lo largo del periodo de tratamiento pueden ser utilizados los distintos modos de atención.

También cada Distrito o Área Sanitaria cuenta con dispositivos asistenciales específicos -Programa específico de rehabilitación y reinserción social- como:

- Centros de día.
- Centros de rehabilitación.
- Clubes sociales.

La atención urgente se cubre por los Servicios Ambulatorios de Salud Mental en horario habitual y por los Servicios de Urgencia de los Hospitales de referencia del Área Sanitaria.

Programa de salud bucodental para la población con discapacidad psíquica o física

Unidad de salud bucodental para la atención a niños con discapacidad física o psíquica:

- Atiende a menores desde los 6 hasta los 18 años que precisan tratamiento sedativo para garantizar una adecuada atención buco-dental.
- Tratamientos:
 - Exploración buco-dental.
 - Aplicación de flúor tópico.
 - Sellado de fosas y fisuras en molares permanentes.
 - Tartrectomías.
 - Obturaciones en dientes permanentes.
 - Extracciones dentarias.
- Derivación por el Odontólogo/Estomatólogo del área u hospital que atienda al menor, o directamente por el

Pediatra por medio de un Parte Interconsulta del Centro Remisor a la unidad de Admisión del Hospital Infantil Universitario Niño Jesús.

Servicio de estomatología

- Atiende a personas discapacitadas mayores de 18 años que precisan medios sedativos para una correcta asistencia.
- Tratamientos:
 - Exploración buco-dental.
 - Obturaciones.
 - Extracciones dentarias.
 - Eliminación de focos sépticos.
 - Tartrectomías.
 - Gingivectomías.
 - Regularización ósea.
- Derivación fundamentalmente por el Odontólogo/Estomatólogo de las Unidades de Salud Bucodental del Instituto Madrileño de la Salud y por los servicios de Cirugía Maxilofacial de los Hospitales de la Red Pública. También podrá indicarla cualquier facultativo del Instituto Madrileño de la Salud. El documento será el Parte de Interconsulta (PIC) vigente en el Centro Remisor.

Programa de atención psiquiátrica

- Hospital de día:
 - Atiende a niños y niñas hasta los 6 años.
- Unidad de psiquiatría infantil del Hospital Infantil Universitario Niño Jesús:
 - Atiende a menores de 6 a 14 años, en periodos de crisis y que requieren ingreso hospitalario para su tratamiento.
 - Acceso: derivado por el Servicio de Salud Mental de zona o por urgencias.

- Unidad de Psiquiatría Infantil del Hospital Gregorio Marañón:
 - Atiende a menores de 18 años, por crisis agudas que precisen ingreso hospitalario no inferior a dos días ni superior a mes y medio.
 - Acceso: derivado por el Servicio de Salud Mental de zona o por urgencias.

8.4. Consejería de Empleo y Mujer. ***Servicio Regional de Empleo***

El Servicio Regional de Empleo es un servicio público que tiene como finalidad la realización de actividades de formación para el empleo, de promoción del empleo y de la intermediación en el mercado de trabajo en el ámbito de la Comunidad de Madrid.

Está regulado por:

- Ley 5/2001, de 3 de julio de 2001, de creación del Servicio Regional de Empleo (B.O.C.M. 11/7/2001).
- Decreto 283/2001, de 27 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Servicio Regional de Empleo (B.O.C.M. 28/12/2001).
- Decreto 32/2005, de 3 de marzo, por el que se aprueba la estructura orgánica del Organismo (B.O.C.M. 14/3/2005).

8.5. Consejería de Cultura y Deportes ***El Instituto Madrileño del Deporte, el Esparcimiento y la Recreación (IMDER)***

El Instituto Madrileño del Deporte, el Esparcimiento y la Recreación (IMDER) es el organismo autónomo, dependiente de la Consejería de Cultura y Deportes, que gestiona las instalaciones deportivas y de ocio de la Comunidad de Madrid.

9. AYUNTAMIENTOS

Ofrecen una serie de servicios a través de las distintas áreas de gestión.

Centros de Servicios Sociales

Servicios que ofrecen:

- Información y asesoramiento sobre los derechos de los ciudadanos, el acceso a los recursos municipales, y sobre problemas específicos.
- Ayuda a domicilio.
- Alojamiento en régimen de acogida familiar, tutelado o centros de acogida.
- Prevención y reinserción social.
- Cooperación social: asociacionismo, voluntariado, etc.
- Programa de respiro familiar par personas con discapacidad.

Centros de Atención a la Infancia (C.A.I.)

Son centros especializados de atención a menores y sus familias, que presenten problemas relacionados con malos tratos, abandono, problemas emocionales, etc.

Servicios que ofrecen:

- Apoyo técnico a los Servicios Sociales Generales de los Distritos en la atención a la familia e infancia.
- Tratamiento psico-social especializado a las familias y menores en situaciones de especial dificultad.
- Un canal de comunicación y coordinación entre los Servicios Sociales Municipales y la Comunidad Autónoma en los temas de internamientos de menores, tutelas acogimientos familiares, etc.

Ludotecas

Las ludotecas son centros recreativos - culturales que ofrecen tanto los elementos necesarios como las orientaciones, ayudas y compañía que los niños requieren para el juego: juegos, juguetes, materiales lúdicos, espacios de juegos cerrados y personal especializado en este campo educativo - ludotecario⁽¹⁾.

¹ Cuadernos de Documentación Multimedia.

En algunos municipios existen ludotecas que desarrollan programas combinando recursos con bibliotecas y actividades al aire libre.

Actualmente existen cincuenta y ocho ludotecas en la Comunidad de Madrid, unas de titularidad y gestión pública y otras de titularidad privada en convenio con la administración pública. La programación básica de las actividades de las ludotecas se basa en el juego libre, lo que permite la integración de niños y niñas con discapacidad en el desarrollo de dichas actividades.

