



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN
ACERCAMIENTO A ALUMNADO CON TEA.**

MÁSTER OFICIAL EN PSICOPEDAGOGÍA

AUTOR:

D. Adrián Redondo García

TUTORAS:

Dña. Sara Lorena Villagrà Sobrino y María Jiménez Ruiz

CURSO 2016/2017

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster trata de hacer una revisión sobre la atención a la diversidad del alumnado en España, centrándonos en conocer aspectos esenciales del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. En este proyecto final, se analizan las referencias legislativas que dan respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) a través de una investigación cualitativa de análisis de contenido. Con este análisis, pretendemos mostrar las diferencias y semejanzas que existen entre el conjunto de Comunidades Autónomas de España en cuanto a la consideración de la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo.

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad, inclusión educativa, Trastorno del Espectro Autista, medidas de atención a la diversidad y modalidades de escolarización.

ABSTRACT

The present Final Master Project tries to make a review on the attention to the diversity of the students in Spain, focusing on the essential aspects of students with Autism Spectrum Disorder. In this final project, we analyze the legislative references that give the answer to the students with the need of educational support (ACNEAE) through a qualitative research of content analysis. With this analysis, we intend to show the differences and similarities that exist between the set of Autonomous Communities of Spain concerning the consideration of attention to diversity within the educational field

KEY WORDS

Attention to diversity, educational inclusion, Autistic Spectrum Disorder, measures of attention to diversity and schooling modalities.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	4
1.1	JUSTIFICACIÓN	5
2	OBJETIVOS	5
3	RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	6
4	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	8
4.1	LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	8
4.2	CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	10
4.3	CONCEPTO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA	13
4.4	CARACTERÍSTICAS DE PERSONAS CON TEA	15
4.5	DIAGNÓSTICO	19
4.6	EL ROL DE LAS FAMILIAS CON HIJOS/AS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	21
4.7	ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.	23
5	METODOLOGÍA	25
5.1	INTRODUCCIÓN	25
5.2	DISEÑO Y PLANIFICACIÓN	26
5.2.1	Objetivos generales	26
5.2.2	Objetivos específicos	26
5.3	PROCESO DESARROLLADO	26
6	ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DE LOS DATOS: La atención a la diversidad desde la legislación	33
7	CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO	43
7.1	CONCLUSIONES	43
7.2	LIMITACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO	45
8	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	46
9.	ANEXOS	53

1 INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende desarrollar un aspecto cuya importancia es relevante tanto en el ámbito académico y educativo como en nuestra sociedad, como es la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, con el objetivo de favorecer su desarrollo integral y dar soluciones a los problemas y obstáculos en su vida diaria escolar y social.

En primer lugar, se presentan los objetivos y la relación con las competencias del Máster que pretendo alcanzar con la realización del citado trabajo. Este Trabajo Fin de Máster tiene el objetivo general de conocer a través de un análisis legislativo cómo se contempla la atención a la diversidad en cada una de las Comunidades Autónomas españolas.

La sección 4 de este Trabajo Fin de Máster está dedicada al desarrollo del marco teórico en el que expondré el concepto de atención a la diversidad, así como la evolución de la inclusión educativa en nuestro país a lo largo del tiempo hasta la actualidad.

Una vez explicado el marco general y fundamental del trabajo, focalizaré mi atención en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trabajo presenta un breve recorrido por el origen del concepto de autismo, sus características generales basadas en los criterios diagnóstico propuestos por el DSM-5. A su vez, se abordarán algunas de las claves de atención educativa esenciales para la intervención educativa con estos menores. De esta manera, hemos querido señalar el importante rol que tienen las familias en el proceso de detección precoz de problemáticas, haciendo especial hincapié en las diferentes estrategias y prácticas educativas que fomentan la inclusión e integración de este alumnado en el ámbito educativo.

En la parte empírica de este trabajo (véase sección 5) se ha desarrollado un análisis de contenido cualitativo con el objetivo de comprender cómo es la atención a la diversidad de acuerdo con lo recogido en distintas Leyes, Órdenes, Reales Decretos y Planes de Atención a la Diversidad existentes en las distintas Comunidades Autónomas españolas.

En la sección 6, presentamos las principales conclusiones que hemos obtenido tras el análisis realizado para lo que emplearemos una serie de categorías previamente identificadas: medidas de atención a la diversidad, modalidades de escolarización, recursos y programas orientados a la atención a la diversidad en general y a los estudiantes con TEA en particular. Asimismo, se profundizará en la identificación de aspectos fuertes y débiles a la consideración de la atención a la diversidad en Castilla y León la atención a la

diversidad en comparación con lo identificado en otras Comunidades Autónomas españolas.

En último lugar, presentamos las conclusiones que hemos obtenido tras la realización de este trabajo, centrándonos en la identificación de posibles limitaciones y líneas de trabajo futuro.

1.1 JUSTIFICACIÓN

La elección de esta temática para mi Trabajo Fin de Máster responde a varias razones: por un lado, debido a mi formación como Maestro de Educación Primaria, he considerado necesario incrementar mis conocimientos sobre cómo atender a la diversidad del alumnado, puesto que actualmente, es uno de los temas actuales en la sociedad, debido a que existe una gran parte de los profesionales de la enseñanza que no saben cómo dar respuesta a estos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, debido a una falta de formación e investigación sobre ello, así como una falta de recursos y apoyo institucional. Por esta razón, creo que tras realizar este análisis he podido aprender con mayor profundidad sobre los tipos de respuesta educativa y recursos existentes en cada comunidad para satisfacer las necesidades de este alumnado.

Por otro lado, me detuve en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista, debido a que, a lo largo de la carrera de Educación Primaria, así como en el Máster, hemos tenido profesores/as que nos han hablado del alumnado con necesidades educativas especiales, centrándose especialmente en los estudiantes con TDAH o los niños/as con dificultades específicas de aprendizaje, dejando en un segundo plano e incluso con menor profundidad el cómo tratar y enfrentarse al alumnado con autismo. Por esta razón, a lo largo del Máster, y en concreto, la profesora de la asignatura de *Personas con necesidades educativas especiales*, se detuvo en acercarnos y darnos a conocer mayor información sobre cómo intervenir y trabajar con el alumnado con autismo. Asimismo, junto con los conocimientos aprendidos en esta asignatura como los materiales facilitados por mis tutoras de este trabajo, han hecho que además de aprender una gran cantidad de contenidos, haya incrementado mi admiración y fascinación por el mundo de las personas con autismo.

2 OBJETIVOS

El objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es analizar la respuesta educativa que ofrece cada Comunidad Autónoma para atender a la diversidad del alumnado. Junto con este objetivo general, podemos destacar una serie de objetivos específicos:

- Conocer el concepto de atención a la diversidad, así como la evolución de la inclusión en España.
- Profundizar en el concepto del Trastorno del Espectro Autista, así como las características del mismo.
- Analizar las diferentes estrategias y recursos para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales de acuerdo a lo especificado en las distintas fuentes legislativas.
- Recopilar y comparar las medidas ordinarias, específicas y extraordinarias junto con las modalidades de escolarización que dan respuesta a la diversidad del alumnado, y en concreto, al alumnado con Trastorno de Espectro Autista.
- Establecer los puntos fuertes y débiles de la atención a la diversidad en la comunidad de Castilla y León.
- Reflexionar desde un punto de vista crítico acerca de la respuesta a la diversidad del alumnado en España en función de la información obtenida en la investigación desarrollada.

3 RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

La guía docente del Máster de Psicopedagogía expone que durante la realización del Trabajo Fin de Máster se desarrollan una serie de competencias generales y específicas, de las cuales he seleccionado aquellas que establecen relación el trabajo que he desarrollado:

Competencias generales:

G1. Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos- de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares.

La adquisición de esta competencia se refleja en este trabajo en la elaboración de un apartado sobre estrategias y recursos, tanto a nivel material como on-line, que podemos utilizar como profesionales de la enseñanza para dar minimizar o eliminar los obstáculos a la hora de acceder al currículo o al sistema educativo, con el propósito de mejorar su motivación y entusiasmo por el aprendizaje de nuevos conocimientos.

G6. Actualizar de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.

En mi trabajo se hace mención al empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, debido a que existe una gran variedad de recursos y materiales on-line que se pueden emplear para dar respuesta a la diversidad del alumnado, de una forma más

creativa, imaginativa y dinámica, consiguiendo con ello, que la motivación en este alumnado sea elevada.

G7. Implicarse en la propia formación permanente, reconocer los aspectos críticos que ha de mejorar en el ejercicio de la profesión, adquiriendo independencia y autonomía como discente y responsabilizándose del desarrollo de sus habilidades para mantener e incrementar la competencia profesional.

En el desarrollo de la investigación empírica, hemos encontrado la existencia de un gran número de Comunidades Autónomas que implican a los profesionales del mundo educativo, así como a las familias en la realización de cursos y talleres de formación, con el fin de que estos adquieran más formación de cómo dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado, fomentando la consecución de una mayor autonomía e independencia en sus competencias profesionales. Por ello, esto me ha permitido reflexionar sobre la importancia de la formación a lo largo de toda la vida.

Competencias específicas:

E1. Diagnosticar y evaluar las necesidades socioeducativas de las personas, grupos y organizaciones a partir de diferentes metodologías, instrumentos y técnicas, tomando en consideración las singularidades del contexto.

Esta competencia está presente en mi trabajo debido a que en el desarrollo de la investigación hemos podido identificar cuáles son algunas de las necesidades más importantes a tener en cuenta por los profesionales para atender a la diversidad del alumnado. A lo largo de este trabajo se ha realizado un análisis de la información existente en la legislación pudiendo identificar semejanzas y diferencias entre las distintas CCAA respecto a medidas ordinarias, extraordinarias y específicas que regulan cómo se atiende a la diversidad en nuestro país

E6. Aplicar los fundamentos y principios básicos de la gestión a la planificación de acciones de coordinación y liderazgo de equipos psicopedagógicos favoreciendo el trabajo en red entre los diferentes agentes e instituciones socioeducativas.

Esta competencia se encuentra implícita en la investigación de mi proyecto debido a que en las diferentes referencias legislativas me ha permitido reflexionar sobre la importancia de desarrollar las acciones de coordinación entre los profesionales de la educación y las familias con el objetivo de desarrollar líneas y acciones de manera conjunta, y favorecer con ello, las decisiones psicopedagógicas que se tomen con respecto al alumnado.

4 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Valoramos la atención a la diversidad, partiendo de la necesidad que tenemos como profesionales de la enseñanza de saber adaptar la educación a la variabilidad de alumnado existente en nuestras aulas con el objetivo de ofrecer un sistema educativo basado en la igualdad de oportunidades. En la actualidad, en nuestro país contamos con un número elevado de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), por lo cual tenemos que desarrollar una atención y dar una respuesta educativa adecuada a las características de estos estudiantes.

El objetivo de este apartado es exponer qué se entiende por atención a la diversidad, así como las medidas de atención educativa junto con los elementos que conforman un Plan de Atención a la Diversidad (PAD), tal y como se nos indica en la ORDEN EDU 1152/2010, de 3 de agosto, por la que se establece la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los centros docentes de Castilla y León. Junto a estas características, vamos a exponer los principios de atención a la diversidad, los cuales aparecen reflejados en el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León (2017-2022).

De acuerdo con César Coll (2009), la atención a la diversidad es el conjunto de estrategias y actuaciones educativas que están dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, así como a sus motivaciones e intereses, junto con las situaciones sociales, culturales y lingüísticas del alumnado. Una vez explicado el concepto de atención a la diversidad, vamos a detenernos en exponer las medidas de atención educativa¹ (Orden EDU 1152/2010, citado en los artículos 6 y 7): por un lado, encontramos las medidas ordinarias; mientras que, por otra parte, las medidas específicas de atención educativa.

Centrándonos en nuestra comunidad, las medidas ordinarias (artículo 6 de la Orden EDU 1152/2010) son el conjunto de estrategias de carácter organizativo y metodológico dirigidas a todo el alumnado con el objetivo de facilitar la adecuación del currículo a las características de los estudiantes, así como al contexto social y cultural de los centros educativos, y conseguir una atención individualizada en el proceso de enseñanza-

¹ Las medidas de atención educativa (ordinarias y específicas) de Castilla y León se exponen en las tablas realizadas para el análisis de la investigación que se encuentran en el Anexo 1.

aprendizaje. Mientras que las medidas específicas (artículo 7 de la Orden EDU 1152/2010) se definen como el conjunto de programas, actuaciones y estrategias a nivel organizativo y curricular dirigidas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que no haya obtenido respuesta mediante la aplicación de las medidas ordinarias.

El conjunto de actuaciones y medidas educativas y organizativas dirigidas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo son recogidas en un documento llamado Plan de Atención a la Diversidad (PAD), presente en todos los centros docentes para dar respuesta a la diversidad del alumnado. El PAD de nuestra comunidad dispone de una serie de elementos (artículo 9 de la Orden EDU 1152/2010), como son los siguientes:

- La justificación del plan, en la que se mencionan los principios y concepciones.
- La determinación de los objetivos, es decir, las metas del centro, así como del alumnado-familia.
- Los criterios y procedimientos para la detección e intervención temprana, que requiere de coordinación con los Equipos de Orientación Psicopedagógica (EOEPs) y los equipos de atención temprana o centros de salud.
- Los programas específicos del centro, junto con la organización de los recursos humanos, materiales y de los espacios para dar una respuesta educativa de calidad.
- Las funciones y responsabilidades de cada uno de los profesionales educativos, desarrollando una continuidad y colaboración con las familias.
- La evaluación inicial, seguimiento y evaluación final de cada una de las medidas adoptadas, así como la coordinación con otros organismos como las instituciones de provisión social (CEAS).

Finalmente, la atención a la diversidad del alumnado se rige por la consecución de una serie de principios. Estos principios determinados en el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León, 2017-2022, son los siguientes:

- Principio de **equidad**: garantizar la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias personales y favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.
- Principio de **inclusión**: ofrecer a todo estudiante con indiferencia de su discapacidad, etnia o grupo cultural, la oportunidad para ser miembro de la clase ordinaria y que pueda aprender de sus compañeros en el aula (Stainbacj, 2001, p. 18 citado en II Plan Atención a la Diversidad Castilla y León).
- Principio de **normalización**: aceptar la igualdad de todas las personas y reconocer los mismos derechos fundamentales, así como la posibilidad de acceder a los mismos bienes y servicios.

- Principio de **proximidad**: facilitar el acercamiento de todos los recursos y servicios educativos.
- Principio de **accesibilidad universal y diseño para todos**: los servicios y recursos educativos deben estar diseñados para todos, es decir, que puedan ser utilizados por todas las personas.
- Principio de **participación**: desarrollar una colaboración activa y continua de los diferentes agentes educativos (familias, profesorado, asociaciones, etc.) para dar una respuesta a las necesidades especiales de los alumnos y alumnas.
- Principio de **eficiencia y eficacia**: aprovechar al máximo los recursos de una forma racional y óptima.
- Principio de **sensibilización**: favorecer el conocimiento y concienciación de todos los ciudadanos en cuanto a la atención a la diversidad, para mejorar la accesibilidad e inclusión educativa.
- Principio de **coordinación**: poner en marcha una actuación conjunta, integral y coherente de recursos entre las administraciones y la comunidad educativa (familias, profesorado, etc.).
- Principio de **prevención**: actuar de manera proactiva, es decir, antes de que aumenten las causas de las necesidades educativas del alumnado con la finalidad de mejorar el desarrollo integral de la globalidad de los estudiantes.

4.2 CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto de inclusión educativa presenta una evolución histórica debido a la presencia de una serie de acuerdos y leyes tanto a nivel nacional como internacional. Por esta razón, voy a ir mostrando a lo largo de este apartado, los diversos referentes a la hora de acuñar el término de inclusión educativa.

En primer lugar, podemos encontrar el primer referente de inclusión educativa con la promulgación de la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad o Ley IDEA (Individuals with Disabilities Education Act, 1975), a través de la cual se pretendía garantizar que todo los alumnos y alumnas con discapacidad tuvieran las mismas oportunidades de acceder al sistema educativo que el resto de estudiantes. Poco tiempo después, en el contexto británico, encontramos el Informe Warnock (1978), reflejado como un documento de planificación y normativización de recursos educativos especiales en muchos países como en España, y se establece el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), al afirmar que las necesidades no eran excluidas de unos pocos, sino de todos. Asimismo, en este informe se eliminan las atribuciones de educación como

“distinta”, “separada” o “paralela”, y se consolida el concepto de “integración educativa”.

El informe Warnock (1978) establece 8 nociones generales que sirven como punto de partida:

- No considerar a ningún niño como ineducable.
- La educación como un bien al que toda persona tiene derecho.
- Los fines de la educación son comunes a todos.
- La educación especial es un medio para satisfacer las necesidades educativas del alumnado para acercarse a estos fines.
- La eliminación del concepto de alumnado deficiente y no deficiente.
- Las necesidades educativas aparecen como un continuo que se extiende desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente del currículo ordinario.
- La consideración de la educación especial como un elemento de carácter adicional o suplementario, pero no tiene que ser visto como paralelo o alternativo.
- La supresión de las clasificaciones en función de las deficiencias y considerarlas según necesidades del alumnado.
- El empleo del término de dificultad de aprendizaje para los estudiantes que necesiten alguna ayuda específica.

En segundo lugar, si nos acercamos al territorio español, tenemos que comenzar haciendo referencia al artículo 27 de la Constitución Española (1978), en el que se plasma el derecho de todos los españoles a tener una educación para conseguir el mayor desarrollo individual y social. En este mismo año, se aprueba la Ley 13/1978, LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido), así como el *Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial*, desarrollando un currículum general para todo el alumnado.

Más adelante, el sentido de la inclusión educativa va alcanzando un sentido y significado más universal, ya que a partir de 1990 en Tailandia se redacta la Declaración Mundial “Educación para Todos”, en el que la educación está destinada para el conjunto del alumnado, con independencia de aspectos como la clase, raza, género o deficiencia. El campo de la inclusión educativa se va extendiendo, y en 1994 con la Declaración de Salamanca, la UNESCO desarrolla las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Específicas, en el que aparece como principio y política educativa, el concepto de inclusión basado en una superación del modelo de déficit, debido a que se especifica la escolarización de todo el alumnado en aulas ordinarias con los apoyos que se consideren necesarios por medio de la ayuda de los especialistas (Arnáiz, 2004 citado en Jiménez, 2016, p. 5). Tan sólo dos años después, la UNESCO sentó las bases de una

educación de calidad en el marco educativo europeo, en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX*, con el título *La educación encierra un tesoro* (Delors, et al., 1996 citado en Jiménez, 2016, p. 5).