Escuelas Municipales de Música y Danza

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid establece convenios de colaboración con las Corporaciones Locales para el funcionamiento de estos centros, y concede subvenciones para su equipamiento.

En la actualidad, la Red de Escuelas Municipales de Música y Danza de la Comunidad de Madrid cuenta con setenta y tres centros, y ofrecen formación a alumnos sin límite de edad, y está orientada a aficionados, por lo que no expiden titulación con validez académica.

Las enseñanzas en estos centros tienen un carácter fundamentalmente práctico, y se fomenta la actividad individual y de conjunto. Algunos de estos centros llevan a cabo programas especiales dirigidos a niños y niñas con discapacidad.

El acceso a estas actividades es a través de las convocatorias y ofertas de los Ayuntamientos.

Ocio y tiempo libre

Los Ayuntamientos cuentan con las Casas de Cultura en las que organizan actividades recreativas, deportivas, talleres educativos-culturales, que están dirigidas a toda la población, y a las que se puede acceder conforme a las convocatorias.

Algunos Museos organizan talleres monográficos sobre las exposiciones permanentes o temporales que, si bien los ofertan a los centros educativos, también se realizan en horario extraescolar, por ejemplo el Museo de Ciencias Naturales de Madrid.

10. OTRAS ACTIVIDADES

Algunas asociaciones o entidades privadas organizan actividades terapéuticas dirigidas a personas con discapacidad, incluidos los niños y niñas; suelen ser actividades relacionadas con los animales (hipoterapia, delfinoterapia, animales de compañía), con las artes (musicoterapia, danza, teatro).

El acceso a estas actividades suele ser difícil por la escasez de plazas, el coste económico, el lugar en el que se realizan, etc., pero esto no impide que se puedan disfrutar si las familias están interesadas.

Algunos ayuntamientos y entidades privadas organizan Escuelas de Padres dirigidas a todos los padres y madres, en general, con el fin de favorecer el desempeño de su función educadora.

11. EPÍLOGO

El recorrido por este capítulo da una visión de recursos y servicios dirigidos principalmente a los niños y niñas en relación con el contexto educativo, sanitario y socio comunitario, y esto no deja de ser un apoyo a las familias; pero conviene resaltar la necesidad que tienen las madres y los padres de niños y niñas con discapacidad, para afrontar dicha discapacidad y hacer frente a la educación de sus hijos e hijas, contemplando los retos que esto supone, ya que muchos de los recursos que se necesitan para llevarla a cabo tienen que ser especiales.

12. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ÁLVAREZ, M.J. y PÉREZ GIL, R. (2002) Manual de grupos de formación. Programa de apoyo a familias. Madrid: FEAPS Confederación Española de Federaciones y Asociaciones Pro-Personas Deficientes Mentales.

ATTWOOD, T. (2002) El Síndrome de Asperger. Una guía para la familia. Barcelona: Paidós.

BARON-COHEN, S. y BOLTON, P. (1998) Autismo. Una guía para padres. Madrid: Alianza Editorial.

BELINCHÓN, M. (Dir.) (2001) Situación y necesidades de las personas con trastorno del espectro autista en la Comunidad de Madrid. Madrid: Ediciones Martín & Macías.

BOUTIN, G. y DURNING, P. (1997) Intervenciones socio-educativas en el medio familiar. Madrid: Narcea.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL CONDADO DE LEICESTERSHIRE (1988) Traducción de: CAMPO ALONSO, ELENA (2002) El autismo: cómo ayudar a tu hijo o hija. Vitoria - Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

EQUIPO METRA. (2003) Las familias de los menores con trastornos psíquicos. Guía para profesionales. Madrid: Fundación Areces, Universidad Pontificia de Comillas de Madrid y Fundación Realiza.

GONZÁLEZ NAVARRO, A. y LABAT GRONCHI, V. (2005) Mi hermano tiene autismo. Un libro explicativo para niños de entre 4 y 5 años de edad. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

GONZÁLEZ NAVARRO, A. y LABAT GRONCHI, V. (2005) Mi hermano tiene autismo. Un libro explicativo para niños de entre 6 y 7 años de edad. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

GRANDIN, T. y SCARIANO, M. (1986) Atravesando las puertas del autismo. Una historia de esperanza y recuperación. Barcelona: Paidós.
HADDON, Mark. (2004) El curioso incidente del perro a media noche. Barcelona: Salamandra.

HALL, K. (2003) Soy un niño con Síndrome de Asperger. Barcelona: Paidós.

HARRIS, S.L. (2001) Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares. Madrid: Narcea.

JANSSEN, Kolet. (2000) Mi hermano es un huracán. Zaragoza: Edelvives.

LÓPEZ, S. y ESCUDERO, V. (2002) Familia, evaluación e intervención. Madrid: Editorial CCS.

MANOLSON, A. (1995) Hablando... nos entendemos los dos. Una guía para padres sobre cómo ayudar a sus hijos a comunicarse. Canadá: Centro Hanen.

MARTÍNEZ, M., CASAS, M., DOMINGO, A. (coord.) (2001) Guía primera. Orientación a familias. Madrid: FEAPS.

POLAINO, A., DOMÉNECH, E. y CUXART, F. (1997) El impacto del niño autista en la familia. Navarra: Rialp.

RIVIÈRE, A. (2001) Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta.

RIVIÈRE, A. y MARTOS, J. (comp.) (2000) El niño pequeño con autismo. Madrid: APNA Asociación de Padres de Niños Autistas.

SCHAFFER, H.R. (1993) El contexto sociofamiliar en la educación de la infancia. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

STANTON, M. (2000) Convivir con el autismo. Una orientación para padres y educadores. Barcelona: Paidós.

VALDEZ, D. (coord.) (2001) Autismo: Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Buenos Aires: FUNDEC. (Tomos I y II).

WILLIAMS, CH., DIJKXHOORN, I., VIVANTI, D., GERLAND, G., FOUBERT, A. PINTO DE FREITAS, P., MELDRUM, B., PEETERS, T., JORDAN, R. y SATTOCK, P. (2000) Código de buenas prácticas para la prevención de la violencia y los abusos hacia las personas con autismo. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

WING, L. (1998) El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia. Barcelona: Paidós.

SERVICIOS DE APOYO Y RECURSOS

ASSIEGO, V. (2001) Guía de ayudas sociales para las familias. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

CABALLERO, B. y GARCÍA TARDÓN, M.B. (coord.) (2001) Guía de programas, actividades y recursos educativos municipales. Madrid: Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID (2005) Guía de Servicios Sociales. Madrid: Comunidad de Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID (2005) Plan de Acción para personas con Discapacidad 2005-2008. Madrid: Comunidad de Madrid.

COMUNIDAD DE MADRID, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005) Atención a la Diversidad en la Comunidad de Madrid. Guía de Recursos Educativos 2004-2005. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

FUNDACIÓN ONCE. (2004) Guía de la Discapacidad. Nos queda mucho por hacer. Madrid: Organización Nacional de Ciegos y Fundación ONCE.

IMSERSO. (2000) Valoración de las situaciones de minusvalía. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. IMSERSO.

MARTÍNEZ, M. (coord.) (2000) Criterios de calidad en el ocio y el deporte. Madrid: FEAPS.

MARTÍNEZ, M. (coord.) (2000) Guía de centros y servicios de ocio para personas con retraso mental de la Comunidad de Madrid. Madrid: FEAPS.

MARTÍNEZ, M., CASAS, M., DOMINGO, A. (coord.) (2001) Estudio de realidad de servicios de ocio y propuestas de futuro. Madrid: FEAPS.

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. (2005) Guía 05 de ayudas sociales para las familias. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.

SETIÉN, M.L. (coord.) (2000) Ocio, calidad de vida y discapacidad. Bilbao: Universidad de Deusto.

CAPÍTULO VIII

EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

Amaya Sierra Pizarro

CAPÍTULO VIII

- 1. Evaluación de las experiencias**
- 2. Anexos**

1. EVALUACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

El Documento Marco para la puesta en funcionamiento de Escuelas Infantiles y Centros de Educación Infantil y Primaria de escolarización preferente de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, establece el carácter experimental de estos centros por dos años, tras los cuales, si la evaluación de la experiencia es positiva, se confirmará mediante Resolución como centro de escolarización preferente.

La evaluación debe realizarse a través del Servicio de la Unidad de Programas Educativos y del Servicio de Inspección Educativa, que supervisarán e informarán a la Dirección General de Centros Docentes y contará también con el informe que el propio centro y el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica elaborarán al final de cada curso escolar.

Siguiendo estas directrices, dado lo novedoso de estas experiencias y la falta de referentes sobre los que trabajar, se inicia por un lado un trabajo del Servicio de la Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial de Madrid Sur con los orientadores implicados en las experiencias tanto del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, como con los de Sector, y por otro, se organizan reuniones de trabajo en los centros.

El objetivo es profundizar en el modelo, con el fin de llegar a un marco de actuación común y unas señas de identidad de estos centros preferentes. Se parte del conocimiento del día a día sobre la puesta en marcha de los proyectos, contando con la experiencia y conocimiento del perfil de este alumnado, del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo.

El modelo de intervención común y sus señas de identidad se han ido concretando como fruto del trabajo con los profesionales implicados y el proceso de evaluación continua desarrollado en este marco. Ésta se lleva a cabo, partiendo tanto de las reflexiones de las sesiones de trabajo con los orientadores, como de las que

tienen lugar en las visitas de seguimiento a los centros, así como del análisis de los documentos de los centros y de los equipos.

En este proceso contamos con el protocolo de evaluación establecido por la Administración que permite tener una visión del desarrollo de esta actuación educativa en el conjunto de los centros, en base a los mismos parámetros. El protocolo enmarca los aspectos a evaluar y favorece la recogida de la información y el contraste entre distintos proyectos.

Es importante destacar que la determinación de los criterios de evaluación, aplicando el protocolo mencionado, se ha ido construyendo gracias a las citadas reuniones, que se realizaron desde el primer curso de la puesta en marcha de los proyectos, con carácter aproximadamente mensual.

El trabajo realizado ha ido permitiendo cada vez mayor profundización en sus contenidos, desde el primer curso en el que se buscaba definir y clarificar el concepto de centro preferente, el tipo de alumnado susceptible de escolarizarse en estos centros, los procedimientos de escolarización y cambios de etapa; hasta los cursos posteriores donde las sesiones de trabajo permiten profundizar en los aspectos más técnicos como adaptaciones curriculares, metodología en aula de referencia, trabajo con familias, evaluación psicopedagógica de estos alumnos y teoría de la mente.

En estas reuniones el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo aporta reflexiones y propuestas producto de su amplia experiencia con la población con Trastorno Generalizado del Desarrollo complementando las funciones de los equipos de sector.

Por otro lado se trabaja conjuntamente en el seguimiento de cada uno de los proyectos, realizando una sesión de análisis con los profesionales de los equipos de orientación, previa a la visita a los centros. El objetivo de esta primera reunión es concretar el momento en el que se encuentra esa institución escolar y partiendo de esa información planificar la visita y el asesoramiento necesario para impulsar el proyecto. Se analizan con el centro los

logros, dificultades y propuestas de mejora. Las visitas se realizan para evaluar, acercándose a la práctica educativa y favoreciendo los procesos de reflexión sobre ésta en cada uno de los centros. Se trabaja sobre un orden del día previamente establecido y se incluyen en acta los acuerdos establecidos mediante un proceso conjunto de toma de decisiones.