Para ir concluyendo con los momentos históricos de la inclusión educativa, no podemos dejar de citar la *Declaración de Madrid* (2002), caracterizada por ser uno de los hitos más emblemáticos hacia el progreso de la escuela inclusiva debido a que se recogió la opinión de las personas con discapacidad. La Organización de Naciones Unidas (ONU) juega un papel importante en el campo de la inclusión debido a que en el 2006 aprobó la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el que se promueve y protege los derechos de estas personas. Y más reciente, encontramos en España la acuñación de *inclusión escolar* con la *Ley Orgánica 2/2006 (LOE)*, en la que se daba una respuesta eficaz al alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, seguimos avanzando en cuanto a este tema, y se publica la *Orden EDU 1152/2010 de 3 de agosto* por la que se regula la respuesta educativa a los niños y niñas con necesidades de apoyo educativo en todas las etapas educativas; así como el *II Plan de Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales* (2017-2022), a través del cual se establecen las líneas estratégicas para el desarrollo de una actuación educativa con visión inclusiva.

Una vez expuesta la evolución del concepto de inclusión, vamos a exponer las ideas aportadas por dos autores en cuanto a la conceptualización del término **inclusión**. Por un lado, al hablar del término de inclusión (Echeíta y Ainscow, 2011 citado en Jiménez, 2016) afirman que esta se sustenta en cuatro pilares: como un proceso de acogida, como una búsqueda de presencia, participación y éxito de todo el alumnado, como un elemento de identificación y eliminación de barreras; y como un modelo de énfasis para incluir a aquellos estudiantes en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Por otro lado, la inclusión es entendida como un derecho natural de toda persona para conseguir su desarrollo integral mediante la reducción o eliminación de barreras que puedan impedir su aprendizaje, en el que destaca la importancia de atender las necesidades individuales, culturales y sociales para perseguir la mejora escolar (Jurado y Ramírez, 2009, citado en Jiménez, 2016).

Por tanto, ante la gran diversidad de definiciones del concepto de inclusión, se pueden extraer elementos clave (Ainscow, 2008): la inclusión aparece como un proceso, debido a que es necesario la búsqueda de respuestas de forma constante a la diversidad de estos alumnos y alumnas, centrada en la identificación y eliminación de barreras, así como en la asistencia, participación y rendimiento de la globalidad del alumnado, prestando especial

atención a aquellos que puedan estar en peligro de ser marginados o exclusión en el sistema educativo.

Finalmente, como profesionales de la enseñanza, la clave para conseguir la inclusión educativa se basa en tres variables (el modelo de las tres P): la *presencia*, la *participación* y el *progreso* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) (Echeíta 2013). La *presencia* entendida como los lugares en los cuales están escolarizados los alumnos y alumnas, y en el que los centros ordinarios puedan mejorar sus prácticas educativas para un mejor reconocimiento de la diversidad humana; la *participación* en cuanto que suponga una implicación activa con sus compañeros, siendo reconocido y aceptado por los demás, considerando su autoestima y ausencia de exclusión; y el *progreso*, en la medida que el centro desarrolla experiencias de calidad a todo el alumnado para mejorar su rendimiento escolar así como un mayor nivel de aprendizaje y sentido para el conjunto de estudiantes. Como profesionales de la educación si queremos conseguir que la escuela sea un espacio de inclusión educativa, es importante desarrollar una eficacia escolar, una calidad educativa y un aprendizaje, como objetivos imprescindibles en todo sistema educativo.

4.3 CONCEPTO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Es probable, que el término de niños autistas haya existido siempre como nos señalan algunas investigaciones (Frith, 1989). Sin embargo, si indagamos en los diferentes estudios desarrollados en la historia, estos nos llevan a plantear cinco momentos a la hora de acercarnos al término de autismo.

En primer lugar, la introducción del término autismo se desarrolla por primera vez de la mano del psiquiatra suizo, Bleuler (1911). Este definió autismo como “autos-uno mismo”, debido a que encuadraba el autismo dentro de lo que se consideraba en aquel momento como trastorno esquizofrénico, caracterizado por ser una conducta de separación de la realidad y pérdida del contacto con la realidad. Bleuler observaba que este tipo de pacientes no reaccionaban ante las influencias del mundo exterior.

Posteriormente, Kanner (1943) describió el autismo infantil como una “afección infantil precoz”, cuyos criterios diagnósticos más destacables eran la incapacidad para entablar relaciones con otras personas, con dificultades en la adquisición del lenguaje y la presencia de movimientos estereotipados y repetitivos. Tan solo un año después, Hans Asperger (1944) publica su definición de autismo infantil, la cual denominó como “psicopatía autista”. La definición dada por Asperger es mucho más amplia que la propuesta por Kanner, debido a que expone claramente las alteraciones que existen en el comportamiento de las personas autistas (por ej. mirada sin contacto ocular, gestos y expresiones faciales

pobres, lenguaje poco natural, áreas con intereses aislados, buena capacidad para el razonamiento lógico-abstracto y creaciones originales de palabras, etc.)

Más tarde, encontramos los criterios establecidos por Lorna Wing y Judith Gould (1979), las cuales exponen las tres dimensiones que definen la base para el diagnóstico del autismo², definido como “triada de Wing”. Dichas dimensiones son la alteración en el desarrollo de la interacción social recíproca, problemas en la comunicación verbal y no verbal, y repertorio restringido de intereses y comportamientos.

En 1980, se publica el primer Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III), en el que se incluye el autismo dentro de la categoría de las afecciones generales del desarrollo. El DSM-III afirmaba que este trastorno se iniciaba antes de los 30 meses, y que existía una falta clara de respuesta ante las personas, acompañado de déficits en el desarrollo del lenguaje y comunicación, con respuestas absurdas a diferentes estímulos del ambiente.

Finalmente, podemos establecer una comparativa entre la presentación del autismo en el DSM –IV (1994) y el DSM-5 (2013). En la tabla 1, se expone el cambio de nombre a Trastorno del Espectro Autista entendida a partir del DSM-5 como única categoría diagnóstica, que engloba el trastorno autista, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado, junto con la eliminación del trastorno de Rett, todos ellos se exponían en el anterior manual, DSM-IV. Asimismo, otro de los cambios es la fusión de los déficits sociales y comunicativos, por lo que el Trastorno del Espectro Autista pasa a ser entendido como **diada patológica**. Esto se explica porque las alteraciones en el lenguaje no son ni únicas ni universales en las personas que presentan autismo, aunque se considere un factor que se incluye en los síntomas clínicos. Finalmente, el Cociente Intelectual (CI) deja de ser considerado un criterio diagnóstico, y pasa a ser un factor pronóstico.

Criterio	DSM-IV	DSM-5
Clasificación	Existen 5 subtipos de autismo.	Existen 4 subtipos de autismo.
Síntomas	La tríada de síntomas:	La diada de síntomas:

² La base del diagnóstico del autismo se basa en las tres dimensiones denominadas “triada de Wing” hasta la llegada del DSM-5.

	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias en la reciprocidad social. - Deficiencias en el lenguaje o en la comunicación. - Repertorio de intereses y actividades restringido y repetitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias en la comunicación social: los problemas sociales y de comunicación se combinan. - Comportamientos restringidos y repetitivos.
--	---	--

Tabla 1. Elaboración propia. Diferencias en la conceptualización del Autismo entre el DSM-IV y DSM-5.

4.4 CARACTERÍSTICAS DE PERSONAS CON TEA

Actualmente en el DSM-5, las características que definen a las personas con un trastorno del espectro autista (TEA) se presentan en dos categorías: los déficits persistentes en comunicación e interacción social, y los patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses. Teniendo en cuenta dicha clasificación, voy a exponer cada una de estas características.

- **Déficits persistentes en comunicación e interacción social.**

En primer lugar, la teoría de la mente o metarrepresentacional (Baron-Cohen Leslie y Frith, 1985), aparece como la teoría explicativa del primer criterio sintomatológico del DSM-5, es decir, las deficiencias en comunicación e interacción social con otras personas. Por esta razón, se da un déficit específico cognitivo, que consiste en la escala o nula capacidad metarrepresentacional (ToMM). Asimismo, algunas consecuencias del déficit en la teoría de la mente como indica Baron-Cohen, 1999 son una falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, junto con una falta de comprensión de malentendidos o de entender el sentido figurado de una frase procedente de otras personas. Se pueden utilizar dos tareas para evaluar esta capacidad mentalista: la falsa creencia de primer orden con las pruebas como la de Sally, Ana y la canica (Baron-Cohen et al., 1985).

Las principales características del primer criterio sintomatológico del autismo se caracterizan por la presencia de deficiencias en el ámbito socio-emocional, entre las que podemos destacar problemas en el desarrollo de un acercamiento social normal, junto con un fracaso en el establecimiento de una conversación uniforme debido a una disminución en cuanto a los intereses, emociones o afectos, provocando frustración en el momento de dar inicio o de responder a cualquier interacción social.

Asimismo, dichas deficiencias se muestran igualmente en el desarrollo de las conductas comunicativas no verbales, las cuales son empleadas especialmente en cualquier interacción con cualquier otra persona. Como señalaba, esta comunicación verbal y no verbal apenas

se encuentra integrada, provocada por la presencia de anomalías tanto en el contacto y lenguaje visual y corporal, como en sus problemas para comprender la información que recibe e incluso en el uso de gestos, ya que observamos la ausencia de cualquier clase de expresión verbal. Además, como señala Belinchón (2001) se caracteriza por el empleo de la ecolalia, caracterizada por la dificultad de expresar sus intenciones por medio de un lenguaje espontáneo y creativo, acompañado de la prosodia, es decir, un habla monótona con patrones de entonación exagerados.

Igualmente, encontramos otros usos particulares del lenguaje que pueden ser específicos en los menores con TEA, y entre ellos, podemos mencionar el empleo de la inversión pronominal al usar la segunda o tercera persona para referirse a uno mismo y viceversa, junto con el empleo de neologismos. No podemos dejar de mencionar la presencia de dificultades en la comprensión verbal, aunque el grado en el que se manifieste es muy variable a lo largo del espectro autista. De acuerdo con Riviére y Belinchón (1981), estas dificultades se clasifican en cuatro niveles: en el primero de ellos, encontramos a los menores o adultos que tienden a ignorar el lenguaje, ya que no respeten órdenes, llamadas o indicaciones de ninguna clase; en el segundo de los niveles, se sitúan las personas que son capaces de asociar determinados enunciados verbales con conductas propias, así como seguir órdenes sencillas; en el siguiente nivel, implica una cierta capacidad de procesamiento psicolingüístico, es decir, ya existe un análisis estructural previo de los enunciados, aunque en estos casos, la comprensión suele ser extremadamente literal y poco flexible. Y un último nivel, en el que se incluyen a aquellas personas que sí comprenden el discurso y son capaces de mantener una conversación, pero sin embargo se observan dificultades en la comprensión del lenguaje no literal como los dobles sentidos, bromas e ironías.

En relación con lo presentado anteriormente, las carencias también se hacen presentes en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Esto se refleja en su dificultad para saber cómo ajustar su comportamiento en otros contextos sociales, junto con los problemas que persisten a la hora de compartir los juegos imaginativos o de hacer amistades, ya que muestran incluso una falta de interés por las personas.

- **Patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.**

Por otra parte, la teoría del déficit en funciones ejecutivas (Ozonoff, Pennington y Rogers, 1991), aparece como la teoría explicativa del segundo criterio sintomatológico del DSM-5, es decir, de explicar los patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos en las personas con TEA. Atendiendo a esta teoría, se presenta una dificultad

en las funciones ejecutivas y de control, que hace que no puedan organizar de manera eficaz las conductas orientadas a la consecución de una meta. Por esta razón, tienen alteradas las funciones de planificación, flexibilización, memoria a corto plazo o la supervisión de la actividad. La evaluación de las funciones ejecutivas se realiza mediante la prueba de Wisconsin y la de Hanoy, para valorar la flexibilidad e inhibición, y la planificación, respectivamente.

Estos patrones repetitivos y restringidos se encuentran presentes cuando las personas con trastorno del espectro autista desarrollan movimientos y utilizan los objetos de una forma estereotipada y repetitiva. Estas estereotipias motoras se desarrollan con mayor frecuencia, severidad y en períodos más largos que en personas con la misma edad y nivel de desarrollo.

Las estereotipias rítmicas son manifestaciones de un cerebro inmaduro, que refleja un control cortical incompleto en la maduración del sistema motor (Thelen, 1979 citado en Mink y Mandelbaum, 2006, p. 48).

Se puede ver por medio de varios ejemplos, ya que los niños y niñas con TEA colocan de forma alineada o en torres sus juguetes. Asimismo, también las personas con autismo se caracterizan por presentar la ecolalia, es decir, repetición de frases que les han dicho otras personas o que han escuchado en la televisión, junto con frases idiosincrásicas que consiste en la repetición de una frase de forma sistemática, sin presentar ninguna intención comunicativa.

Acompañando a este aspecto, encontramos otros como la elevada inflexibilidad de rutinas o patrones de comportamiento verbal o no verbal ritualizado, dando como resultado a que estos niños y niñas con TEA expresen malestar extremo ante pequeños cambios, así como patrones de pensamiento rígidos y rituales para saludar a otras personas (por ej. saludan o se despiden de la misma forma con independencia de si la otra persona es mayor o pequeño, o de si es conocido o desconocido). Lo mismo sucede con la comida, ya que siempre tiene que comer los mismos alimentos e incluso seguir el mismo camino (Bodfish, 2011, citado en De la Iglesia y Olivar, 2007).

Los intereses se mostraban como restringidos a la vez que anormales si hacemos referencia a su intensidad o a su foco de interés y atención. Como muestra de esta característica, podemos encontrar algunos ejemplos, ya que estos menores muestran

excesivo apego por objetos poco usuales, preocupación elevada por dichos objetos o intereses perseverantes y continuados (De la Iglesia y Olivari, 2007).

Además, la exploración visual global de los menores con TEA es reducida, debido a que tienen una débil coherencia central (Frith, 1989), que les dificulta integrar la información en “único” o “todo” coherente y general; por lo que focalizan su atención en pequeños detalles.

Junto a las ideas expuestas anteriormente, tenemos que citar su hiper- o hipo- reactividad sensorial o intereses inusuales en aspectos sensoriales del entorno³ (Greenspan & Wieder, 1997; Hirstein et al., 2011 citado en Imperatore y Reinoso, 2007). En cuanto a la hiper respuesta (respuesta comportamental exagerada a estímulos sensoriales) se puede ver evidenciado en reacciones de aversión a la luz (Baranek, 2006 citado en Imperatore y Reinoso, 2007) o molestias en presencia de sonidos (Volkmar, Chawarska & Klin, 2005 citado en Imperatore y Reinoso, 2007); mientras que la hypo respuesta (falta de respuesta o con carácter insuficiente a los estímulos sensoriales) se reflejan en situaciones como una disminución de la respuesta al dolor y falta de orientación a sonidos novedosos (Baranek et al., 2006 citado en Imperatore y Reinoso, 2007).

Junto a las dos teorías explicativas del autismo que hemos expuesto anteriormente, encontramos la teoría del déficit de la coherencia central (Frith, 1989), caracterizada por explicar la dificultad específica para dar coherencia a la información que proviene de distintas modalidades y de integrar la información en un “todo”, focalizando su atención en pequeños detalles, es decir, el procesamiento fragmentario. Para evaluar esta capacidad, podemos emplear el test de Navon (1997) o por medio de las imágenes tipo Gestalt con efecto ópticos.

La gravedad está basada en función de cómo se presentan dichos deterioros en el ámbito de la comunicación social, así como en los patrones restringidos y repetitivos, como se puede observar en la siguiente tabla 2:

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1: “necesita ayuda”	Sin recibir ayuda “in situ”, estas deficiencias pueden	Los comportamientos se caracterizan por su

³ Esta característica estuvo presente en el DSM III, posteriormente desapareció en el DSM-IV, y vuelve a expresarse en el DSM-5, en el que la característica de hiper- hipo- reactividad sensorial hace referencia a que las percepciones de los 5 estímulos les hay o por exceso o por muy poco.

	provocar problemas tales como dificultad para iniciar una interacción social, dando respuestas atípicas a la apertura de la otra persona. Se une una falta de intereses en lo referente a las interacciones sociales.	inflexibilidad, provocando una interferencia significativa en el funcionamiento y desarrollo de uno o más contextos. Su autonomía presenta dificultades en aspectos de organización y planificación.
Grado 2: “necesita ayuda notable”	Presentan deficiencias importantes en el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal, junto con el inicio limitado de interacciones sociales e incluso se reducen las respuestas no normales en el momento en el que se produce el inicio de la conversación por otras personas.	Continúan presentado una inflexibilidad en los comportamientos, ya que para estas personas es difícil hacer frente a los cambios o comportamientos repetitivos y restringidos, provocándoles ansiedad a la hora de cambiar el centro de la acción.
Grado 3: “necesita ayuda muy notable”	Como consecuencia de las deficiencias graves en las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal, provocan un inicio muy limitado de las interacciones sociales así como una respuesta mínima o prácticamente inexistente en cuanto al inicio de una conversación por otra persona.	Su comportamiento es muy inflexible, por lo que es extremadamente difícil que estas personas, hagan frente a los cambios e incluso a los comportamientos repetitivos y restringidos. Todo ello, les provoca una ansiedad muy intensa, acompañado de una enorme dificultad para cambiar el foco de atención.

Tabla 2. Niveles de gravedad en personas autistas. Adaptada del DSM-5 (2013)

4.5 DIAGNÓSTICO

La detección precoz del autismo ha adquirido gran interés tanto desde el punto de vista científico como asistencial en los últimos años. En los años 90, comenzaron los primeros esfuerzos de investigación (por ej. Baron-Cohen, 1992) para analizar la evolución del constructo del autismo, así para comprender los primeros signos del autismo. Por tanto, esta

identificación temprana aparece como un reto, debido a varias razones: este incremento podría deberse a una serie de factores, como cambios en los criterios diagnósticos, una mayor concienciación sobre las diferentes manifestaciones del comportamiento autista o la mejora de las herramientas diagnósticas.