El acta sirve como punto de partida para la siguiente reunión de seguimiento, en la que se valora con el centro el cumplimiento de los acuerdos y las dificultades encontradas, para de nuevo tomar decisiones. Se entiende así la evaluación como instrumento propulsor del cambio.

El continuo seguimiento de los proyectos evidencia el diferente grado de desarrollo alcanzado en cada uno de ellos y marca la continuidad del trabajo con los implicados, haciendo especial hincapié en aquellos aspectos que permiten mantener la experiencia en el marco definido para los Centros de Escolarización Preferente de Alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en todas sus características: destinatarios, procedimiento de escolarización, organización del centro, reflejo en los distintos documentos institucionales, formación y coordinación, atención a familias y todas las cuestiones que se han ido desarrollando en los capítulos precedentes.

Las actas de las reuniones de trabajo han constituido una base documental para la elaboración de los capítulos precedentes y también para esta evaluación global, ya que reflejan el proceso de detección de dificultades, planteamiento de medidas de mejora y resultados de su puesta en marcha.

El estudio de los protocolos de evaluación, y del proceso de seguimiento explicado, aportan información muy significativa sobre el trabajo que se viene realizando y la evolución en aspectos clave de los proyectos que, tal como se ha descrito anteriormente, (Capítulo III) contemplan:

- Alcanzar unos objetivos determinados con este alumnado favorecedores de un desarrollo lo más normalizado posible.

- Organizar un aula/espacio para el apoyo a los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, para atender sus necesidades.
- Dotar al centro de una serie de recursos personales y materiales para ofrecer el apoyo especializado que precisan.
- Adaptar el contexto educativo a las necesidades y características del alumnado, a través de aspectos como potenciar la eficacia de las coordinaciones de todos los implicados, ofrecer una estructura y estabilidad en la intervención educativa que se pone en marcha, promover la formación y desarrollo profesional de la Comunidad educativa, etc.

El nivel de ocupación de las plazas ofertadas, resulta una información básica para conocer la necesidad de este recurso, su amortización y por tanto su continuidad y generalización, dado su carácter experimental; es importante saber si todas las vacantes de los centros están cubiertas, con el perfil de alumnado para el que se pensaron y si hay previsión de nuevos alumnos en cada sector.

El Documento Marco establece: "Partiendo del conocimiento que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica tienen de las necesidades de escolarización de este alumnado en un determinado sector y de las características de los centros educativos, pondrán en conocimiento del Servicio de la Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial correspondiente la posibilidad de desarrollo de este modelo de atención en uno o varios centros del sector".

La realidad evidencia que es el momento de realizar una planificación de centros preferentes para alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en la región. Desde el inicio de la experiencia hasta el momento actual, los centros de escolarización preferente se han ido creando en base a la existencia de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo, y a la existencia de

centros educativos receptivos y abiertos a asumir el reto de un nuevo proyecto.

El planteamiento para el futuro supone la creación de los centros preferentes por localidad, tanto en Centros de Educación Infantil y Primaria como en Institutos de Educación Secundaria, anticipando la oferta de plazas a través de una adecuada planificación en base a criterios epidemiológicos.

La planificación contará con el trabajo del Servicio de Inspección Educativa, el Servicio de Unidad de Programas Educativos y en su caso con las Comisiones de Escolarización en el establecimiento de los mecanismos necesarios para:

- Clarificar el perfil del alumnado y sus necesidades educativas, evitando la escolarización de todos los niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo en centros preferentes, aunque requieran una modalidad distinta de los apoyos definidos.
- Tener la capacidad de escolarizar a los alumnos sin que se precise establecer criterios de selección, entre varios alumnos para la misma plaza procurando tener ajustadas las vacantes a las necesidades.
- Planificar la escolarización de niños procedentes de Educación Infantil, que promocionan a Primaria y requieran la escolarización en estos Centros Preferentes. Igualmente en relación al alumnado de Primaria que promociona a Secundaria, requiriendo también la misma respuesta educativa (apoyos intensivos y especializados).
- Evitar que se escolaricen dos alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo que requieren de apoyo intensivo y especializado o que se escolaricen otros alumnos con necesidades educativas en el mismo aula de referencia.
- Contemplar la disminución de la ratio en las aulas de referencia que escolarizan alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

- Incorporar al alumnado al inicio de curso y respetar la no escolarización de nuevos alumnos en las aulas de referencia ordinarias, durante el curso.
- Dotar a estos alumnos de transporte escolar, en el caso que se requiera, para hacer posible la asistencia al centro asignado.
- Informar a los padres desde el primer momento y hacerles partícipes de todo el proceso de toma de decisiones, contando de partida con la existencia de la respuesta educativa que precisa su hijo.

Se debe considerar, además la necesidad de potenciar la detección precoz de este alumnado contando con el trabajo de los Equipos de Atención Temprana en las Escuelas Infantiles y en el Sector ello evitará la escolarización por vía ordinaria y la posibilidad de que coincidan dos alumnos en el mismo aula.

Igualmente, se hace necesario revisar las funciones, organización y recursos del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, considerando el significativo incremento de tarea que está suponiendo el crecimiento continuo de los centros de escolarización preferente, además del aumento de evaluaciones psicopedagógicas que se produce por el aumento de la incidencia de estos trastornos.

La información relativa al perfil del alumnado es la base para ir progresivamente logrando que los niños escolarizados se encuentran en las condiciones que se han definido para los destinatarios de esta opción educativa. En alguno de los proyectos iniciales se contó con alumnado, previamente escolarizado en el centro, que presentaba otros problemas de comunicación y relación, por ejemplo alumnado con disfasia, para los que también puede resultar eficaz la metodología propuesta en el aula de apoyo específico.

Hoy por hoy y fruto de la experiencia, se constata la importancia de que los centros preferentes de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo escolaricen sólo al alumnado con ese

diagnóstico y cuyas condiciones y necesidades educativas indiquen que se requiere de un apoyo intensivo y especializado.

Esta evolución ha quedado reflejada en las Resoluciones de la Dirección General de Centros, hablándose en las de 6/4/01 y 3/12/02 de "alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales"; mientras que en la Circular de comienzos de curso para el funcionamiento de los equipos en 2002-2003 se hablaba de "alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo". Este cambio respondió a la necesidad de profundizar en la respuesta educativa a un perfil de alumnado concreto.

La concreción del alumno idóneo, ha partido del trabajo del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, basado en los criterios del DSM-IV y en el CIE-10, por ser las clasificaciones diagnósticas más usadas y consensuadas mundialmente. La generalización de estos criterios supone el uso de un lenguaje común y garantiza un cierto consenso, que facilita la coordinación con otros profesionales y la investigación.

Además de profundizar en la determinación de las necesidades educativas especiales, y partiendo de éstas se establece el apoyo necesario identificando las áreas y actividades relevantes así como valorando el nivel o intensidad en que las distintas necesidades se manifiestan. Todo ello constituye el Plan individualizado de apoyo.

Por tanto, tal y como se expone a lo largo del libro, el modelo pretende responder a las necesidades de aquellos alumnos en los que aparece "la triada" de intereses restringidos, trastorno en la comunicación y en las habilidades sociales y que requieren el tipo de apoyo definido.

La evaluación constata que actualmente el alumnado se ajusta a los criterios, con carácter general, en todos los centros, siendo una de las condiciones que permiten los buenos resulta-

dos de estas experiencias. Los alumnos escolarizados, responden a esta categoría: Autista, Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado. El nivel cognitivo es, en la mayoría de los alumnos, ligero y normal aunque también, en menor medida, normal superior. Algún alumno presenta déficit cognitivo severo y en otros casos no se ha podido evaluar adecuadamente esta variable.

Las posibilidades del correcto desarrollo de la programación en el aula de apoyo se ven en ocasiones limitadas por algunas características del grupo de niños, lo que señala la oportunidad de analizar estas dos circunstancias conjuntamente.

Cuando coinciden en un grupo cinco niños que presentan la gama de conductas más alteradas, dentro de las propias del trastorno, los apoyos planificados pueden resultar insuficientes.

El seguimiento de cada uno de los alumnos, ha permitido además, determinar el cambio de modalidad a Educación Especial tanto desde la Etapa de Infantil, como desde Primaria cuando ha sido necesario. No hay que olvidar que esta respuesta educativa es una más dentro del continuo de medidas extraordinarias de atención a la diversidad, por lo que, agotada esta medida, el Centro de Educación Especial puede suponer la atención más adecuada. El continuo definido incluye también, si la evolución del alumno lo permite, la posibilidad de pasar a recibir apoyo limitado en un centro ordinario con los recursos generales de apoyo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Las decisiones sobre continuidad o no de un determinado alumno son resultado del consenso entre los profesionales implicados.

El primer parámetro a considerar para la continuidad de esta experiencia en un centro es la evolución positiva del alumno, tomando para ello como criterios de evaluación, (capítulo V) el incremento del tiempo de permanencia con el grupo de compañeros del aula de referencia y el nivel adquirido en los distintos ámbitos: curriculares, la evolución en las habilidades sociales y comunicación.

La mayor parte del alumnado escolarizado permanece con este nivel de apoyo, porque se valora que se están logrando los objetivos planteados. Ello nos permite tanto evaluar globalmente la actuación educativa que se ha planificado como la respuesta adecuada a las necesidades de estos alumnos. Se observa mayor evolución cuanto más trabajadas y desarrolladas están en el centro las adaptaciones institucionales, reflejándose en medidas concretas, en sus documentos de planificación.

La progresiva adquisición de aprendizajes se manifiesta en los diferentes ámbitos: social (tanto en componentes cognitivos como emocionales), de la comunicación verbal y no verbal, de la autonomía y la identidad personal y cognitivo. Si bien es importante señalar la necesidad de profundizar en las adaptaciones para trabajar la adquisición de habilidades del ámbito social de estos alumnos en espacios educativos distintos del aula y la figura profesional que debe responsabilizarse de ello.

La evaluación permite comprobar que la permanencia en el grupo de referencia va aumentando, aunque en determinados momentos, por ejemplo cuando los aprendizajes son más abstractos, o para la adquisición de determinadas habilidades, el alumno requiera, estar más tiempo en el aula de apoyo.

La evolución positiva del alumno va a depender, en gran medida, de la interacción entre sus posibilidades y las posibilidades de adaptación a sus necesidades existentes del centro. De ahí la trascendencia de valorar las adaptaciones del contexto. El Protocolo de Evaluación recoge información en este sentido, incluyendo aspectos referidos a los profesionales, responsables de las mismas, tales como: la formación, su posición ante la continuidad del proyecto; la coordinación entre tutores de aula de referencia y maestro de apoyo intensivo, la valoración que hacen los tutores del desarrollo de actividades y el clima durante el tiempo en su aula, implicación del personal docente y no docente en otros espacios y actividades y atención del Equipo de Orientación de Sector y del Equipo Específico.

En todos los centros se ha organizado el aula de apoyo para los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, y se ha contado con la dotación de recursos personales y materiales para ofrecer el apoyo especializado. Se ha habilitado el espacio adecuado y se han incorporado un maestro especialista, con doble especialización en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, y personal auxiliar, que ofrecerán al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo el apoyo intensivo, personalizado y especializado que cada uno requiera (Capítulo IV).