A continuación, voy a exponer los indicadores de sospecha y signos tempranos para la detección precoz del autismo. Lo expondré atendiendo a tres etapas de la vida: en los 12 primeros meses, a partir de los 18 meses, y al cabo de los 2 años de vida de la persona. Todo ello estará enfocado desde una perspectiva socio-emocional, comunicativa y atencional-sensomotora.

En los 12 primeros meses, los niños y niñas con autismo en el área socio-emocional se caracterizan por una escasa expresión facial (apenas sonrío) y del contacto ocular, así como una iniciativa social y regulación emocional pobre, acompañado de una ausencia o escasas posturas de anticipación. Si atendemos al área comunicativa, esta se caracteriza por escaso uso de las vocalizaciones, retraso en el balbuceo, y pocos actos de señalar y mostrar con ausencia de respuesta a la atención conjunta. Mientras que, en el aspecto atencional-sensomotor, estos menores con autismo, tienen movimientos poco variados y atípicos, déficit en el desenganche atencional, hipotonía, escasa coordinación y patrón atencional anormal. (Canal, García, Touriño y Santos, 2006).

En los niños y niñas con autismo, a partir de los 18 meses, presentan unas características en el aspecto socio-emocional basado en poca atención a los gestos, aversión de la mirada, escasa expresión emocional, falta de imitación, y apenas muestra atención ante los cambios de personas u objetos. En el ámbito de la comunicación, los menores con autismo emplean pocas respuestas o gestos, no señalan con el dedo para pedir algo a otra persona, presentan un retraso en el lenguaje receptivo y el juego es escaso a la vez que poco variado. Mientras que la faceta atencional-sensomotora se caracteriza por la presencia de conductas estereotipadas (Canal et al, 2006).

Y a partir de los 2 años de vida de estos niños y niñas con autismo, en el área socio-emocional se caracteriza por una falta de interés social en otros niños, es decir, no ofrece consuelo, así como expresiones afectivas poco variadas y contacto ocular muy breve. En el ámbito comunicativo, las respuestas de los menores con autismo son escasas ante la atención conjunta, así como poca integración de mirada y comunicación, en el que escasean los gestos, el vocabulario y existe una prosodia atípica. Finalmente, en el campo atencional-sensomotor, se siguen desarrollando conductas repetitivas e intereses restrictivos (Canal et al, 2006).

En la actualidad, se está investigando sobre la detección precoz del TEA a través de un proyecto pionero desarrollado por el *Hospital Universitario de Burgos* con la colaboración de *Autismo Burgos*, bajo el nombre de **Bebé miradas**⁴. Este proyecto es experimental y se basa en el desarrollo de las primeras pruebas de “eye-tracking”, es decir, la observación de la fijación de la mirada de los niños y niñas de 2 meses a 3 años. Asimismo, este proyecto aparece como un experimento que se va a poner en práctica con tres grupos de niños y niñas: el primer grupo se corresponde con niños de alto riesgo de TEA o trastornos de comunicación; el segundo de los grupos son aquellos menores con trastornos de desarrollo por problemas durante el embarazo; y finalmente, el tercer grupo, son niños y niñas que no presentan ningún riesgo.

En resumen, podemos decir que las mayores dificultades que presentan los niños y niñas que posteriormente son diagnosticados con TEA están relacionadas con el desarrollo de la atención conjunta, la respuesta a actos comunicativos de otro, el uso de gestos, el seguimiento de la mirada o de respuesta a su nombre, así como en el campo de las habilidades sociales, haciendo especial hincapié en el juego, tanto a nivel social como simbólico.

4.6 EL ROL DE LAS FAMILIAS CON HIJOS/AS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

En este apartado, vamos a centrarnos en el papel que ejercen las familias de las personas que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). En primer lugar, comenzaré explicando cómo es el rol de estas familias en el proceso del diagnóstico. A continuación, me centraré en mostrar cuáles son las dificultades y pautas de convivencia con una persona que presenta ACNEAE.

- La familia en el proceso diagnóstico

Las familias presentan un papel esencial en el momento del diagnóstico y valoración de su hijo/a. Como decíamos anteriormente, el rol de estas familias es muy diverso por varias razones: en primer lugar, comienzan como agentes activos debido a que son una fuente de información exhaustiva para conocer cómo es el desarrollo y evolución de sus hijos/as; en segundo lugar, cambian su rol para convertirse en receptores de los servicios de diagnóstico; y en tercer lugar, los padres y madres de estas familias se convierten en un gran apoyo para sus hijos/as con necesidades especiales, debido a que buscan de forma continuada cuáles

⁴ Proyecto “Bebé miradas”: <http://burgosconecta.es/2017/01/03/autismo-burgos-inicia-bebe-miradas-con-las-primeras-pruebas-para-la-deteccion-precoz-de-tea/>

son los apoyos, recursos y tratamientos más adecuados para estas personas (Martínez y Cuesta, 2013)

De esta forma, las familias junto con los profesionales ejercen una función primordial en la realización de los diferentes planes de intervención. De esta forma, las familias deben de participar en estas sesiones de intervención, aportando información adicional sobre los siguientes aspectos: la forma de organización y planificación en el desarrollo de las actividades, la capacidad para generalizar los conocimientos y aprendizajes cotidianos, así como su motivación e interés por estos, cómo se enfrenta ante los problemas para darles una solución adecuada, así como la capacidad de socializarse, interaccionar y establecer relaciones de amistad en los juegos, dinámicas o trabajos colaborativos y en grupos. En el conjunto de estos aspectos, también es importante conocer cómo regula y comprende las emociones propias y ajenas (Martín, 2004 y Arnáiz, 2010; citado en Martínez y Cuesta, 2013).

- Dificultades y pautas de convivencia con una persona con necesidades específicas de apoyo educativo.

La presencia de un menor con este tipo de necesidades en una familia constituye una situación compleja a la vez que especial, debido a que estas personas van a mostrar una serie de dificultades en aspectos esenciales de la vida cotidiana. Estas dificultades, pueden ocasionar graves desajustes en el ambiente familiar y en su desarrollo (Belinchón, 2001, citado en Martínez y Cuesta, 2013).

Por esta razón, las dificultades que experimentan estas familias están en función de la gravedad y de los síntomas que presente su hijo o hija con ese trastorno o dificultad específica (Pozo, Sarriá y Méndez, 2006; citado en Martínez y Cuesta, 2013). Es decir, cuantas más alteraciones cognitivas y conductuales presente ese niño/a, la alteración del núcleo de convivencia familiar será mayor, debido a que las familias tienen más limitaciones en el momento de desarrollar unas u otras actividades.

Las repercusiones que presentan estas familias como consecuencia de las dificultades que conlleva el tener un hijo/a con alguna dificultad específica o discapacidad se caracteriza por la presencia de un estrés, cuyos niveles son superiores a los que podrían presentar otras familias con hijos que tienen otros trastornos. Existen otras fuentes subyacentes del estrés como son la frecuente presencia de alteraciones en el sueño, hipersensibilidad, problemas de conducta, así como hiperactividad y trastornos alimenticios (Ayuda, Llorente, Martos, Rodríguez y Olmo, 2012). Asimismo, los niveles de ansiedad de las familias son significativamente elevados como muestra el estudio de Rao (2009).

A modo de ejemplo, podemos plasmar la realización de un estudio formado por una muestra de 27 familias que tenían un hijo/a con TEA, y en las que se veían reflejados altos niveles de estrés como consecuencia de tener un menor de estas características. En este estudio, se midieron los niveles de estrés antes y después de la realización de un programa de formación. Tras su realización, se observó que los niveles de estrés de ambos progenitores eran menores, y que, además, había mejoras en cuanto a la gestión del tiempo dedicado a la realización de actividades compartidas con sus hijos/as (Ayuda et al., 2012).

4.7 ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS.

Según Chiner (2011), las estrategias o prácticas educativas inclusivas son un conjunto de estructuras, tareas y actividades que permiten y ofrecen oportunidades reales para incrementar el aprendizaje a todo el alumnado. Por ello, existe un rango importante de estrategias que como profesionales de la educación podemos emplear para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, yendo desde las adaptaciones más generales como las estrategias de carácter organizativo, en las que el profesorado realiza ajustes en los métodos de enseñanza, hasta las adaptaciones más concretas y específicas tales como las estrategias didácticas, a través de las cuales se realizan cambios o modificaciones en determinados elementos del currículum (Cardona, Reig y Ribera, 2000 citado en Chiner, 2011).

Por ello, junto a estos ajustes y modificaciones en el currículum, los docentes podemos desarrollar diferentes estrategias educativas para dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno/a, y conseguir el desarrollo de una escuela inclusiva. De esta forma, voy a exponer diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje del alumnado ACNEAE: las estrategias de organización y manejo efectivo del aula, las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, las estrategias de agrupamiento y las estrategias de adaptación de las actividades.

-Las **estrategias de organización y manejo efectivo del aula**: destinadas a organizar y mantener el orden en el aula, y crear un ambiente de aprendizaje más motivador y reducir con ello, las conductas disruptivas. De acuerdo con Chiner (2011), afirma la efectividad de esta estrategia por dos razones: la presencia de una ratio reducido de alumnado, y el desarrollo de relaciones personales positivas entre los estudiantes debido al establecimiento de rutinas y normas. Por ejemplo, en el alumnado con TEA, para mejorar las relaciones sociales y la convivencia con sus compañeros se pueden emplear manuales como el *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social, PEHIS* (Monjas, 2012), junto con el desarrollo de acciones para modificar la conducta en estos estudiantes como los

sistemas de economía de fichas, hojas de registro o actividades de imitación por medio del role-playing, títeres o dramatizaciones teatrales.

-Las **estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes**: dirigidas para que los estudiantes aprendan de una forma más eficaz y mejoren su rendimiento en el aprendizaje de conocimientos básicos. Algunos ejemplos los encontramos en la *enseñanza estratégica* mediante el desarrollo de técnicas que ayuden a los alumnos/as presentar el nivel adecuado a las dificultades del alumnado que presenta necesidades especiales.

-Las **estrategias de agrupamiento**: consisten en formar grupos reducidos heterogéneos formados por alumnado ACNEAE junto con estudiantes de desarrollo típico, con el objetivo de favorecer un aprendizaje más eficaz a través del empleo de estrategias como el pensamiento en voz alta o la motivación entre los estudiantes. Este tipo de estrategias son idóneas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por su flexibilidad. Entre algunos ejemplos, podemos destacar los agrupamientos flexibles debido a que favorecen el desarrollo de habilidades sociales (Johnson & Johnson, 2000), el *aprendizaje cooperativo* debido a que fomenta el apoyo y el respeto entre alumnado de características y procedencia diferente, así como se potencian los puntos fuertes de cada uno de estos estudiantes con necesidades especiales. Junto a estos ejemplos, tenemos que citar la *enseñanza mediada* por un compañero tutor (peer tutoring), en la que un estudiante enseña a otros con necesidades especiales ciertos aprendizajes, en la que al mismo tiempo desarrollan las habilidades interpersonales y la autoestima. (LaPlant y Zane, 2002 citado en Chiner, 2011).

-Las estrategias de **adaptación de las actividades y de los materiales**: hacen referencia a los ajustes realizados tanto en las actividades como en los materiales, contenido o formato de las mismas, con el propósito de fomentar la participación y, sobre todo, presenta beneficios en el ámbito académico y social para los niños y niñas con necesidades especiales. Entre las técnicas podemos encontrar el análisis y la descomposición de una tarea en pasos más simples o el desarrollo de actividades y materiales de diferentes niveles de exigencia en función a las necesidades de los estudiantes con necesidades especiales (Schumm y Vaughn, 1991 citado en Chiner, 2011). Estas características se pueden ver reflejadas en las acciones emprendidas para mejorar el aprendizaje del alumnado con TEA, ya que como señalan Merino y Belinchón (2014), con estos estudiantes tenemos que ubicarles en lugares con pocos estímulos distractores, emplear fotos u objetos en bandejas o desarrollar un aprendizaje de los conocimientos de forma secuencial, es decir, desgranarlo en pasos más pequeños y sencillos, anticipando las consecuencias y teniendo en cuentas sus

intereses. Junto a estas adaptaciones realizadas para el alumnado TEA, encontramos aquellas que se realizan tanto en los exámenes (por ej. preguntas cortas, evitar la doble negación o resaltado de las partes esenciales de las preguntas) como en el tiempo de escolarización a través del fraccionamiento del curso o ampliación del mismo en un año más.

Junto con las estrategias educativas presentadas anteriormente, existen también unos factores clave para conseguir que nuestro sistema educativo sea inclusivo. Siguiendo a Ainscow, Faro y Vilageliu (2000), estos factores clave se pueden resumir en: utilizar como punto de partida las experiencias y los conocimientos propios, así como los éxitos y dificultades del alumnado ANCEAE, mediante el uso del trabajo colaborativo y cooperativo, entendiendo las dificultades como oportunidades para diversificar la respuesta educativa. Asimismo, los centros y espacios educativos tienen que presentar una estructura flexible, es decir, deben ser capaces de adaptarse a las características y necesidades del alumnado, con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Además, el profesorado requiere de planes y programas de formación para atender a la diversidad del alumnado, y darles una respuesta educativa coherente a sus necesidades.

Por último, tenemos que mencionar el papel esencial que juegan las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como elemento para dar respuesta a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Por ello, existe una larga y variada lista de aplicaciones específicas dirigidas para atender a la diversidad del alumnado, sobre todo para caso de TEA que potencian sus habilidades comunicativas y cognitivas como *Appyautism* o *iAutism*, así como la metodología TEACCH y los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (sistema PECs de intercambio de imágenes o lenguaje de habla signada de Benson Schaeffer), aunque también encontramos herramientas para otros colectivos como *Piruletras* para niños y niñas con dislexia, *Manos Quietas* para los TDAH o los sistemas *SIRI* por iPad para estudiantes con discapacidad visual.

5 METODOLOGÍA

5.1 INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación se caracteriza por conocer cómo es la respuesta que da cada una de las Comunidades Autónomas al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) teniendo en cuentas las medidas ordinarias y extraordinarias junto con las modalidades de escolarización propuestas en cada una de las comunidades.

Finalmente, dedicaremos un apartado a conocer qué referencias legislativas dan respuesta al alumnado TEA, junto con un análisis en el que mostraremos las fortalezas y debilidades de Castilla y León en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado ACNEAE. Esta investigación consta de la consecución de una serie de objetivos, junto con una explicación exhaustiva de la metodología que hemos empleado, para concluir con el análisis de los resultados que hemos encontrado a lo largo de este proceso de indagación.

5.2 DISEÑO Y PLANIFICACIÓN

5.2.1 Objetivos generales

- Conocer los documentos legislativos que existen en cada Comunidad Autónoma que hacen referencia a la atención a la diversidad del alumnado.
- Valorar la importancia que dedica cada comunidad a atender al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

5.2.2 Objetivos específicos

- Analizar desde un punto de vista legislativo cómo se regula la atención educativa destinada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y en concreto a personas con Trastorno del Espectro Autista.
- Exponer las medidas de atención a la diversidad que existen en cada Comunidad Autónoma, así como las modalidades de escolarización y recursos disponibles en cada una de ellas.
- Conocer las referencias legislativas que existen en España para dar respuesta a las necesidades del alumnado con TEA.
- Extraer las fortalezas y debilidades que presenta la comunidad de Castilla y León en relación a las medidas de atención a la diversidad.

5.3 PROCESO DESARROLLADO

Con el objetivo de analizar los principales recursos y programas existentes para profundizar en la comprensión de cómo se atiende a la diversidad de los estudiantes y en concreto al alumnado con TEA, hemos realizado un análisis de contenido de la legislación existente como p.ej., Órdenes, Resoluciones, Reales Decretos, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y Planes de Atención a la Diversidad en las distintas Comunidades Autónomas españolas. De esta forma, se ha llevado a cabo un análisis cualitativo del contenido Mayring (1983): el primer paso fue definir el material de nuestra búsqueda, seleccionado aquellas partes que nos ayudaran a dar respuesta a los principales objetivos que nos hemos planteado anteriormente. El segundo paso fue categorizar la información recogida, para lo cual tuvimos que asignar significado a la información encontrada y agruparla en categorías que nos han servido para presentar el análisis de datos y las principales conclusiones obtenidas en este trabajo (véase sección 6):

A continuación, expondré de forma detallada los pasos seguidos en el análisis de la legislación y los planes de atención a la diversidad realizados.

A-BÚSQUEDA POR PALABRAS CLAVE: Legislación y Planes de Atención a la Diversidad. Consejerías de Educación.

En primer lugar, debido a que tenía que conocer qué legislación a nivel de cada Comunidad Autónoma regía la atención a la diversidad, me centré en indagar en cada uno de los Portales de Educación de cada Comunidad Autónoma de España. Para ello realicé búsquedas empleando las siguientes palabras clave: “atención educativa”, “alumnado con necesidades educativas especiales”, “innovación educativa en la diversidad” y “atención a la diversidad”.

En el caso de algunas Comunidades Autónomas (por ej. Aragón, Islas Canarias o Islas Baleares, entre otras) no pude encontrar ninguna referencia legislativa de atención a la diversidad, por lo que opté por ponerme en contacto mediante correo electrónico a través de la dirección existente en el portal web de las Consejerías correspondientes. A su vez, también traté de ponerme en contacto vía telefónica con algún responsable que me pudiera proporcionar la información que regulara en la comunidad cómo se atendía a la diversidad.

En esta primera fase del proceso desarrollado quería conocer cuáles eran las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad orientadas al alumnado en cada una de las Comunidades Autónomas. Asimismo, queríamos conocer si en las distintas Comunidades Autónomas tenían un Plan de Atención a la Diversidad que recogiera cada una de esas medidas. Como parte de este proceso de búsqueda inicial se recogieron 4 documentos de Planes de Atención a la Diversidad y 27 Decretos, Órdenes y Resoluciones con mención específica a medidas de atención a la diversidad.

La tabla 3 recoge una síntesis de la documentación encontrada de acuerdo con cada una de las Comunidades Autónomas. Con el propósito de ayudar al lector a la comprensión, hemos empleado un código numérico para cada una de las Comunidades Autónomas⁵. A su vez, en la sección de análisis de datos, usaremos este sistema de codificación para presentar los principales resultados obtenidos de este proceso.