Respecto a escolarización y recursos que se deben incorporar, la evaluación nos indica la necesidad de modificar el procedimiento para establecer nuevos centros preferentes que, tal como se señaló anteriormente, debe planificarse en el conjunto de la región en base a criterios epidemiológicos, a fin de que los recursos, tanto personales como materiales, estén disponibles con anterioridad a la escolarización, permitiendo la organización del aula y garantizando la formación de los profesionales previa a su incorporación. También es necesario contemplar algunas sesiones informativas con el profesorado y otro tipo de personal que anualmente se incorpora a los centros educativos, y que puede no haber tenido conocimiento previo del proyecto específico.

La evaluación constata que la actual figura de personal auxiliar, no abarca todas las funciones que se requieren. En la mayoría de las experiencias, las personas que desempeñan esta función han entendido con sentido de la realidad las necesidades que plantean los alumnos, asumiendo las tareas necesarias con una visión amplia de las funciones que le son propias, pero la experiencia apunta a que haría falta un perfil que pudiera trabajar específicamente la integración social de los alumnos. Por tanto, se está valorando la figura del integrador social con funciones de mediador que se hace cada vez más necesaria en este proyecto, aunque deberá también asumir tareas relativas a hábitos y autonomía.

La intervención de los Equipos de Orientación, Específico y de Sector, aparece como eficaz y necesaria en la evaluación, aun-

que se deben definir más minuciosamente las diferentes funciones que desempeñan. Los equipos de sector son los asesores externos del centro, y en éstos recae el asesoramiento del proyecto de centro, entendido éste, como una medida más de atención a la diversidad. Por la singularidad de los centros, dedican a su atención dos días a la semana.

Como todos los Equipos de Orientación, cuentan con el asesoramiento del Equipo Específico. En función de las necesidades derivadas de aspectos como el momento de la institución escolar o las características de los alumnos, sería deseable la realización del plan de trabajo conjuntamente Equipo Específico y el Equipo de Orientación del Sector. La complementariedad de ambos equipos, está más centrada en la evaluación psicopedagógica, determinación de la respuesta educativa y asesoramiento en materiales.

Por otro lado, hay que destacar que todos los centros han configurado el aula de apoyo, como lugar donde se desarrollará el apoyo intensivo que se ofrece a estos alumnos, con el asesoramiento del Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, y compartiendo todos ellos criterios de organización y metodología que giran en torno a la estructuración espacio-temporal, con el uso de claves visuales y la organización por entornos, de comunicación y lenguaje, de simbolización y creatividad, de mejora de la atención, la autodirección y el sentido de la actividad, de letras y números (Apoyo Específico en Áreas Instrumentales) y socioemocional, (Capítulo IV).

Se observan diferencias en los centros en cuanto al uso del aula creada y organizada para desarrollar el apoyo específico como un recurso de centro, con un carácter más general, como espacio abierto para facilitar estrategias, materiales y atención también a otros alumnos que presenten necesidades educativas semejantes en algún ámbito. Esto está siendo posible en algunos de los proyectos, asegurando tanto la calidad, como el tiempo de apoyo al alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo. La

utilización con otros alumnos precisa ajustar la planificación horaria y cuidar la conservación de materiales, para que no se interfiera con la utilización por parte del alumnado preferente.

En muchos proyectos queda por afianzar el trabajo en el aula de referencia, y otros espacios del centro. Esto supone considerar todos los espacios del centro como espacios educativos; los pasillos y escaleras, comedor y baños, son lugares que facilitan la adquisición y mejora de los niveles de autonomía. Así considerado y con las adaptaciones pertinentes, se puede, por ejemplo, utilizar el comedor para llevar a cabo la actividad de cocina y la realización de talleres con los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo, accediendo a utensilios, materiales y alimentos propios de este entorno.

En este sentido cobra especial relevancia la coordinación de los profesionales para determinar los momentos y actividades en las que se puede integrar el alumno. Es importante tener establecido el tiempo de coordinación entre el profesorado de apoyo y el tutor, con la colaboración del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, para tomar decisiones al respecto. La jornada diaria del alumno intenta mantener unos momentos clave fijos, contando con que la permanencia del alumno con Trastornos Generalizados del Desarrollo en el Aula de apoyo o en el Aula de referencia no es de sesiones completas por áreas, sino que se seleccionan los momentos más idóneos para el alumno así como su adecuada duración.

La ubicación del aula de apoyo dentro del centro está condicionada por la disponibilidad de espacios, no siendo siempre el lugar más adecuado. Es cierto que los alumnos que reciben el apoyo intensivo están escolarizados en diferentes aulas de referencia, por lo que será imposible que el aula de apoyo este cerca de todas ellas. En todo caso, se debe cuidar que el aula de apoyo esté ubicada en un lugar adecuado y visible por todos, consideran-

do la necesidad de acompañamiento de los niños en los distintos desplazamientos.

Aparecen frecuentemente en las evaluaciones, señalados como problema, aspectos de gestión de personal, que sin ser cuestiones de carácter técnico, pueden condicionar significativamente los resultados, por lo cual deben ser consideradas. Entre ellos se resaltan los que son consecuencia de los cambios en la plantilla de profesionales, de la demora en la sustitución del profesorado de apoyo o del personal auxiliar, cuando se producen bajas, del desajuste parcial entre las funciones del personal de apoyo y las actuaciones que se precisan.

El proceso de adaptación de los centros a la especificidad del alumnado, se refleja como una cuestión en la que están implicados los centros con más trayectoria, representando un proceso imprescindible en el que la formación, el análisis de la práctica docente, la evaluación interna y la coordinación serán las vías para concretar la metodología de trabajo específica. La buena organización de la jornada escolar y la continuidad en la intervención, favorecen la generalización de aprendizajes y estrategias en distintos contextos, en un entorno estable y predecible.

La implicación del equipo directivo es clave para garantizar la coordinación en sus distintos niveles. Debe ser una actividad planificada en cuanto a horario, lugar, frecuencia e implicados, cada curso, incorporando los ajustes y modificaciones que la realidad aconseje. En este sentido se apunta como clave a la hora de valorar las Programaciones Anuales de estos centros que aparezcan contemplados espacios para coordinaciones tanto internas, como externas.

Quedarán también reflejadas en la programación las reuniones externas: Coordinación con el Servicio de Unidad de Programas Educativos, con el Servicio de Inspección, con familia y con otras instituciones como son Servicios Sociales, Centros de

Atención Temprana, Servicios Hospitalarios, Salud Mental y aquellos que se consideren.

Conviene señalar la necesidad de instaurar y generalizar la coordinación con el Servicio de Salud Mental, dadas las características de estos alumnos. A lo largo del libro se señala que la propuesta presentada responde al derecho a la educación y se basa en los principios de integración y normalización. Este trabajo aborda un modelo de respuesta educativa para un alumnado que, además de necesidades educativas especiales, presentan, y frecuentemente sus familias, otras necesidades que no se circunscriben únicamente al entorno escolar, que exceden el ámbito educativo y que son atendidas en los Servicios de Salud Mental con cuyos profesionales se debe de mantener la coordinación oportuna, a fin de compartir pautas de actuación y generalizar intervenciones, entre otros aspectos.

La formación se valora como fundamental para la sensibilización del centro y por tanto para el cambio. Sin embargo es importante destacar que si bien en todos los centros se ha llevado a cabo la primera formación, organizada por el Centro de Apoyo al Profesorado, con la participación de prácticamente de todo el claustro, sólo en aproximadamente un tercio, se ha ampliado por el centro en conjunto. En algunos de los centros, varios profesionales, han continuado su formación individualmente, con asistencia a congresos y cursos.

De gran importancia, es la valoración que los tutores hacen del tiempo que el alumnado permanece en el aula de referencia, actividades y clima. Esta valoración, en general positiva, viene muy directamente condicionada por la coordinación y trabajo previo en temas como la previsión de conductas disruptivas, si que puede implicar el acompañamiento del profesional del aula de apoyo, o que en aula de referencia se concrete la programación que se desarrollará y el papel del tutor y el apoyo en la atención del alumno. Cuando el alumno está la práctica totalidad de la jor-

nada, los apoyos sólo intervienen en los momentos más difíciles, que requieren atención más personalizada.

En algunos proyectos se han apuntado dificultades en la incorporación de los Sistemas Alternativos de Comunicación que parecían tener que ver con la necesidad de mayor formación y sensibilización.

En todos los proyectos se señalan como circunstancias favorables para el desarrollo del trabajo, la alta implicación del centro, que éste sienta el proyecto como propio y la colaboración estrecha con los Equipos de Sector y Específico.

Por último, hay que señalar que la valoración del trabajo con familias, resalta la necesidad de mayor profundización. En todos los proyectos aparece ya establecida la coordinación sistemática en cuanto al contacto cotidiano de entrada y salida, así como el uso generalizado de las agendas como instrumento de coordinación. Conviene sin embargo que aparezcan reflejados en los documentos de centro, criterios para determinar el profesional que será el referente en las entrevistas familiares, estableciendo la participación de otros profesionales en función de los contenidos a tratar. Sólo en algunos proyectos, el trabajo con grupo de familias, se va configurando como grupos de autoayuda (capítulo VI). En este sentido hay que apuntar que la posibilidad de contar con un servicio de atención a los niños facilita la participación de ambos padres, para ello en algunos proyectos se ha contado con alumnado que realiza el prácticum universitario en el mismo centro, y por lo tanto, conoce a los niños.

Para finalizar, conviene señalar que la evaluación de estos proyectos ha buscado en todo momento analizar con los implicados los logros y las dificultades de su puesta en marcha, tratando de favorecer los procesos de reflexión y toma de decisiones de los centros, para establecer con ellos propuestas de mejora y mantener y generalizar aquellas actuaciones que se han considerado eficaces.

Esta evaluación continua y formativa ha tratado, en todo momento, de avanzar en dos aspectos sobre los que se sustenta el proyecto:

La actitud positiva hacia la inclusión de todo el alumnado independientemente de cuales sean sus necesidades educativas, es un factor determinante respecto a la buena aceptación de los alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo por parte del alumnado, profesorado y personal no docente, así como de la buena adaptación de estos alumnos al centro y su evolución positiva.

La madurez de la institución educativa para poner en marcha un proceso de reflexión, análisis, toma de decisiones, e introducción de cambios en su práctica, de cara al ajuste a las peculiaridades de su comunidad educativa, determina la eficacia de la inclusión de alumnado con Trastorno Generalizado del Desarrollo en la escuela ordinaria.

2. ANEXOS

ANEXO I

Orientaciones para la cumplimentación del protocolo de evaluación de escolarización preferente de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a trastorno generalizado del desarrollo.

1. En relación a la ocupación de las plazas:

- Nivel de ocupación al inicio de cada curso, indicando edad y diagnóstico del alumnado, con referencia al nivel cognitivo.
- Alumnado que ha abandonado la escolarización preferente, indicando motivo y modalidad de escolarización posterior.
- Previsión de escolarización posterior de los nacidos a partir de 1993 (Educación Especial-IES con apoyos).
- Previsión de alumnado en el sector, en espera de escolarización preferente, indicando edades.

2. Aspectos que se consideran especialmente significativos en la evolución de cada niño/a tales como:

- Aumento de permanencia en el aula de referencia, reflejando para cada alumno/a la programación de dicho aspecto en el primer y último trimestre de cada curso.
- Aparición del lenguaje, adquisición de lenguaje alternativo, incremento de la intención comunicativa.
- Aparición o incremento de conductas relacionales, con adultos y niños, valorando aspectos cuantitativos y cualitativos. Sustituir el nombre de cada alumno por una letra mayúscula.