⁵ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

Código CCAA	Referencias legislativas	Plan de Atención a la Diversidad
[1]	✓	X
[2]	✓	X
[3]	✓	X
[4]	✓	✓
[5]	✓	X
[6]	✓	X
[7]	✓	X
[8]	✓	X
[9]	✓	X
[10]	✓	✓
[11]	✓	X
[12]	✓	X
[13]	✓	X
[14]	✓	✓
[15]	✓	✓
[16]	✓	X
[17]	✓	X
[18]	✓	X

Tabla 3. Elaboración propia. Documentación recogida en cada Comunidad Autónoma.

B- ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS.

En esta segunda fase del proceso, analizamos las medidas de atención a la diversidad. Para ello, las hemos dividido en: ordinarias, específicas y excepcionales. A su vez también creímos conveniente identificar lo que planteaba la distinta documentación analizada respecto a las distintas modalidades de escolarización.

A continuación, se detalla de manera pormenorizada a qué nos referimos cuando hablamos de las siguientes categorías:

Las **medidas ordinarias** son aquellas que se aplican a todo el alumnado que presente un desfase curricular no grave, es decir, inferior a dos cursos (por ej. trastorno de conducta, incorporación tardía o situación en desventaja sociocultural), y son elaboradas por el Equipo Docente, bajo la coordinación del tutor y el asesoramiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), sin que se vean afectados ni los objetivos ni los criterios de evaluación (Gómez, Royo y Serrano, 2012).

Mientras que las **medidas específicas** se subdividen en dos tipos: las medidas especializadas son aplicadas de forma gradual y progresiva, cuando no se puede ofrecer una atención personalizada con las medidas ordinarias; y las medidas extraordinarias son la

aceleración y ampliación parcial del currículo o flexibilización del período de permanencia en la etapa (es decir, un curso adelantado) para niños con altas capacidades, mientras que para el alumnado con incorporación tardía al sistema educativo, se caracteriza por ser escolarizado en un curso inferior o prolongar un curso más si el informe de evaluación final de etapa lo aconseja (Gómez, Royo y Serrano, 2012).

Finalmente, las **medidas excepcionales** suponen la flexibilización del período de escolarización mediante la anticipación de la escolaridad obligatoria o la reducción de la duración de un nivel educativo, en la que estas medidas se adoptan cuando la evaluación psicopedagógica acredite tanto el carácter del estudiante como superdotado intelectualmente, así como la adquisición de los objetivos del curso siguiente (Gómez, Royo y Serrano, 2012).

Las **modalidades de escolarización** son los diferentes modos en las que el alumnado con necesidades educativas especiales puede ser escolarizado en un centro para darles una respuesta adecuada, y favorecer con ello, su desarrollo integral (Gómez, Royo y Serrano, 2012).

A su vez, el análisis de contenido realizado de los documentos nos permitió identificar un conjunto de subcategorías dentro de las principales medidas de atención a la diversidad identificadas.

La tabla 4 recoge las principales subcategorías identificadas de acuerdo con el análisis de la legislación y los planes de atención a la diversidad realizados.

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Medidas ordinarias	Organización
	Metodología
	Evaluación
	Acción tutorial y convivencia
	Programas específicos
	Formación del profesorado
Medidas extraordinarias	Organización
	Metodología
	Programas concretos
Medidas excepcionales	Organización
	Metodología
Modalidades de escolarización	Escolarización en centros ordinarios
	Escolarización en centros de Educación Especial
	Escolarización combinada

Tabla 4. Elaboración propia. Categorías y subcategorías de análisis identificadas tras el análisis de los documentos legislativos y planes de atención a la diversidad.

A continuación, se concretan lo que entendemos por cada una de las subcategorías identificadas en nuestro análisis.

-La **organización** es el conjunto de relaciones e interacciones que se produce entre los diferentes componentes de la Comunidad Educativa para llevar a cabo una serie de acciones o proyectos. Dentro de la organización, encontramos los **recursos humanos**, es decir, los profesionales (profesorado de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje, entre otros) del ámbito educativo que se afanan en dar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, con la ayuda de recursos materiales y electrónicos.

-La **metodología** es el conjunto de estrategias de enseñanza que se emplean para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, como es el caso, del aprendizaje por proyectos o los talleres.

-La **evaluación** es el proceso por medio del cual se valoran los aprendizajes adquiridos por los alumnos/as, así como los progresos y mejoras alcanzados.

-La **acción tutorial** es el conjunto de actividades a nivel individual y grupal destinado a favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Mientras que la **convivencia** son las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, favoreciendo el respeto hacia las personas con necesidades educativas especiales.

-Los **programas** son elementos desarrollados por la comunidad educativa para conseguir una serie de objetivos como, por ejemplo, la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita de las áreas básicas o de enriquecimiento de la lengua castellana para alumnado inmigrante.

-La **formación del profesorado** es el conjunto de actividades, talleres e investigaciones que realiza el profesorado para incrementar sus conocimientos de cómo dar respuesta a la diversidad de sus alumnos/as.

Posteriormente, la comparativa del aspecto de escolarización entre la LOMCE y la legislación desarrollada, nos hace diferenciar tres grandes tipos de modalidades de escolarización: escolarización en centros ordinarios, en centros de educación especial y combinada. En las siguientes líneas, explicaremos las características de cada tipo de escolarización:

-**Escolarización en centros ordinarios**: es la modalidad de escolarización en el que el alumnado con diversidad puede seguir el desarrollo del currículo ordinario de aula, con la ayuda de determinadas medidas de adaptación curricular significativas (ACIs), así como de

refuerzo educativo puntual. En los centros ordinarios, podemos distinguir las aulas ordinarias, las aulas de apoyo a la integración y las aulas específicas.

-Escolarización en centros de educación especial: el alumnado con necesidades educativas especiales es escolarizado en este tipo de centros cuando sus condiciones personales lo requieran, según dicte la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. Se realizan adaptaciones curriculares significativas al currículo de acuerdo a su edad, con el fin de mejorar su aprendizaje. Se pueden desarrollar y aplicar unas medidas extraordinarias y específicas, junto con recursos humanos no disponibles en los centros ordinarios.

-Escolarización combinada: el alumnado con necesidades educativas especiales es escolarizado en un centro de referencia y en un centro asociado. Se considera centro de referencia aquel centro, ordinario o especial, en el que el alumno/a permanece más tiempo lectivo, constando en él como matriculado, y el centro asociado será en el que se contemple el horario lectivo del estudiante.

C- BÚSQUEDA DE MEDIDAS ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO TEA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

En el tercer lugar, quería conocer qué referencias legislativas existían a nivel autonómico para dar respuesta a los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista.

Para ello, me centré en indagar en cada uno de los Portales de Educación de las Comunidades Autónomas utilizando palabras clave como las siguientes: “Trastorno del Espectro Autista”, “atención al alumnado autista”, “respuesta educativa a alumnado con autismo” y “atención a la diversidad del alumnado con autismo”. Como parte de este proceso de búsqueda, encontré cuatro documentos: un Protocolo de Atención al alumnado con TEA, dos Órdenes y una Resolución.

La tabla 5 recoge una síntesis con la documentación encontrada en relación a la atención del alumnado con TEA.

Código CCAA	Referencias legislativas de atención al alumnado con autismo.
[1]	Protocolo Educativo para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista.
[6]	Resolución de la Dirección General de Educación por la que se establecen las características generales de las aulas especializadas para alumnado con TEA.

[7]	Orden 9 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista.
[11]	Orden 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se crean, regula y orden el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con trastorno del espectro autista.

Tabla 5. Elaboración propia. Legislación referente a alumnado con TEA.

Una vez recogida la documentación referida al alumnado con TEA, vamos a atender a una serie de categorías: los objetivos, las características del aula o del centro de escolarización, el profesorado, procedimiento de incorporación; y evaluación. A continuación, procederé a explicar estos apartados:

-Los **objetivos** son las metas o los resultados que pretendemos conseguir con el alumnado, en este caso, con estudiantes que presentan autismo.

-Las **características** del aula o del centro de escolarización, es decir, los rasgos que presentan estos espacios educativos con el fin de conseguir el aprendizaje funcional y desarrollo integral del alumnado con TEA.

-El **profesorado** son los recursos personales con los que cuentan estos espacios para dar apoyo y respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos y alumnas.

-El **procedimiento de incorporación** es el conjunto de pasos que se dan por parte de diferentes órganos educativos para desarrollar la escolarización de este alumnado con TEA en una u otro modalidad.

-La **evaluación** es el mecanismo a través del cual se valora el aprendizaje de conocimientos, actitudes, así como su evolución en los aspectos con mayores dificultades.

D- COMPARACIÓN ORDEN EDU 519/2010 CON EL RESTO DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

En este último apartado de búsqueda, buscamos los puntos fuertes y débiles entre las medidas ordinarias y específicas en la Orden EDU 519/2010, de atención a la diversidad, de Castilla y León, para establecer una comparativa con el resto de comunidades. Como parte de este proceso de comparación, identificamos las fortalezas y debilidades de Castilla

y León en relación a tres categorías en lo relativo a la propia legislación en Castilla y León para comparar nuestra situación respecto a otras CCAA.

6 ANÁLISIS E IDENTIFICACIÓN DE LOS DATOS: La atención a la diversidad desde la legislación

En este apartado, vamos a exponer el análisis de la investigación para atender a la diversidad del alumnado en España. Consta de 4 grandes pasos, que se explicitan a continuación:

A- RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD POR COMUNIDAD AUTÓNOMA EN FUNCIÓN DE CATEGORÍAS.

Una vez extraídos los datos, comenzaré analizando las medidas ordinarias y extraordinarias ateniendo a una serie de categorías, explicados en el apartado anterior, en el que mostraremos las semejanzas y diferencias entre cada una de las Comunidades Autónomas. Las tablas de las medidas ordinarias, extraordinarias y las modalidades de escolarización de cada Comunidad Autónoma se encuentran en el Anexo 1.

-Medidas ordinarias.⁶

En cuanto al aspecto de la *organización*, encontramos una serie de semejanzas entre el conjunto de las comunidades, es decir, en todas las Comunidades Autónomas presentan en su legislación la importancia de la coordinación entre el profesorado, el desarrollo de la docencia compartida, la presencia de dos profesionales en el mismo aula, la flexibilidad tanto en el espacio y tiempo como en la provisión de recursos humanos y en el período de escolarización, junto con las adaptaciones de acceso al currículo en referencia a la modificación de contenidos, adaptación de la metodología o desarrollo de actividades coherentes con sus necesidades educativas especiales. Algunas comunidades hacen más hincapié a la flexibilidad del horario lectivo como es el caso de [4] y [12], e incluso en otras como, por ejemplo, en [5] y [10] matizan con más profundidad el concepto de flexibilidad debido a que exponen la importancia o necesidad de permanencia de un curso más en el

⁶ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

nivel o ciclo para aquellos estudiantes con necesidades educativas que lo requieren, y que pueda ser beneficioso para su desarrollo integral. Mientras que la existencia de diferencias en relación a otros aspectos de organización, ya que algunas CCAA hacen mención a la supresión de las barreras arquitectónicas y urbanísticas, como aparece reflejado en las CCAA [4], [7] o [10]; así como en los apoyos TIC, debido a que en [10], [15] y [17] afirman que son dirigidas para el alumnado con discapacidad en general a diferencia de otras comunidades, las cuales son más específicas como es el caso de [12] y [18] en la que sus apoyos digitales y electrónicos están dirigidos para estudiantes de altas capacidades y con discapacidad auditiva, respectivamente. Además, existen dos comunidades como son [6] y [11], en las que no se hace mención a aspectos organizativos.

Si atendemos a los *recursos humanos y materiales*, el profesorado de Pedagogía Terapéutica, y Audición y Lenguaje, junto con los fisioterapeutas, orientadores, maestros/as de compensación educativa y los psicólogos-pedagogos son referencias comunes en la mayoría de las comunidades. Sin embargo, se encuentran algunas diferencias entre determinadas comunidades: en la [4] cuentan con terapeutas ocupacionales para el apoyo de alumnado con deficiencia visual; la presencia de los auxiliares técnicos educativos se encuentra en [8], [10], [11], [14], [15] y [16]; la mención a la figura de los educadores sociales es muy escasa debido a que sólo se mencionan en dos comunidades como son la [10] y la [11]. En la comunidad [11] hemos encontrado referencias a dos figuras que el resto de CCAA no contempla en su legislación como son los diplomados universitarios en enfermería (DUE) y los profesores técnicos de servicio a la comunidad (PTSC). Al igual que sucedía en el anterior aspecto, existen algunas comunidades que afirman la necesidad de recursos humanos para atender a la diversidad del alumnado, pero no especifican cuales son, como es el caso de [3], [5], [9], [12], [17], y [18].

Haciendo referencia a la *metodología*, la mayoría de las comunidades identifican como aspectos metodológicos importantes para atender a la diversidad los siguientes: el desarrollo del trabajo colaborativo, cooperativo y activo, así como el empleo de agrupamientos flexibles, el desdoblamiento de grupos, junto con los apoyos y refuerzos del alumnado con necesidades especiales en el grupo ordinario de manera individualizada. Las adaptaciones curriculares no significativas es un elemento que se repite de manera recurrente entre los distintos documentos analizados. Sin embargo, en determinadas comunidades destacan por el empleo de otras metodologías como es el caso de [3] que menciona la necesidad de programas de orientación en la elección de materias optativas. En la CCAA [10] se menciona la importancia de fomentar el trabajo colaborativo a través de grupos

heterogéneos, mientras que en la [11] destacan los talleres y los grupos de profundización y enriquecimiento de contenidos para alumnado inmigrante. Dentro de este apartado, la comunidad [15] destaca por la mención a gran variedad de metodologías y principios educativos tales como el aprendizaje por descubrimiento, los grupos interactivos, el trabajo por rincones, los talleres, así como el apoyo en estimulación multisensorial y el empleo de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa.

En relación al aspecto de la *evaluación*, únicamente se hace referencia en [1], [2], [3], [10] y [14]. En todas ellas se hace hincapié en la adaptación de los tiempos, instrumentos y procedimientos de evaluación para el alumnado con necesidades educativas especiales, así como la adecuación de los contenidos, objetivos y de las actividades a desarrollar con estos estudiantes. En el resto de las Comunidades Autónomas no se hace referencia a la forma de evaluación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

La *acción tutorial y la convivencia* se encuentra explícita en la mayoría de las comunidades, cuyas semejanzas son el desarrollo de actividades de acción tutorial y orientación educativa y psicopedagógica, así como dinámicas de acogida, socialización y mejora de la convivencia para alumnado inmigrantes o de incorporación tardía al sistema educativo. Además de estas acciones, encontramos otras comunes tales como la colaboración entre familia-profesorado, y el seguimiento individual y grupal de todo el alumnado. Las diferencias se pueden encontrar en la CCAA [1] que realiza una mención específica al desarrollo y creación de “aulas de convivencia”. Medidas similares como las unidades de acogida y adaptación en la CCAA [4] o el desarrollo de planes de acogida para alumnado de incorporación reciente al sistema educativo en el caso de [14]. En algunas comunidades como en [8], [12], [16] y [17] no encontramos referencias en relación a este aspecto que estamos analizando.

En cuanto al desarrollo de *programas* específicos, podemos destacar los programas de refuerzo, enriquecimiento y ampliación curricular, así como aquellos destinados al apoyo y mejora de las áreas instrumentales o básicas, junto con los programas de diversificación curricular. Sin embargo, encontramos algunas diferencias entre determinadas comunidades, ya que por ejemplo la CCAA [1] presentan un programa de habilidades sociales, en [2] tienen un programa dirigido a alumnado en centros hospitalarios, mientras que en otras comunidades son programas dirigidos a colectivos más específicos como en [3] a través del programa de aprendizaje del español para alumnado inmigrante, o en [8] a través de su programa de entrenamiento metacognitivo para estudiantes de altas capacidades. Además,

[6], [7], [9], [11], junto con la costa mediterránea son aquellas zonas que no hacen referencia al desarrollo específico de programas.

En relación a la *formación del profesorado*, hacen referencia a este aspecto [4], [7], [10], [11], [12], [15] y [17], y tienen en común el desarrollo de actividades de investigación, preparación y perfeccionamiento para atender a la diversidad, así como el desarrollo de proyectos, buenas prácticas y experiencias. Sin embargo, existen algunas diferencias. En la Comunidad [7] hace referencia a la formación del profesorado en cuanto a sistemas visuales, orales y de lengua de signos; en [11] la formación del profesorado se concibe como un elemento clave para promover la publicación de material digital. A su vez, se menciona la necesidad de abrir cauces para la participación activa del profesorado en foros y debates sobre educación. Sin embargo, comunidades como la [15] y la [17], desarrollan planes regionales de innovación e investigación dirigidos para el profesorado con el fin de enseñarles herramientas y recursos para dar una respuesta educativa a las necesidades de la diversidad del alumnado.

-Medidas extraordinarias⁷

En cuanto a la *organización*, la mayoría de las Comunidades Autónomas hacen referencia al apoyo y ayuda entre el profesorado, así como al desarrollo de adaptaciones curriculares significativas o de acceso al currículo, junto con las medidas de flexibilización del período de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, encontramos algunos matices en determinadas comunidades, ya que en las comunidades [9], [15] y [10] se explicitan las adaptaciones de enriquecimiento o ampliación curricular; mientras que en otras como es el caso de [3], [10], [13], [14] y [17] hacen hincapié en la permanencia en la etapa de un año más en función de las necesidades educativas del estudiante. Asimismo, también se hace referencia al fraccionamiento de la etapa de Bachillerato para alumnado con problemas graves de audición, visión o motricidad en [10] y en [11]; así como los apoyos al alumnado con discapacidad física, psíquica, sensorial o visual como se muestra en [3], [4], [10], y [14], aunque en el caso de [15] se centra en prestar atención al alumnado en su domicilio o en las aulas hospitalarias cuando este se encuentre convaleciente.

⁷ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

En cuanto a la *metodología*, encontramos tres Comunidades Autónomas que hacen referencia a este aspecto: [1], [14], y [15]. En relación a las semejanzas, podemos destacar el desarrollo de grupos de adquisición lingüística-social de aulas específicas para alumnado con desfase o carencias en el lenguaje. Sin embargo, en [1] desarrollan agrupamientos flexibles y grupos de adaptación de la competencia curricular. En [14], destacamos las acciones de carácter compensatorio para alumnado con dificultades de adaptación escolar; y en [15] las aulas ocupacionales, aulas-taller y aulas de acogida.

Si hacemos referencia a los *programas*, en la mayoría de las comunidades encontramos los programas de diversificación y cualificación profesional inicial, así como aquellos dirigidos para alumnado con dificultades de aprendizaje o carencias lingüísticas, junto con los programas de refuerzo y recuperación de las áreas instrumentales y de aprendizajes no adquiridos. Sin embargo, existe algunas diferencias entre algunas Comunidades Autónomas, ya que, por ejemplo, en [1] y [12] presentan un programa de atención educativa y asistencia continuada; en [11] al igual que en [14] desarrollan un programa para reducir la tasa de abandono y absentismo escolar, y en esta última comunidad y [15] también se desarrolla otro programa de acompañamiento para alumnado de incorporación tardía o desventaja socioeducativa. Finalmente, en la región de [15], junto con el programa expresado anteriormente, desarrolla programas más específicos de apoyo, refuerzo curricular y compensación educativa como el “PRONEEP” y “ABC”; En la CCAA [17] se menciona la existencia de programas de atención a la diversidad, pero no se especifica a que colectivos de alumnado con necesidades va dirigido.

-Medidas excepcionales⁸

Finalmente, existen dos Comunidades Autónomas como es el caso de [10] y [16] que además de presentar medidas ordinarias y extraordinarias, tienen una serie de medidas excepcionales. En ambas comunidades se hace referencia a dos aspectos: organización y metodología.

En relación a la *organización*, podemos destacar en la CCAA [10] la permanencia de un curso más en la etapa de Infantil para alumnado con graves necesidades educativas especiales, junto con la flexibilización del período de escolarización en estudiantes de altas

⁸ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

capacidades e incide en la permanencia hasta la edad de los 16 años para alumnado con necesidades especiales en aulas abiertas especializadas. Asimismo, coinciden en el desarrollo de la escolarización a tiempo parcial o con atención preferente en centros ordinarios.

En cuanto a la metodología, ambas comunidades coinciden en el desarrollo de las aulas abiertas o especializadas en centros ordinarias, que en el caso de [10] concreta en la etapa de Educación Infantil, así como la puesta en marcha de las aulas-enclave.

Una vez expuestas las semejanzas y diferencias entre las medidas de atención a la diversidad, voy a detenerme en exponer cómo responde la LOMCE y cada una de las comunidades a la **escolarización** del alumnado con necesidades educativas especiales, señalando los puntos en común, así como aspectos destacables de la escolarización en algunas Comunidades Autónomas.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 9 diciembre de 2013) establece tres modalidades de escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales: escolarización en centros **ordinarios**, en centros de **educación especial** y de modalidad **combinada**.

B-RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN LOMCE Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS⁹

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se expone en todas las comunidades, excepto en [1], [2], [4], [9] y [11]. En el resto de las comunidades se habla de que la escolarización será realizada en centros ordinarios para alumnado con dificultades de aprendizaje con los apoyos necesarios, así como para los estudiantes de altas capacidades por medio de la ampliación de los contenidos o flexibilización de las etapas. Lo mismo sucede con el alumnado de incorporación tardía o con desventaja sociocultural, los cuales recibirán más recursos y apoyos en cuanto a la comprensión y expresión del lenguaje, para facilitar la socialización con sus compañeros/as. Mientras que la escolarización en centros de educación especial es destinada para el alumnado con problemas graves de conducta, comportamiento perturbador, así como estudiantes con discapacidad auditiva, visual o motora. En relación al alumnado en modalidad combinada

⁹ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

cuando el alumno/a presente necesidades educativas especiales que no pueden ser cubiertas únicamente con los recursos y apoyos presentes en los centros ordinarios.

Sin embargo, en algunas comunidades existen aspectos de especial relevancia y consideración como es el caso de [5] donde se menciona la existencia de integración preferente para alumnado con discapacidad motriz y auditiva, así como unidades de transición; En [8] se hace referencia a la escolarización del alumnado convaleciente, por lo que requiere de una colaboración entre centro ordinario o centro de educación especial, y las aulas hospitalarias. Asimismo, en [10] se menciona la existencia de aulas abiertas especializadas, mientras que en [12] la escolarización de niños y niñas con necesidades especiales es más específica, debido a que afirma que puede ser en centros ordinarios a modalidad completa o con apoyos variables. Y una de las comunidades que da respuesta a los estudiantes con discapacidad auditiva y motora es [16], ya que cuentan con centros ordinarios de atención educativa preferente (COAEP). Mientras que en la CCAA [14] contamos con centros de atención preferente a motóricos y a sordos, la legislación de esta comunidad no hace referencia a ello.

C-RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA DE LA LEGISLACIÓN PARA ATENDER A ALUMNADO AUTISTA¹⁰

Los recursos legislativos que existen en España para dar respuesta al alumnado con autismo les encontramos en las siguientes Comunidades Autónomas: en [1] cuentan con la existencia de un Protocolo de atención educativa al alumnado con TEA, mientras que hemos identificado que algunas comunidades presentan una normativa específica: en [7] encontramos la Orden del 9 de octubre de 2013 que expone sobre los centros de atención preferente a alumnado con TEA, mientras que en [6] tienen una Resolución de la Dirección General de Educación para alumnado con autismo en las etapas de Infantil y Primaria; y en [11] cuentan con la Orden de 11 de abril de 2014. Esta última Resolución y Orden se refieren a las aulas abiertas especializadas para esta tipología de alumnado. A continuación, presentaré las similitudes y diferencias en relación a una serie de criterios (objetivos, características del aula, formación del profesorado, procedimiento de incorporación y evaluación) entre las CCAA de [1], [6], [7] y [11].

¹⁰ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

En cuanto a los *objetivos*, hemos podido observar que en las cuatro comunidades exponen la importancia de favorecer el desarrollo por medio de diversas estrategias de la comunicación verbal y no verbal, así como conseguir que los aprendizajes para este alumnado sean funcionales, y, sobre todo, aumentar su autonomía en el entorno educativo, familiar y social. Sin embargo, una de las diferencias que encontramos es que, en el Protocolo de Galicia, hace hincapié de forma constante en el desarrollo de metodologías basadas en las nuevas tecnologías (TIC) y con materiales didácticos fundamentalmente visuales, como los pictogramas o sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC).

En relación a las *características* del *aula* o del *centro* de escolarización, todas las comunidades coinciden en la necesidad de colocar a estos estudiantes en lugares muy próximos a las fuentes de informaciones (por ej. pizarra, profesorado, etc.) alejándoles de espacios con hiperestimulación visual (por ej. mapas, exceso de dibujos, etc.), así como trabajar los valores de convivencia y respeto, junto con una planificación del horario semanal basado en dibujos o pictogramas. Asimismo, en todas estas Comunidades Autónomas destacan la importancia del trabajo colaborativo y la flexibilización del tiempo en el desarrollo de las tareas. Aunque, en este caso, también encontramos diferencias, debido a que tanto en [7] como en [6] explican el desarrollo de una programación didáctica y proyectos adaptados de forma individualizada a sus necesidades; y en las aulas de estas comunidades presentan una ratio diferente, ya que en el caso de [6] son 8 alumnos por clase, en [7] son 7 alumnos por clase en Primaria, y de 8 en Secundaria; y en [11] son 4-6 alumnos por clase. En la CCAA [1] se profundiza en las metodologías para estos estudiantes. De esta manera existen referencias concretas al trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, así como el empleo de instrumentos visuales como los esquemas, mapas conceptuales, tarjetas con dibujos y diagramas de espina como excelentes recursos para su aprendizaje.

Haciendo referencia al *profesorado*, en todas las comunidades coinciden en la presencia de profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, así como de un Auxiliar Técnico Educativo. En el caso de [7], puntualiza la presencia del PT y el Auxiliar Técnico Educativo en la etapa de Secundaria, y en [6] señala que el PT debe ser además el tutor del aula.

En cuanto al *procedimiento* de *escolarización*, es muy similar en todas las comunidades. Los pasos que se dan son: en primer lugar, se desarrolla la resolución del Director General de Educación acerca del estudiante; en segundo lugar, el Equipo Docente junto con el servicio de Orientación del centro exponen la propuesta de escolarización más

adecuada acompañado de las medidas para el citado alumno/a; posteriormente el Jefe de Estudios convoca una reunión con la familia, en el que se expone una vez elaborado el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización, se les presenta a los padres, junto con la propuesta de incorporación de su hijo/a; y finalmente el Director dirige la propuesta de escolarización a la Dirección General de Educación de la comunidad.

Finalmente, la *evaluación* del alumnado con TEA, presenta escasas diferencias entre las cuatro comunidades, debido a que en todas ellas explican que se valorará el desarrollo evolutivo, la adquisición de las competencias y contenidos básicos, así como el grado de participación de estudiante con TEA en el grupo ordinario. Sin embargo, en [11] la evaluación del alumnado con autismo se realiza a partir de un Plan de Trabajo Individual, y en el caso de [7] especifica el desarrollo de una evaluación psicopedagógica en este alumnado al finalizar la etapa de Secundaria para ver qué opciones son las más adecuadas en función de sus necesidades en los sucesivos cursos.

D-RESULTADOS DE LOS PUNTOS FUERTES Y DÉBILES DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE CASTILLA Y LEÓN¹¹

En cuanto al último apartado de esta investigación, tras recoger las medidas ordinarias y extraordinarias de Castilla y León, de acuerdo con la ORDEN EDU 1152/2010, he establecido una comparativa entre las medidas de nuestra comunidad y las del resto de Comunidades Autónomas de España, para extraer los puntos fuertes y puntos débiles en relación a la atención a la diversidad del alumnado.

Si comenzamos con los *puntos fuertes* de las **medidas ordinarias** de Castilla y León, podemos destacar el desarrollo de la acción tutorial, las actividades de acogida y socialización puestas en marcha en el Plan de Acogida para alumnado de reciente incorporación al aula, así como también la adaptación en el tiempo, los instrumentos y procedimientos de evaluación para el alumnado con necesidades especiales. Asimismo, los programas de enriquecimiento curricular y de refuerzo en áreas básicas junto con la opcionalidad en las materias de Secundaria y Bachillerato, y, sobre todo, las acciones recogidas para reducir el absentismo y abandono escolar temprano. Sin embargo, existen *puntos débiles* que son reseñables, especialmente en el apartado de metodología, debido que

¹¹ Los códigos numéricos utilizados para cada Comunidad Autónoma son: [1: Galicia], [2: Principado de Asturias], [3: Cantabria], [4: País Vasco], [5: Comunidad Foral de Navarra], [6: La Rioja], [7: Aragón], [8: Cataluña], [9: Madrid], [10: Extremadura], [11: Castilla La- Mancha], [12: Andalucía], [13: Comunidad Valenciana], [14: Castilla y León], [15: Murcia], [16: Islas Canarias], [17: Islas Baleares] y [18: Ceuta y Melilla]

en Castilla y León no se hace referencia a metodologías como el trabajo cooperativo y por proyectos, el aprendizaje por descubrimiento o autónomo, los talleres y rincones, e incluso en aspectos organizativos como los desdoblamientos y agrupamientos flexibles. Además, en otras comunidades presentan programas de recuperación y trabajo de las habilidades sociales o de entrenamiento metacognitivo, válidos para personas con autismo y para altas capacidades, respectivamente. Asimismo, en nuestra comunidad no se explicita la presencia de un plan de supresión de barreras arquitectónicas, ni el empleo de las nuevas tecnologías (TIC) como el apoyo multisensorial y de realidad aumentada y de programación de entornos para alumnado con discapacidad visual o motora.

En una gran parte de las Comunidades Autónomas, presentan dentro de las medidas ordinarias la permanencia de un curso en la misma etapa o nivel, los programas de apoyo o refuerzo educativo e incluso la flexibilización del período de escolarización para estudiantes de altas capacidades. En nuestra comunidad, en Castilla y León aparecen dentro de las medidas específicas y, por lo tanto, son puntos fuertes en cuanto a atención a la diversidad del alumnado.

Junto a los *puntos fuertes* de las **medidas específicas** presentadas anteriormente, encontramos el desarrollo de las adaptaciones curriculares significativas (ACIs), el fraccionamiento de la etapa de Bachillerato para alumnado con problemas graves de audición, visión o motricidad, así como la escolarización en centros de educación especial para estudiantes con graves problemas de conducta o comportamiento perturbador.

Asimismo, existen otros puntos fuertes como los programas de acompañamiento escolar con familias con desventaja social o los programas de refuerzo de expresión y comunicación oral y escrita para alumnado inmigrante o con desfase grave del lenguaje, junto con el Plan de Trabajo Individualizado. A nivel de organización, en Castilla y León las medidas específicas son reseñables, ya que presenta la permanencia de un curso más en Infantil en alumnado con necesidades educativas especiales, la permanencia excepcional en el 2º ciclo de Infantil, Primaria y Secundaria y el servicio educativo entre los centros educativos y los hospitales, mediante las aulas hospitalarias, con estudiantes convalecientes.

Mientras que los puntos débiles en esta clase de medidas son menores, debido a que en otras comunidades presentan programas dirigidos para alumnado con discapacidad física, psíquica o sensorial, así como programas de refuerzo y recuperación de aprendizajes no adquiridos con carácter individual; aunque en el aspecto organizativo, en Castilla y León no se hace referencia a la existencia de la Formación Profesional ni de la presencia de aulas ocupacionales, aulas-taller o aulas enclave.

7 CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

En esta sección se incluyen las principales conclusiones tras la realización de este Trabajo Fin de Máster, así como las posibles líneas de trabajo futuro, junto con las limitaciones y propuestas de mejora que han ido surgiendo a medida que íbamos avanzando en la realización de este proyecto.

7.1 CONCLUSIONES

Una vez realizado este Trabajo Fin de Máster, me gustaría exponer una serie de apreciaciones relación con la fundamentación teórica. En primer lugar, me ha resultado interesante y motivador comenzar mi trabajo con una referencia a la atención a la diversidad, debido a que, como docente y futuro psicopedagogo, debemos conocer y saber dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Considero esencial como docente y futuro psicopedagogo, conocer las diferentes medidas y principios de atención a la diversidad debido a que en la actualidad, en nuestro país, tenemos a un número elevado de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que en algunas ocasiones, no están recibiendo una educación adecuada por diversos motivos tales como la falta de formación de los profesionales de la educación, así como la escasez de recursos y materiales que atiendan sus necesidades más concretas. Por esta razón, a través de la búsqueda de bibliografía he podido recordar y tener más presente las medidas ordinarias y específicas que estamos utilizando en Castilla y León.

En segundo lugar, al acercarme a la evolución del concepto de inclusión, me ha permitido no sólo conocer que este concepto presenta una larga trayectoria histórica, sino que también ha hecho que me dé cuenta de la gran diferencia que existe entre el concepto de integración y el propio término de inclusión. Desde mi punto de vista, creo que el sistema educativo en los últimos años, está cada vez más concienciado de conseguir la inclusión de la globalidad del alumnado así como la igualdad de oportunidades, debido a los profesionales de la educación y las familias están incrementando su cooperación por aunar sus esfuerzos en desarrollar acciones y actividades que consigan el mismo acceso de este alumnado al currículo, y sobre todo la sensibilización de la sociedad, ante esta problemática que sigue está presente en nuestro país.

En tercer lugar, mis profesoras de este Trabajo Fin de Máster me propusieron acercarme al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, debido a que es unos de los colectivos que más conocían por su experiencia laboral. Por esta razón, me transmitieron el interés y la motivación en conocer a este grupo de alumnos y alumnas, de los que durante la carrera de Educación Primaria y en el Máster de Psicopedagogía habíamos dado pequeñas

pinceladas sobre las características más comunes en estos estudiantes, debido a que nos centrábamos en otros alumnos/as que solían ser más habituales encontrárseles en las aulas de Educación Primaria, como por ej. los niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad, comportamiento perturbador o con dificultades específicas de aprendizaje (léase por ej. la discalculia, dislexia o disortografía). De esta forma, tenía ambición por conocer cuál era el origen del TEA, que por lo que he podido apreciar no se trata de un trastorno reciente, ya que hemos encontrado información que data del siglo XX cuando empezaron a hablar del citado trastorno.

Sin embargo, y aunque conocía las características más básicas del alumnado con TEA, a lo largo de este trabajo, y tras la búsqueda en diferentes manuales (por ej. DSM-5), me he cerciorado de los problemas tan graves que presentan estos alumnos a la hora de enfrentarse a la realidad en una gran variedad de áreas como hemos presentado previamente en el trabajo. Y es en este momento, cuando me planteo la necesidad de conocer las diferentes estrategias y prácticas que favorecen tanto la inclusión de este alumnado como del resto de estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Así, una vez que conocemos estas estrategias (por ej. el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, peer-tutoring, TEACCH, entre otras) y las nuevas tecnologías (ManosQuietas, iAutism, etc.), tenemos que llevarlas a la práctica docente, porque satisfacen las necesidades de todo el alumnado, y, sobre todo, les estamos motivando y aumentando su autoestima por desarrollar un aprendizaje significativo, dinámico y lúdico de nuevos conocimientos.

En cuanto a las aportaciones que me ha brindado el desarrollo de una investigación cualitativa sobre la atención a la diversidad en España son numerosas. Por un lado, era la primera vez que me enfrentaba a la realización de una investigación empírica de este calibre, debido a que en esta ocasión tenía que indagar, buscar y seleccionar varias fuentes de información para el desarrollo de un estudio satisfactorio. Sin embargo, tras las orientaciones dadas por mis tutoras y los mensajes de ánimo, permitieron que la realización de la citada investigación se fuera haciendo más amena, aunque con períodos de desánimo personal debido a la escasez de programas y planes específicos orientados a TEA, puesto que era nuestro objetivo inicial. Por otra parte, me he dado cuenta que toda investigación es más sencilla en el momento en el que conocemos los pasos que tenemos que dar y, sobre todo, cuando conocemos los objetivos que queremos conseguir.