Si durante los dos cursos han cambiado alumnos, habrá letra F, G... según corresponda.

- Desaparición, o reducción significativa, de conductas agresivas, autolesivas, destructivas, disruptivas.
- Adquisición de autonomía personal en control de esfínteres y vestido. Normalización de la alimentación (masticación, repertorio de alimentos, autonomía...).
- Otros avances concretos que permitan valorar la evolución del alumnado.
- Concreción de las familias en cuanto a situaciones cotidianas que han mejorado de forma importante, facilitando la relación con el niño, la crianza y mejorando el clima familiar (sueño, familia extensa, comportamiento en espacios públicos, y los ya referidos para el entorno escolar).

3. En relación a los profesionales:

- Proporción aproximada de profesores que ha participado en actividades de formación.
- Posición del claustro ante la experiencia y la posibilidad de mantenimiento en el futuro.
- Valoración del tutor en relación al desarrollo de las actividades de enseñanza aprendizaje y al clima del aula cuando está el alumno/a con n.e.e.
- Implicación del personal, docente y no docente, en la atención a este alumnado en otros espacios y actividades del centro.
- Aspectos de los Proyectos del Centro (PEC, PCE, PGA...) que se han modificado en base a esta experiencia.

- Dedicación, en jornadas mensuales, del EOEP general y del EOEP específico en cada uno de los cursos. Estimación de la dedicación en el caso de que la actuación educativa adquiriera un carácter estable.
 - Otros indicadores relativos al centro y los EOEP.
- 4. Aspectos del proceso de trabajo en ambos cursos que han influido en los resultados reflejados.**
 - 5. Ámbitos de mejora y/o que precisen modificarse para la permanencia en el centro de la actuación.**

ANEXO II

EVALUACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE DE ALUMNADO T.G.D.
--

CEIP (nombre, código, localidad)

1. OCUPACIÓN DE PLAZAS ⁽¹⁾ cada letra representa el nombre de un alumno/a

CURSO 200_/0

Alumna/o (1)	Edad	Diagnóstico	Nivel Cognitivo	Previsión de salida a	Abandono (Fecha)	Observaciones
A						
B						
C						
D						
E						

Alumnado en el sector para ocupar puestos de escolarización preferente que queden vacantes. *(Número de alumnos de cada edad)*

2. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO

ACTIVIDADES CON EL GRUPO DE REFERENCIA (Indicar horas semanales aproximadas y actividad: Instrumentales, Sociales, Manuales, Físicas, Comedor, Recreo...)

CURSO 2002/03				
ALUMNO	1º TRIMESTRE		3º TRIMESTRE	
	HORAS (APROX.)	ACTIVIDADES	HORAS (APROX.)	ACTIVIDADES
A				
B				
C				
D				
E				

CURSO 2003/04				
ALUMNO	1º TRIMESTRE		3º TRIMESTRE	
	HORAS (APROX.)	ACTIVIDADES	HORAS (APROX.)	ACTIVIDADES
A				
B				
C				
D				
E				

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS EN LA EVOLUCIÓN DE CADA NIÑO/A

(Siguiendo las indicaciones del punto 2)

ALUMNO	CONCRECIÓN DE AVANCES QUE SE MANIFIESTAN EN EL CENTRO Y FUERA DEL CENTRO
A	
B	
C	
D	
E	

3. ASPECTOS RELATIVOS A LOS PROFESIONALES

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN:			
POSICIÓN DEL CLAUSTRO ANTE LA CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA:			
COORDINACIÓN ENTRE TUTORES DE AULA DE REFERENCIA Y MAESTRO DE APOYO INTENSIVO:			
VALORACIÓN DE LOS TUTORES DEL AULA CUANDO EL ALUMNO PERMANECE: TIEMPO DE PERMANENCIA, ACTIVIDADES Y CLIMA:			
VALORACIÓN DEL PROFESOR DEL AULA DE APOYO EN RELACIÓN A LOS PROGRAMAS INFORMÁTICOS.			
IMPLICACIÓN DE PERSONAL, DOCENTE Y NO DOCENTE, EN LA ATENCIÓN A ESTE ALUMNADO EN OTROS ESPACIOS Y ACTIVIDADES DEL CENTRO			
ASPECTOS DE LOS PROYECTOS DE CENTROS QUE SE HAN MODIFICADO EN BASE A ESTA EXPERIENCIA:			
JORNADAS MENSUALES	CURSO 2002/03	CURSO 2003/04	PRÓXIMOS CURSOS
GENERAL			
ESPECIFICO			
OTROS INDICADORES			

4. CIRCUNSTANCIAS QUE HAN CONDICIONADO EL DESARROLLO DEL TRABAJO Y LOS RESULTADOS QUE SE APORTAN

5. ÁMBITOS DE MEJORA Y MODIFICACIONES QUE SE PRECISEN PARA LA CONTINUIDAD DE LA ESCOLARIZACIÓN PREFERENTE

La Comunidad de Madrid puso en marcha, durante el curso 2001-2002, la experiencia “centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos generalizados del desarrollo”. Esta opción supone una ampliación de los diferentes modelos organizativos con los que se viene abordando la educación de este alumnado.

Las grandes diferencias con que se concretan en cada niño las manifestaciones de los trastornos generalizados del desarrollo, hacen necesaria la existencia de variadas posibilidades de escolarización, que favorezcan al máximo las capacidades de progreso con que cada uno de los niños cuenta.

Los profesionales de los centros educativos y equipos de orientación educativa y psicopedagógica que desarrollan esta actuación, describen las características que la definen así como los aspectos prácticos de su tarea, en los distintos ámbitos que abarca, reflejando una realidad compleja y con dificultades que afrontan con energía, ilusión y profesionalidad.