Al realizar esta investigación, he podido extraer una serie de resultados: en primer lugar, que todas las Comunidades Autónomas presentan referencias legislativas para atender a la diversidad del alumnado, ya sean Órdenes, Decretos o Resoluciones como

Planes de Atención a la Diversidad; en segundo lugar, el elevado número de medidas ordinarias y extraordinarias que he encontrado, siendo escasas aquellas que hacen referencia a Planes para la reducción o eliminación del absentismo y abandono escolar temprano, aspecto que tendríamos que hacer más hincapié para evitar este tipo de acciones en nuestro sistema educativo, aunque no sucede lo mismo cuando tratamos la escolarización del alumnado ACNEAE, debido a que todas las Comunidades Autónomas mostraban semejanzas con LOMCE, salvo alguna comunidad que destacaba por la presencia de algún recurso personal más en relación con otras CCAA. En tercer lugar, me sorprende la escasez de legislación que da respuesta al alumnado con TEA, debido a que en la mayor parte de las comunidades hemos encontrado referencias que responden a las necesidades de alumnado con TDAH, altas capacidades, discapacidad visual, motórica y auditiva e incluso de dificultades de aprendizaje, llegando a la conclusión de que este aspecto aparece como una de las debilidades en una gran parte de España. Y finalmente, podemos destacar que la Junta de Castilla y León es una de las pocas Comunidades Autónomas que cuenta con un Plan de Atención a la Diversidad, así como por las fortalezas que presenta nuestra comunidad en cuanto a las medidas ordinarias y específicas, aunque tenemos que seguir trabajando por dar una respuesta más adecuada a determinados colectivos, especialmente al alumnado con algún tipo de discapacidad física, motórica o sensorial, ya que en la actualidad existen pocos recursos y escasa formación para atender a estos estudiantes.

7.2 LIMITACIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

Para finalizar el apartado, creemos conveniente exponer las limitaciones, así como una serie de propuestas de futuro que puedan dar comienzo a posteriores estudios e investigaciones sobre la atención a la diversidad del alumnado para conseguir una educación más inclusiva.

En cuanto a las **limitaciones**, podemos mencionar la escasez de tiempo. Si hubiéramos tenido más tiempo, podríamos haber realizado una comparación entre las diferentes estrategias metodológicas expuestas en el análisis de la investigación, con el objetivo de ponerlas en práctica con distintos estudiantes ACNEAE, y posteriormente, exponer los resultados de qué tipo de estrategias son las más idóneas para la consecución de aprendizajes más significativos junto con el desarrollo de un ambiente incluso manteniendo relaciones sociales positivas entre los estudiantes. Asimismo, otro de los problemas con los que nos hemos encontrado en el desarrollo de esta investigación, ha sido la ausencia de referencias legislativas que den respuesta al alumnado con TEA.

Una vez expuestas las limitaciones de este trabajo, podemos mencionar algunas propuestas de futuro para que puedan ser desarrolladas en otros Trabajos Fin de Máster, con el fin de enriquecer nuestros conocimientos sobre el ámbito de la diversidad del alumnado. Las **propuestas** son las siguientes:

- Realizar una comparación de cómo es la atención a la diversidad entre España y otros países de la Unión Europea, en la que podamos observar las principales semejanzas y diferentes entre las medidas de atención a la diversidad o las modalidades de escolarización del alumnado ACNEAE.
- Desarrollar entrevistas a profesionales de la educación para conocer cuál es la modalidad de escolarización más idónea para el alumnado TEA, teniendo en cuenta el principio de inclusión educativa y las necesidades de especificidad y especialización que una intervención de calidad en personas con TEA requiere.
- Identificar un conjunto de iniciativas, estrategias y buenas prácticas orientadas a fomentar la atención inclusiva del conjunto de alumnado ACNEAE en los centros ordinarios.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Boletín Oficial de Castilla y León, de 19 de junio de 2017, núm. 115, pp. 23109- 23176.
- Ainscow, M. (2008). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alcantud, F. (2013). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana*. Madrid: Pirámide.
- American Psychiatric Association (APA). (1980). DSM III. Breviario. *Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson
- American Psychiatric Association (APA). (1997). *DSM IV. Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM V. Breviario. Criterios diagnósticos*. Barcelona: Masson.

- Ayuda, R., Llorente, M., Martos, J., Rodríguez, L., Olmo, L. (2012). Medidas de estrés e impacto familiar en padres de niños con trastornos del espectro autista antes y después de su participación en un programa de formación. *Revista de Neurología* 54, 73-80.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition* 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1992). The theory of mind hypothesis of autism: History and prospects of the idea. *The psychologist: Bulletin of the British Psychological Society* 5, 9-12.
- Belinchón, M. (1995). *La investigación del autismo hoy: niveles de análisis e hipótesis explicativas*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Bleuler, E. (1950). *Dementia Praecox or the Group of Schizophrenics*. Nueva York: International Universities Press.
- Canal, R., García, P., Touriño, E., & Santos, J. (2006). La detección precoz del autismo. *Intervención Psicosocial* 15, 29-47.
- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (2011). *Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia*. Recuperado de <https://www.google.es/search?q=plan+atencion+a+la+diversidad+de+murcia&oq=PLA&aqs=chrome.0.69i5913j69i57j0l2.2858j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.
- Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria de Galicia (2013). *Protocolo de tratamiento educativo de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)*. Galicia: Dirección General de Ordenación Educativa.
- Cuxart, F., & Jané, C. (1998). Evolución conceptual del término “autismo”: una perspectiva histórica. *Revista de historia de la Psicología* 19, 369-388.
- De la Iglesia, M & Olivar, J.S. (2007) *Autismo y síndrome de Asperger. Trastornos del espectro Autista de alto funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. CEPE: Madrid.
- Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, de 16 de junio de 2007, pp. 11794-11908.

- Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La-Mancha.
- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. Boletín Oficial del Estado, de 29 de agosto de 2005, núm. 165, pp. 9203-9212.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana.
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Boletín Oficial del País Vasco, de 13 de julio de 1998, núm. 130, pp.12956-12970.
- Decreto 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial de Aragón, de 27 de diciembre de 2000, núm. 154, pp.7923-7926.
- Decreto 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad de Extremadura.
- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Diario Oficial de Galicia, 21 de diciembre de 2011, núm. 242, pp. 37487-37515.
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, de 25 de noviembre de 1997, núm. 2528.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 3 de noviembre de 2009, núm.254, pp. 57608-57647.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

- Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de las Islas Baleares, de 5 de mayo de 2011, núm.67, pp. 97-108.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una escuela inclusiva*. Recuperado de http://.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos//informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2012). *Plan de Atención educativa al alumnado inmigrante de una escuela inclusiva*. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig1/es_2084/adjuntos/120009c_Pub_EJ_etorkin_plana_c.pdf.
- Departamento de Educación de la Junta de Extremadura (2011). *Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura*. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/planatd.pdf>.
- Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". REICE. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* 11(2),100-118.
- Echeíta, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación* 12, 26-46.
- Faro, B., & Vilageliu, M. (2000). *Hacia una escuela efectiva para todos los alumnos*. Jornadas técnicas de Educación Especial. Barcelona: APPS.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Paideia Galiza.
- Frith, U. (1989). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza.
- Gómez, J.M., Royo, P., & Serrano, C. (2012). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros.
- Iglesia, M., & Olivar, J. (2008). *Autismo y síndrome de Asperger*. Madrid: CEPE.
- Imperatore, E., & Reinoso, G. (2007). Revisión de la literatura: déficit de procesamiento sensorial en el espectro del autismo. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional* 7, 1-19.

- Jiménez, M. (2016). *Escala Acoge. Valorar las condiciones de inclusión en las aulas* (tesis doctoral). Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid, Valladolid, 1-14.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2000). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jordan, R. (2012). *Autismo con discapacidad intelectual grave*. Ávila: Autismo Ávila.
- Junta de Castilla y León, (2017). *II Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://www.jcyl.es/junta/cp/Proyecto_Plan_Atencion_Diversidad.pdf.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217-250.
- La Declaración de Madrid (marzo, 2002). *No discriminación más acción positiva es igual a integración social*. Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad, Madrid.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Ley Orgánica 13/1978, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI). Boletín Oficial del Estado, de 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11106-11112.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp.17158-17207.
- Martínez, M., & Cuesta, J. (2013). *Todo sobre el autismo. Los trastornos del Espectro Autista (TEA). Guía completa basado en la ciencia y en la experiencia*. Tarragona: Altaria.
- Merino, M. & Belinchón, M. (2014). *Todo sobre Asperger: guía de comprensión para profesionales, familiares y afectados*. Tarragona: Altaria
- Monjas, I. (2012). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Boletín Oficial del Estado, de 2 de junio de 1995, núm. 696.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, de 16 de marzo de 1985, núm. 65, pp.6917-6920.
- Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades.
- Resolución ENS/ 1544/2011, de 10 de julio, de atención educativa al alumnado con trastornos de aprendizaje.

Resolución de 1 de junio de 2017, de la Dirección General de Educación, por la que se establecen las características generales de las aulas especializadas para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas de Trastorno de Espectro Autista escolarizado en Segundo Ciclo de Educación Infantil y en Educación Primaria en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja durante el curso académico 2017-2018.

Orden 16 de julio de 2001, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil y Educación Primaria.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la comunidad de Castilla y León.

Orden 6/2014, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Turismo por la que se regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, de 13 de junio de 2014, núm.73, pp. 11080-11086.

Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, de 13 de junio de 2008, núm. 93, pp. 8706-8717.

Orden 1493/2015, de 22 de mayo de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por el que se regula la evaluación y promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid.

Orden 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, de 17 de junio de 2010, núm. 137, pp. 32839-32854.

Orden de 11/04/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se crean, regula y ordena el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas, para el

- alumnado con trastorno de espectro autista, en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla La-Mancha, de 25 de abril de 2014, núm.78, pp.10701-10704.
- Orden de 9 de octubre de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente a alumnos con trastorno del espectro autista. Boletín Oficial de Aragón, de 11 de octubre de 2013, núm. 222, pp. 29137-29142.
- Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, de 22 de diciembre de 2010, núm. 250, pp. 32374-32398.
- Orden 849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado, de 6 de abril de 2010, núm. 83, pp. 31332-31380.
- Ozonoff, S., Pennington, B. & Rogers, S. (1991). Executive function déficits in high-functioning autism individuals: Relationships to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 32, 1081-1105.
- Riviére, A. & Belinchón, M. (1981). Reflexiones sobre el lenguaje autista. I: Análisis descriptivos y comparación con la disfasia receptiva. *Infancia y aprendizaje* 13, 89-120.
- Thelen, E. (1979). Rhythmical stereotypies in normal human infants. *Animal Behaviour* 27, 699-715.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico*. Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre NEE. *Revista Educación*, núm. Extraordinario, 45-73
- Wing, L. (1981). *La educación del niño autista. Guía para padres y maestros*. Madrid: Paidós Educador.
- Wing, L & Gould, J. (1979). Severe impairments os social interaction and associate abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 9, 11-30.

9. ANEXOS

Tabla 1. Elaboración propia. Medidas ordinarias y extraordinarias, escolarización y formación del profesorado por Comunidad

Comunidad Autónoma	Legislación	Planteamiento
Galicia [1]	Decreto 229/2011, de 7 de diciembre.	<p>Medidas ordinarias (artículo 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adecuación de la estructura organizativa y de las programaciones del entorno. - Metodologías basadas en el trabajo colaborativo. - Adaptación de los tiempos, instrumentos o procedimientos de evaluación. - Desarrollo de aulas de atención educativa y convivencia. - Desdoblamiento de grupos. - Programas de enriquecimiento curricular y de refuerzo en las áreas instrumentales básicas, así como de recuperación y de habilidades sociales. <p>Medidas extraordinarias (artículo 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones curriculares y agrupamiento flexibles. - Apoyo de profesorado especialistas de Pedagogía Terapéutica y/o en Audición y Lenguaje. - Flexibilización de la duración del período de escolarización. - Desarrollo de programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial.

		<ul style="list-style-type: none"> - Atención educativa al alumnado que presenta dificultades y requiere de una asistencia continuada en el centro educativo. - Grupos de adquisición de las lenguas y de adaptación de la competencia curricular. <p>Recursos materiales (artículo 37), en el que la Consejería dotará de equipamientos y materiales educativos, así como servicios complementarios. Además, el conjunto de las instalaciones y dependencias serán accesible a todo el alumnado.</p> <p>Recursos humanos (artículo 38), ya que contarán con los profesionales como el profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.</p>
Principado de Asturias [2]	Decreto 56/2007, de 24 de mayo.	<p>En el Decreto 56/2007, se hace referencia al ámbito de la diversidad del alumnado en cinco artículos, sin especificas las medidas ordinarias y extraordinarias, así como tampoco se exponen los recursos materiales y humanos que existen. Sin embargo,</p> <p>Artículo 16: principios de atención a la diversidad, los cuales son la diversidad, la inclusión, la normalidad, la flexibilidad, la contextualización, perspectiva múltiple, expectativas positivas y validación por resultados.</p>

	<p>Artículo 17: medidas de atención a la diversidad, mediante respuestas de carácter general como criterios de flexibilidad organizativa y atención inclusiva. Además, cuenta con el desarrollo de medidas de refuerzo educativo tanto organizativas como curriculares (por ej. apoyo en el grupo ordinario, agrupamientos flexibles o adaptaciones del currículo). Se unen otras medidas como las desarrolladas entre los centros docentes y las aulas hospitalarias, junto con programas de acompañamiento escolar, para aquellas familias con desventajas de tipo social.</p> <p>Artículo 18: atención al alumnado con necesidades educativas especiales, a través de medidas organizativas y curriculares por medio de las adaptaciones de los contenidos y criterios de evaluación del currículo.</p> <p>Artículo 19: atención al alumnado con altas capacidades, desarrollando medidas específicas de acción tutorial y enriquecimiento del currículo, así como la flexibilización en la etapa de Primaria, anticipándose un curso o reduciendo la duración de esta etapa escolar.</p> <p>Artículo 20: atención al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo, los cuales podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad, así como el desarrollo de programas</p>
--	---

		específicos para el alumnado que presenta dificultades o carencias lingüísticas.
Cantabria [3]	<p>DECRETO 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.</p> <p>Resolución 22 de febrero de 2006, por las que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.</p>	<p>Las medidas ordinarias se dividen en generales y singulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Medidas ordinarias generales: organizativas (coordinación entre profesionales, organización de los espacios de forma flexible, docencia compartida, aulas-materia), curriculares (adecuación de los objetivos, organización de los contenidos de forma integradora, diversificación de los procedimientos de evaluación), y de coordinación (incluir actuaciones en el Plan de Acción Tutorial que indiquen aspectos tales como el seguimiento individual, grupal, colaboración con las familias y con el profesorado; e incorporar actuaciones relacionadas con la Orientación Académica y Profesional) - Medidas ordinarias singulares: actividades de recuperación. Refuerzos y profundización en determinadas áreas, materias, ámbitos o módulos; apoyos a alumnado con dificultades, adaptaciones no significativas del currículo, Programas de Diversificación Curricular, medidas de ampliación y enriquecimientos, actuaciones y programas individuales, Programas de aprendizaje del español, agrupamientos flexibles,

		<p>permanencia de un año más, así como seguimiento individualizado y orientación sobre materias optativas.</p> <p>Las medidas específicas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos para alumnado con graves dificultades de aprendizaje. - Adaptaciones de acceso al currículo. - Adaptaciones curriculares individuales. - Flexibilización de la permanencia en el nivel o en la etapa. - Apoyo especializado para alumnado con discapacidad física, psíquica o sensorial. - Permanencia extraordinaria de un curso adicional en Educación Infantil, Primaria o Secundaria Obligatoria. <p>Las medidas extraordinarias se exponen en la ORDEN EDU 5/2006:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escolarización en centros de educación especial o unidades de educación especial en centros ordinarios. - La escolarización combinada. - Programas grupales adaptados a un aula específica dentro de un centro ordinario.
País Vasco [4]	Plan estratégico de atención a la diversidad en	En el País Vasco no aparecen ni en los Planes de Atención a la Diversidad ni en la legislación que presentan para atender a esta

	<p>el marco de una escuela inclusiva (2012-2016)</p> <p>Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de una escuela inclusiva (2012-2015)</p> <p>Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales.</p> <p>Orden del 30 de julio de 1998, por el que se establecen los criterios de escolarización del alumnado con necesidades</p>	<p>tipología de alumno la clasificación de las medidas ordinarias, extraordinarias y específicas. Sin embargo, presentan unas acciones educativas (artículo 9 de la Orden de 30 julio), como son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curriculares: adecuar el currículo a las necesidades de los estudiantes, fomentar sus capacidades básicas por medio de metodologías cooperativas y activas, inclusión de elementos propios de otras culturas, así como elaboración de materiales adecuados a las características de este alumnado. - Organizativas: horarios a las necesidades del alumnado, agrupamientos flexibles, enriquecimiento en horario escolar y extraescolar, presencia de dos profesores en la misma aula para determinadas actividades, desarrollo de unidades temporales para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales. - Tutoriales: trabajo tutorial de seguimiento de forma individualizada y personalizada, programas para favorecer la comunicación entre familia y escuela, así como unidades de acogida y adaptación. <p>Asimismo, en su artículo 11, encontramos los recursos extraordinarios por medio de apoyos personales y materiales. Entre ellos, destacamos:</p>
--	--	--

	<p>educativas especiales y dotación de recursos.</p> <p>Resolución del 24 de julio de 1998, por la que se regulan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos personales: profesionales especializados itinerantes para atender al alumnado con necesidades educativas especiales como son los logopedas, profesorado de Audición y Lenguaje, fisioterapeutas, terapeutas ocupaciones y profesorado de apoyo a la integración escolar de alumnado deficiente visual. - Recursos materiales: no se especifican los recursos materiales, pero se explica que se dotará a los diferentes centros ordinarios de los recursos y medios materiales necesarios para atender las necesidades específicas de cada alumno. Además, el Departamento de Educación desarrolla un plan de supresión gradual de barreras arquitectónicas y urbanísticas para favorecer la inclusión de todo el alumnado que presente determinadas necesidades educativas específicas. <p>Finalmente, se hace mención a la formación del profesorado por medio de módulos que hagan referencia al tratamiento de la diversidad, las adaptaciones curriculares y las medidas de refuerzo educativo. Junto a estas acciones, se encuentran las actividades de asesoramiento así como de dinámicas para dar respuesta a dichas necesidades de esta tipología de alumnado.</p>
--	--	--

<p>Comunidad Foral de Navarra [5]</p>	<p>ORDEN FORAL, 93/2008, de 13 de junio</p>	<p>Medidas ordinarias (artículo 7):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La acción tutorial. - La opcionabilidad. - La permanencia de un curso más en el nivel o ciclo correspondiente. - Programas de apoyo y refuerzo educativo mediante diferentes agrupamientos, desdobles o grupos flexibles. - Programas de desarrollo de currículo ordinario. <p>Medidas extraordinarias (artículo 7):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptación curricular de acceso, mediante el ofrecimiento de recursos y materiales que faciliten el desarrollo del currículo ordinario. - Adaptación curricular significativa para alumnado con un desfase de más de un ciclo o de dos cursos. - La flexibilización de la duración de cursos o etapas. <p>Modalidades de escolarización (artículo 13 y 14):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Centro ordinario: centros de integración preferente para discapacidad motriz y auditiva, Unidades de transición y de currículo especial y Programas de Cualificación Profesional Inicial Especial (PCPIE)
---------------------------------------	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Educación Especial: aula alternativa a centro de educación especial en zona rural, programas de escolarización combinada y de Cualificación Profesional Inicial Especial, así como de transición a la vida adulta <p>Recursos humanos y materiales: en esta orden no se especifican cuáles son los recursos que se ofrecen al alumnado con necesidades especiales, aunque se expone que estarán destinados a los estudiantes que requieran de apoyos y atenciones educativas derivadas de su discapacidad o trastornos grave de conducta.</p>
La Rioja [6]	<p>ORDEN 6/2014, de 6 de junio, que regula el procedimiento de elaboración del Plan de Atención a la Diversidad.</p> <p>Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>	<p>En la Orden 6/2014, se hace referencia a las medidas de atención a la diversidad, concretamente en el artículo 4.1 para actuar de una forma satisfactoria con esta clase de alumnado. Únicamente se explican teóricamente estas medidas, pero no se exponen ejemplos de cada una de ellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las actuaciones generales, entendidas como aquellas estrategias que se desarrollan para dar una educación de calidad a todo el alumnado, siendo un elemento compensador de cualquier clase de desigualdad. - Las medidas ordinarias, son estrategias organizativas y metodológicas para proporcionar una atención individualizada

		<p>en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin modificar objetivos del curso o etapa. Además, nos señala que estas medidas deben de estar reflejadas en las programaciones y unidades didácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las medidas específicas, se refiere al desarrollo de los programas organizativos y curriculares, ya sean de carácter organizativo o metodológico, para que este alumnado alcance las competencias y objetivos del curso. <p>Los recursos personales que participan en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad, así como de dar apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 8) son los maestros especialistas de PT y AL, los maestros de apoyo de compensación educativa, así como un representante de la atención psicopedagógica como es el caso del orientador. Asimismo, se contará con la ayuda del Equipo de Apoyo Educativo y de los tutores de cada ciclo.</p> <p>En el Real Decreto 696/1995, se expone en el artículo 3 la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. A lo largo de este artículo, afirma que el alumnado con este tipo de necesidades, ya sean temporales o permanentes, serán escolarizados en centros y programas ordinarios. Sin embargo, cuando estos centros no satisfagan una</p>
--	--	--

		<p>respuesta educativa satisfactoria, se propondrá la escolarización en centros de educación especial. Estas propuestas de escolarización son efectuadas por parte de la Administración, sujeta a un proceso de seguimiento continuado y periódico, en función de las evaluaciones psicopedagógicas.</p> <p>Más adelante, concretamente en el artículo 18, se explican los criterios generales de escolarización en centros de educación especial para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad, tanto en zonas urbanas como en las rurales, ya que en estas se pueden habilitar aulas específicas en determinados centros ordinarios.</p>
Aragón [7]	<p>DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre</p> <p>ORDEN 25 de junio, 2001</p>	<p>En el Decreto 217/2000, se hace referencia varios aspectos esenciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los recursos personales y materiales (artículo 5). En cuanto a los recursos personales, se caracteriza por la presencia de personal cualificado de orientación integrados en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, sin especificarnos el tipo de personal existente en los centros públicos, aunque si nos acercamos a los centros de educación especial, nos encontramos con profesionales para atender al alumnado con necesidades

		<p>especiales como son los pedagogos, psicólogos y psicopedagogos. Por otra parte, los recursos materiales son un número elevado de centros docentes para estudiantes con discapacidad motora o sensorial, junto con la eliminación de forma progresiva de las barreras existentes, como, por ejemplo, las arquitectónicas.</p> <ul style="list-style-type: none">- La formación del profesorado (artículo 6), ya que, por parte del Departamento de Educación, se van a poner en marcha una serie de planes anuales a modo de formación a través de actividades encaminadas con la investigación, preparación o perfeccionamiento de cómo atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Atendiendo a la Orden 25 de junio de 2001, la formación del profesorado se centra en el aprendizaje de diferentes sistemas visuales y oral de comunicación, así como el dominio de la lengua de signos, para dar una respuesta eficaz al alumnado con discapacidad auditiva, concretamente.- La escolarización en la Educación Infantil y en las etapas obligatorias (artículo 13), caracterizada por la permanencia de un año más en la etapa de infantil para aquellos estudiantes que
--	--	---

		<p>lo requieren según marquen los Servicios Provinciales. Asimismo, se regula la flexibilización del período de escolarización para el alumnado con sobredotación intelectual, mediante la potenciación de estructuras ágiles y adaptadas a esta clase de estudiantes.</p> <p>En la Orden de 25 de junio de 2001, debido a que atiende a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de una discapacidad física, psíquica o sensorial, en su artículo 4.6 de criterios generales de escolarización, expone la necesidad de proveer de equipos didácticos y medios técnicos para aquellos estudiantes con discapacidad en el ámbito comunicativo y de lenguaje, así como físicas y visuales. Además, en el artículo 4.7 se da respuesta a los estudiantes que presenten una discapacidad auditiva de grado severo o profundo a través del desarrollo de contenidos específicos de lengua de signos.</p> <p>En esta Orden, la escolarización al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, se presenta en varios artículos (10, 11, 13 y 14).</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escolarización en centros ordinarios de este alumnado, se caracteriza por la elaboración de un Plan de Atención a la
--	--	--

		<p>Diversidad para recoger las medidas que den respuesta a estos estudiantes. En este tipo de centros, se escolarizará a estudiantes con necesidades educativas derivadas de la sobredotación, por medio de la anticipación o reducción de la escolaridad obligatoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En los centros de Educación Primaria, cuando este alumnado presente un desfase significativo, repetirá de curso teniendo en cuenta el desarrollo y la socialización de dicho estudiante. Asimismo, cuando tenga dificultades importantes o su ritmo de aprendizaje sea lento, habrá intervenciones de refuerzo educativo de los aprendizajes básicos. Centrándose en algunos colectivos, como es el caso de los estudiantes con trastornos generalizados o con déficit de atención grave y comportamiento perturbador, se establecerán unidades específicas en centros ordinarios. - Mientras que también existe la presencia de centros ordinarios con unidades de educación especial mediante el desarrollo de proyectos curriculares, junto con actividades para mejorar las interacciones sociales. Tienen las mismas funciones que un
--	--	--

		<p>centro de Educación Especial, ya que se desarrollan adaptaciones curriculares en función de cada estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finalmente, en los centros de Educación Especial, se ofrecen programas de garantía social, dirigidos para estudiantes a partir de 16 años, con el objetivo de mejorar su integración social y laboral. Estos alumnos pueden estar escolarizados hasta los 21 años.
Cataluña [8]	<p>DECRETO 299/1997, de 25 de noviembre</p> <p>Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades.</p> <p>Resolución ENS/1544/2013, de 10 de julio, de atención educativa</p>	<p>En el Capítulo II del Decreto 299/1997, se ha referencia a la escolarización del alumnado que presenta determinadas necesidades educativas especiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el artículo 4, nos explica que la escolarización de estos estudiantes, se realiza preferentemente en centros docentes ordinarios. Aunque, cuando este alumnado no pueda ser atendido en los centros ordinarios, se les llevará a unidades o centros de educación especial. - Si nos centramos en los estudiantes que poseen necesidades especiales derivadas de alguna discapacidad (psíquica, motriz o sensorial), la escolarización de estos se realiza en un centro, en el cual se pueda atender de forma adecuada a sus necesidades educativas especiales. Asimismo, se indica que previamente se

	<p>al alumnado con trastornos del aprendizaje.</p>	<p>ha realizado un dictamen de escolarización para evaluar su autonomía personal y social, así como las ayudas o apoyos que requiere, junto con las diferentes propuestas de escolarización.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cuanto a la escolarización del alumnado con sobredotación (artículo 9), se caracteriza por ser desarrollada en centros docentes ordinarios, mediante una serie de adaptaciones del currículo, con el objetivo de potenciar el máximo desarrollo de sus capacidades. - Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales derivadas de enfermedades, las cuales requieren que estos estudiantes estén hospitalizados o que la atención educativa sea en su domicilio (artículo 10), por lo cual existirá una colaboración entre el centro ordinario y el centro hospitalario, así como el desarrollo del currículo en casa del estudiante con el profesorado correspondiente, sobre todo, en edad de escolarización obligatoria. <p>En el Capítulo III del citado Decreto, concretamente en el artículo 11, los recursos personales para atender al alumnado con necesidades especiales. Entre los recursos, encontramos:</p>
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Los centros docentes ordinarios de Primaria, dispondrán de un maestro de Pedagogía Terapéutica, mientras que los de Secundaria estarán formados por profesores y profesoras de psicología o pedagogía, así como algunos puestos para profesorado de Pedagogía Terapéutica. - Los centros docentes de educación especial estarán formados por un maestro de PT y de AL, un fisioterapeuta, profesorado de psicología y pedagogía, así como educadores y personal auxiliar. <p>Junto con el Decreto 299/1997, existen en Cataluña dos resoluciones: por un lado, la Resolución ENS/1543/2013, para atender al alumnado con altas capacidades; y, por otro lado, la Resolución ENS/1544/2013, para dar una respuesta educativa a los estudiantes con trastorno de aprendizaje. En la primera de ellas, las medidas que se exponen son la planificación de las actividades de ampliación, el ajuste metodológico; y la adecuación de los procesos educativos y ampliación de los contenidos, junto con una serie de programas tales como las ampliaciones curriculares, el entrenamiento metacognitivo, enriquecimiento curricular, el agrupamiento por proyectos o la flexibilización del período de escolarización, mencionado</p>
--	--	---

		<p>anteriormente. Mientras que, en la segunda de ellas, consideran a los estudiantes con trastornos de aprendizaje a los que presentan TDAH, en el que las medidas a desarrollar son un ajuste y cambio metodológico, así como el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.</p>
Madrid [9]	<p>Orden 1493/2015, de 22 de mayo de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por el que se regula la evaluación y promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid.</p>	<p>En esta Orden 1493/2015, se presentan algunas medidas para desarrollar una atención educativa a las necesidades de este alumnado. Por un lado, en el Capítulo I se presenta la evaluación y respuesta a los estudiantes con necesidades especiales y con altas capacidades. Para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (artículo 5) se desarrollan las adaptaciones curriculares significativas, mientras que para los estudiantes de altas capacidades (artículo 6), se ponen en marcha las adaptaciones curriculares de enriquecimiento o de ampliación curricular, así como la flexibilización de la escolarización.</p>

<p>Extremadura [10]</p>	<p>Plan Marco de Atención a la Diversidad en Extremadura, 2011.</p> <p>DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado de la Comunidad de Extremadura.</p>	<p>En el Decreto 228/2014, encontramos las medidas ordinarias y extraordinarias (artículo 8 y 9 respectivamente) para atender a la diversidad del alumnado:</p> <p>Las medidas ordinarias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad en los espacios, tiempos, recursos humanos y materiales del centro. - Adecuación de las programaciones didácticas. - Refuerzo educativo y desdoblamientos. - Programas de refuerzo y recuperación de materias y asignaturas. - Adecuación de las metodologías: en la lengua extranjera para alumnado con discapacidad o con dificultades en la expresión oral, así como el desarrollo del trabajo colaborativo en grupos heterogéneos. - Adecuación de los tiempos de las actividades, así como de los procedimientos de evaluación. - Medidas curriculares de profundización de los contenidos y estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje. - Desarrollo de actuaciones para la mejora de la convivencia, acción tutorial y orientación educativa. - La permanencia de un año más en el mismo curso o etapa.
-------------------------	---	--

		<p>Las medidas extraordinarias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de adaptaciones curriculares significativas y/o de acceso para estudiantes con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. - Escolarización combinada entre centro ordinario y aula especializada o entre centro ordinario y centro de educación especial. - Realización de adaptaciones curriculares de ampliación o enriquecimiento para estudiantes de altas capacidades. - Permanencia de un año más en la misma etapa educativa en alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. - Fraccionamiento de la escolarización en la etapa de Bachillerato para aquellos estudiantes con problemas graves de audición, visión o motricidad. <p>Junto a las medidas ordinarias y extraordinarias, encontramos las medidas excepcionales (artículo 11), entre las cuales tenemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permanencia de un curso más en Infantil para estudiantes con necesidades educativas especiales. - La escolarización en centros de educación especial, aulas abiertas o aulas especializadas en centros ordinarios en Infantil.
--	--	--

		<p>Aunque también encontramos la escolarización a tiempo parcial en los centros ordinarios para este tipo de estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none">- La flexibilización del período de escolarización para los niños y niñas de altas capacidades.- La permanencia hasta la edad de los 16 años para aquellos alumnos y alumnas con necesidades especiales en las aulas abiertas especializadas. <p>En este Decreto, se hace referencia a las escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, altas capacidad, incorporación tardía o con necesidades asociadas a sus condiciones personales y de historia escolar (artículos 25 al 28). Para todos ellos, esta escolarización puede ser: en un centro ordinario con adaptaciones curriculares significativas o de acceso, combinada (centro ordinario-aula especializada, o centro ordinario y de educación especial), en un centro específico de educación especial o en un aula abierta especializada.</p> <p>Los recursos personales que se presentan en este Decreto para atender a la diversidad del alumnado (artículo 34) son los profesionales de la orientación educativa, los técnicos de servicios a la comunidad, maestros de AL y PT, profesorado de compensación educativa, así como</p>
--	--	--

		<p>educadores sociales, intérprete de lengua de signos y los auxiliares técnicos educativos. Mientras que los recursos materiales (artículo 35) son similares a los de otras Comunidades Autónomas, como el uso de las nuevas tecnologías, ayudas para la movilidad y equipamiento técnico para dar respuesta a los alumnos y alumnas con discapacidad.</p> <p>También se hace mención en el último apartado del Decreto a la formación e innovación del profesorado (artículo 47), mediante el desarrollo de investigaciones de innovación pedagógica, así como proyectos y reconocimiento de buenas prácticas y experiencias para dar una respuesta educativa al alumnado que presente necesidades especiales.</p>
Castilla La- Mancha [11]	Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad	<p>Las medidas ordinarias aparecen en el artículo 11, y son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos de aprendizaje para la mejora de las áreas instrumentales. - Agrupamientos flexibles. - Talleres educativos para ajustar la respuesta educativa a los intereses y necesidades de cada alumno. - Grupos de profundización o enriquecimiento en contenidos específicos que le sean necesarios a cada estudiante.

	<p>Autónoma de Castilla La-Mancha.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos específicos para el aprendizaje de la lengua castellana para el alumnado inmigrante o que presente un desconocimiento del idioma. - Otras medidas que sean desarrolladas y estimadas por el centro. <p>Las medidas extraordinarias aparecen en el artículo 13, y son las que se muestran a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planes de Trabajo Individualizados con adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas. - Medidas de flexibilización curricular o aceleración para alumnado de altas capacidades. - Programas que permitan y ayuden a conseguir los objetivos de etapa con el propósito de reducir o eliminar la tasa de abandono escolar. - Iniciación a la Formación Profesional <p>Los recursos humanos y materiales se explicitan en el artículo 32:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los recursos personales son los profesionales especializados como son los orientadores, los maestros de PT y AL, los fisioterapeutas, los Diplomas Universitarios en Enfermería (DUE), los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC), los Educadores Sociales (ES), los Técnicos
--	--	--

		<p>Especialistas en Interpretación de Lenguaje de Signos (TEILSE) y los Auxiliares Técnicos Educativos (ATE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los recursos materiales que se emplean son los medios técnicos accesibles y precisos para dar respuesta a las necesidades de cada estudiante, así como el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación, junto con ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo que estén adecuados para aquellos alumnos que presenten discapacidad. <p>La formación, innovación e investigación por parte del profesorado (artículo 33) a través de la realización de experiencias de innovación y de investigación, así como estimular la publicación de materiales digitales y guías de información, junto con el desarrollo de foros, debates y buenas prácticas con el propósito de mejorar la atención a este alumnado.</p>
Andalucía [12]	ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los	<p>Las medidas de atención a la diversidad de carácter general para la enseñanza obligatoria aparecen en el artículo 6 de la Orden, entre ellas podemos citar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo de agrupamientos flexibles, con carácter temporal y abierto.

	<p>centros docentes públicos de Andalucía.</p> <p>DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desdoblamiento de grupos en áreas o materias instrumentales, para conseguir un mayor refuerzo de la enseñanza. - Presencia de un apoyo en los grupos ordinarios, con el objetivo de indagar en la mejora de los aprendizajes instrumentales básicos, especialmente en aquellos estudiantes que posean un desfase en las áreas de Lengua y Matemáticas. - Flexibilidad en el horario lectivo semanal, dependiendo de las necesidades de cada estudiante. <p>Las medidas específicas para atender a la diversidad que se presentan en la citada orden por medio de una serie de programas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los programas de refuerzo (artículo 8) de las áreas o materias instrumentales básicas (Lengua Castellana, Primera Lengua Extranjera y Matemáticas). Se basan en actividades motivadoras para mejorar la expresión y comunicación oral y escrita. - Los programas de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos (artículo 9), que se caracterizan por desarrollar actividades para realizar un seguimiento, asesoramiento y atención personalizada al estudiante. - Los planes específicos personalizados para el alumnado que no promoció de curso (artículo 10), en el que se basan en el
--	---	--

		<p>desarrollo de refuerzo de áreas instrumentales, así como actividades programadas.</p> <ul style="list-style-type: none">- Los programas de adaptación curricular dirigidos para alumnado con necesidades educativas especiales, de incorporación tardía al sistema educativo y con graves dificultades de aprendizaje, así como aquellos con compensación educativa y altas capacidades. Dichos programas se dividen en tres tipos: adaptación curricular no significativa, significativa y únicamente curricular para altas capacidades. <p>En el Decreto 147/2002, se hace referencia a los recursos humanos (artículo 9) como son los profesionales para atender al alumnado con necesidades especiales, tanto en las aulas de centros ordinarios como en los centros específicos de educación especial. Asimismo, se impulsan determinados recursos materiales (artículo 10) tales como el uso de las nuevas tecnologías, materiales y equipamiento técnico específico como los sistemas aumentativos o alternativos de comunicación.</p> <p>En este mismo decreto, se expone la importancia de la formación al profesorado sobre las necesidades educativas especiales (artículo 13), mediante actividades de formación acerca de la orientación educativa,</p>
--	--	---

		<p>así como de los recursos tecnológicos especializados para estudiantes con discapacidad o sobredotación intelectual. Toda esta formación se complementa con la enseñanza de los métodos y estrategias educativas y organizativas más adecuadas para dar respuesta a este alumnado.</p> <p>La escolarización al alumnado con discapacidad (artículo 15 del Decreto 147/2002) se realiza en centros educativos ordinarios que estén ubicados en su entorno, siguiendo alguna de las modalidades siguientes: el estudiante puede estar en un grupo ordinario a tiempo completo o con apoyos en períodos variables, aunque también en aulas de educación especial. Sin embargo, cuando en los centros ordinarios no pueden dar respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos y alumnas, acuden a centros específicos de educación especial que poseen equipamientos y profesionales especializados.</p> <p>Mientras que la escolarización de los estudiantes con sobredotación de sus capacidades intelectuales (artículo 34) se realiza en centros ordinarios siguiendo una serie de medidas: la flexibilización del periodo de escolarización, la atención educativa individualizada o en pequeños</p>
--	--	---

		grupos, así como programas de enriquecimiento con la adaptación del currículo a sus necesidades.
Comunidad Valenciana [13]	<p>ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil y Educación Primaria.</p> <p>DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana.</p>	<p>En la Orden de 16 de julio de 2001, se explican las medidas de atención educativa (artículos 12 a 16), entre las cuales podemos destacar las adaptaciones curriculares tanto en la etapa de Educación Infantil como las adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIs) en Educación Primaria. Además, encontramos las adaptaciones de acceso al currículo.</p> <p>En relación a los recursos personales, en el capítulo IV encontramos el Maestro de Educación Especial de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, y los educadores sociales.</p> <p>Si nos centramos en el Decreto 108/2014, en su artículo 17 se especifican las medidas de apoyo y refuerzo, entre las que destacamos las ordinarias como la orientación educativa y la tutoría, junto con las que aparecen en la Orden del 16 de julio. En cuanto a las medidas extraordinarias, encontramos la repetición de curso, así como la prolongación de la escolarización del alumnado en la etapa un año más.</p>

		<p>La escolarización del alumnado con altas capacidades (artículo 22) se caracteriza por realizarse en los centros ordinarios mediante el desarrollo de medidas de enriquecimiento o ampliación de los contenidos de las diferentes áreas. En cuanto a los estudiantes de incorporación tardía (artículo 23), se potenciará su permanencia en el grupo ordinario de referencia a través de un refuerzo en las áreas instrumentales, así como el trabajo interdisciplinar.</p>
Castilla y León [14]	<p>ORDEN EDU 1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo</p>	<p>En la ORDEN EDU, encontramos las diferentes medidas de atención a la diversidad:</p> <p>Las medidas ordinarias (artículo 6), entre las que se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La acción tutorial y acción orientadora. - La opcionalidad en la elección de las áreas de la etapa de Secundaria y Bachillerato. - Las estrategias de enseñanza, así como los grupos de refuerzo o apoyos en áreas instrumentales. - Las adaptaciones curriculares en la metodología, la organización, la adecuación de las actividades, así como la temporalización, y los medios y recursos empleados. - Los Planes de Acogida con una serie de actuaciones planificadas para alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo.

		<ul style="list-style-type: none"> - La aplicación de medidas específicas para la prevención y control del absentismo, así como el abandono escolar temprano. <p>Las medidas específicas (artículo 7), como son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares significativas mediante una previa evaluación psicopedagógica. - La permanencia excepcional en el 2º ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. - El fraccionamiento de las enseñanzas de bachillerato para aquellos estudiantes con graves problemas de audición, visión o motricidad. - El desarrollo de programas de diversificación curricular, así como de cualificación profesional inicial. - Los programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento para los estudiantes de incorporación tardía o con desventaja socioeducativa. - La puesta en marcha de acciones de carácter compensatorio para estudiantes con dificultades de adaptación al entorno escolar. - La adaptación lingüística y social a través de aulas específicas y programas concretos para esos alumnos que presentan desfases o carencias en el lenguaje.
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - La atención educativa domiciliaria desde la etapa de educación infantil hasta secundaria obligatoria para estudiantes en situación de hospitalización o convalecencia domiciliaria. - La flexibilización en cuanto a los niveles y etapas educativas, refiriéndonos a los estudiantes de altas capacidades. <p>La escolarización se explica en el Capítulo IV en relación a cada uno de los colectivos a los que atiende la citada ORDEN EDU 1152/2010:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para el alumnado con necesidades educativas especiales, existen dos modalidades: por un lado, los estudiantes con necesidades asociadas a una discapacidad física o auditiva estarán escolarizados en centros ordinarios de referencia, aunque cuando estas sean graves y permanentes con la necesidad de un apoyo extenso, se verá necesario la escolarización en centros de educación especial o en unidades de educación especial. Por otro lado, cuando el estudiante presente una necesidad educativa especial asociada a condiciones personales de discapacidad, estos llevarán una escolarización combinada. - Para el alumnado con altas capacidades: en centros ordinarios mediante el desarrollo de programas y planes de actuación en función de los intereses de estos estudiantes. Junto a estas
--	--	---

		<p>acciones, podemos citar la realización de adaptaciones con actividades de ampliación o profundización, agrupamientos con alumnos de cursos más elevados o desarrollo de contenidos del curso siguiente en áreas instrumentales.</p> <ul style="list-style-type: none">- Para el alumnado de integración tardía en el sistema educativo y con desventaja socioeducativa: serán escolarizados en centros ordinarios, en los cuales tienen que desarrollar Proyectos de Adaptación Lingüística y Social, junto con medidas y actuaciones de enseñanza de la lengua.- Para el alumnado que presenta escolarización irregular, absentismo o abandono escolar temprano: son escolarizados en centros ordinarios, los cuales tienen que desarrollar programas específicos para promover su integración y desarrollo de competencias en función de sus necesidades. <p>Los recursos para dar respuesta a este alumnado aparecen en el Capítulo V del artículo 24. Estos recursos humanos son los maestros especialistas de PT y AL, así como la atención de fisioterapeutas y ayudantes técnicos educativos. Además, se contará con profesorado técnico de formación profesional para impartir Programas de Cualificación Inicial, así como de enfermeros.</p>
--	--	--

<p>Murcia [15]</p>	<p>Orden 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.</p> <p>Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.</p> <p>Plan de Atención a la Diversidad.</p>	<p>En la Orden de 4 de junio de 2010 y en el Plan de Atención a la Diversidad, encontramos las medidas ordinarias y específicas para atender a la diversidad del alumnado, y dar una respuesta educativa.</p> <p>Ambas medidas se encuentran en el artículo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las medidas ordinarias se basan en una serie de estrategias organizativas y metodológicas: el trabajo cooperativo, por tareas o proyectos, el aprendizaje por descubrimiento o autónomo, los talleres, grupos interactivos y rincones, el refuerzo y apoyo en el grupo ordinario, la enseñanza compartida, agrupamientos flexibles, el empleo de las tecnologías de la información y comunicación, así como los desdoblamientos y orientación para la elección de materias optativas, junto con el apoyo intenso en la estimulación multisensorial, comunicación aumentativa y alternativa o programación de entornos. - Las medidas específicas como son las adaptaciones curriculares significativas, así como aquellas adaptaciones de acceso y de ampliación o enriquecimiento. Además, otras medidas de esta índole son la flexibilización de los años de escolaridad, los programas de apoyo específico como “proneep” y “ABC”; junto con una gran variedad de programas (compensación educativa y
--------------------	---	--

		<p>acompañamiento escolar, refuerzo curricular, diversificación profesional), aulas ocupacionales, aulas-taller y de acogida; y el servicio educativo domiciliario o las aulas hospitalarias.</p> <p>En el Decreto 359/2009, se hace referencia a los principios de escolarización del alumnado con necesidades especiales (artículo 16), y posteriormente, se explica en cada uno de los grupos de estudiantes que presentan determinadas necesidades educativas especiales.</p> <ul style="list-style-type: none">- En cuanto a la escolarización de los estudiantes con necesidades educativas especiales, nos señala en el artículo 17, que estos alumnos serán escolarizados en centros ordinarios mediante el desarrollo de los apoyos necesarios y de una serie de medidas de flexibilización (aumentar su permanencia en Infantil o Primaria durante un curso más). Sin embargo, cuando las necesidades de esta clase de alumnos y alumnas no pueda ser atendida en centros ordinarios, se les escolarizará en centros de educación especial, aulas abiertas especializadas en centros ordinarios o la modalidad combinada, con el fin de dar una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.- Si atendemos a la escolarización del alumnado de altas capacidades, en el artículo 18 nos expone que estos niños y niñas
--	--	--

		<p>serán escolarizados en centros educativos preferentes, es decir, son centros ordinarios pero que llevan a cabo medidas de apoyo adecuadas a sus capacidades intelectuales, como son programas grupales o proyectos de trabajo personalizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mientras que la escolarización de los alumnos y alumnas con integración tardía a nuestro sistema educativo, según se explica en el artículo 19, se realizará teniendo en cuenta las circunstancias, conocimientos, así como su edad e historial académico, con el propósito de que se incorporen en el curso más adecuado a sus características y conocimientos previos. - La escolarización de otros estudiantes que están hospitalizados o convalecientes en su casa, como nos señala en los artículos 21 y 22, se caracteriza porque este alumnado recibirá el apoyo necesario para desarrollar su aprendizaje, ya sea en aulas ubicadas en hospitales para estos casos o desarrollar una coordinación entre el centro educativo y las familias por medio de un docente en horas lectivas. <p>En el citado Decreto, encontramos la presencia de recursos personales en el artículo 34, entre los cuales, destacamos los maestros de AL y PT,</p>
--	--	---

		<p>así como los maestros de apoyo al desarrollo de las medidas de compensación educativa, auxiliares técnicos educativos, fisioterapeutas, profesores de psicología y pedagogía, junto con los profesores técnicos de servicios a la comunidad. Mientras que si nos centramos en los recursos materiales (artículo 35), encontramos las nuevas tecnologías de la información y comunicación, los dispositivos técnicos, así como las aulas abiertas especializadas en los centros ordinarios y los centros de educación especial.</p> <p>Finalmente, la formación del profesorado se plantea como otro de los elementos necesarios para dar respuesta a la diversidad, y como vemos en el artículo 36, se mencionan algunos ejemplos como el desarrollo de Planes Regionales de Formación del Profesorado, programas de investigación e innovación así como el desarrollo y conocimiento de proyectos, experiencias y buenas prácticas inclusivas en diferentes centros educativos para atender a los estudiantes con necesidades especiales.</p>
Islas Canarias [16]	Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al	En la Orden de 13 de diciembre de 2010, las medidas ordinarias y excepcionales aparecen en el artículo 6 como modalidades de

	<p>alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad de Canarias.</p>	<p>intervención para dar una respuesta educativa. En el siguiente artículo, se explicitan las medidas extraordinarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las medidas ordinarias que encontramos son las modificaciones desarrolladas por parte del profesorado en las programaciones, así como los programas preventivos de refuerzo, los agrupamientos flexibles o los apoyos en el grupo ordinario. - Las medidas excepcionales son la escolarización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en centros de educación especial, las aulas-enclave, o la atención preferente en centros ordinarios. - Las medidas extraordinarias que presentan en esta Comunidad Autónoma son las adaptaciones de acceso al currículo, las adaptaciones curriculares y las adaptaciones curriculares significativas. <p>En cuanto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 16), estos comenzarán y finalizarán en las edades establecidas en la ley, pero no podrá pasar a la etapa de secundaria cuando no haya conseguido el desarrollo de las competencias básicas del primer ciclo de Educación Primaria, al finalizar el último ciclo de</p>
--	---	--

		<p>Primaria. Por esta razón, es necesario analizar los avances en cuanto a los aprendizajes en el 4° curso de la etapa de Primaria.</p> <p>Más adelante, el alumnado de integración tardía al sistema educativo, con el objetivo de promover su escolarización (artículo 18), se desarrollarán una serie de medidas de apoyo idiomático en los centros ordinarios, para mejorar la comunicación y las relaciones sociales con otras personas. También hace referencia a los alumnos y alumnas que presentan una discapacidad auditiva o motora, los cuales serán escolarizados en un centro ordinario, cuando en este respondan a las necesidades de esta clase de estudiantes, y si no cubren dichas necesidades, se les escolarizará en centros ordinarios de atención educativa preferente (COAEP)</p> <p>En cuanto a los recursos personales para atender al alumnado con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad (auditiva y motora), se necesita la presencia de profesores especialistas de apoyo a las NEAE, así como los profesionales de AL y PT en centros ordinarios. Mientras que si nos referimos a centros de educación especial (CEE), además de los anteriormente expuestos, se unen otros</p>
--	--	---

		<p>profesionales como el auxiliar educativo por cada 7 estudiantes de estas características, un profesor competente en lengua de signos, especialmente para los niños y niñas con discapacidad auditiva; y, sobre todo, un orientador.</p> <p>En relación a los recursos materiales, aunque no existe un apartado específico como en otras Comunidades Autónomas, podemos resaltar la presencia de los centros de educación especial y los centros ordinarios de atención educativa preferente.</p>
Islas Baleares [17]	Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el cual se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos.	<p>En el Decreto 39/2011, se ha referencia a la formación del profesorado (artículo 6), mediante el desarrollo de planes anuales sobre actividades formativas basadas en la investigación, preparación o la mejora de la atención a la diversidad. Además, se promueve entre el profesorado el desarrollo de publicaciones e investigaciones.</p> <p>En el capítulo III, las medidas de atención a la diversidad aparecen en los artículos 9 y 10. En el artículo 9, encontramos las medidas ordinarias, y en el artículo 10, las medidas específicas de apoyo.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Medidas ordinarias: las estrategias organizativas y metodológicas y las adaptaciones curriculares no significativas y de acceso al currículo. - Medidas específicas: las adaptaciones curriculares significativas, el desarrollo de programas de atención a la diversidad o la permanencia durante un curso más en la etapa de infantil. <p>En cuanto a la escolarización, en este decreto hace alusión a los estudiantes con necesidades educativas especiales y con incorporación tardía al sistema educativo (artículos 23 y 24). Para los alumnos y alumnas con necesidades especiales, son escolarizados en la etapa de Infantil en centros ordinarios, pero si posteriormente no dan respuesta a sus necesidades, estos estudiantes podrán ser escolarizados en un centro ordinario con una unidad educativa específica, o en un centro de educación especial e incluso, con modalidad combinada. Mientras que el alumnado con incorporación tardía, estará escolarizado en centros ordinarios, pero los estudiantes de segundo y tercer ciclo de Primaria con un desfase de más de un ciclo, serán escolarizados en un curso inferior al que le corresponde por edad.</p>
--	--	---

		Finalmente, en el capítulo X de la citada orden, se expone la importancia de los recursos humanos y materiales. De estos últimos, señala las condiciones físicas y tecnológicas de los centros educativos, así como el equipamiento didáctico, y el empleo de las tecnologías de la información y comunicación, acompañado de la firma de acuerdo, protocolos o convenios para dotar a los centros de recursos y materiales.
Ceuta y Melilla [18]	Orden/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.	<p>En la Orden/849/2010, se exponen las medidas generales, ordinarias y extraordinarias que aparecen en el Plan de Atención a la Diversidad (artículo 6).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las medidas generales: organización de los grupos de estudiantes, acceso a los espacios, al currículo y a los recursos, actividades de acogida y socialización, la acción tutorial y orientadora, la utilización de espacios y el trabajo conjunto, y las acciones de formación y mediación familiar. - Las medidas ordinarias: prevención y detección de las dificultades de aprendizaje, aplicación de mecanismos de refuerzo y apoyo, la atención individualizada, el desdoblamiento de grupos y los agrupamientos flexibles, selección y aplicación de diferentes recursos y metodologías; y la adaptación de materias curriculares.

		<ul style="list-style-type: none">- Las medidas extraordinarias: los programas de diversificación curricular y de cualificación profesional inicial, así como las adaptaciones significativas para alumnado con necesidades educativas especiales o la flexibilización del período de escolarización para estudiantes de altas capacidades. <p>Los recursos, medios y apoyos complementarios se hacen visibles en el artículo 9. Estos recursos y medios permiten dar una respuesta educativa adecuada al alumnado con necesidades especiales destacando, sobre todo, la presencia de la lengua de signos española para alumnos y alumnas con discapacidad auditiva, así como el desarrollo de medios de apoyo a la comunicación oral para estudiantes con sordera, junto con las nuevas tecnologías de la información y comunicación.</p> <p>En el capítulo III, se hace referencia a la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (artículo 16), la cual puede prolongarse un año más en la etapa de Educación Primaria, favoreciendo la integración socioeducativa, así como otro año más en Secundaria para obtener el Graduado en Secundaria. Por lo tanto, la escolarización de estos estudiantes se puede realizar en un centro</p>
--	--	---

		<p>ordinario, siempre que se den respuesta a las necesidades de dichos alumnos con un equipamiento especializado. En este mismo capítulo, se cita la importancia de la escolarización en centros y unidades de educación especial, cuando en el centro ordinario se no puede dar respuesta a alumnado con discapacidad severa o profunda, plurideficiencias o trastornos generalizados del desarrollo.</p> <p>En el capítulo IV, se explicita la atención educativa al alumnado de altas capacidades (artículo 30), en el que su escolarización se realiza en centros ordinarios mediante la adopción de medidas de ampliación o flexibilización del currículo de las áreas o materias curriculares.</p> <p>En el capítulo V, el alumnado con integración tardía al sistema educativo (artículo 33) estará escolarizado en centros ordinarios, en los cuales se desarrollan planes de acogida, así como actividades para favorecer la comprensión e interacción con otras lenguas, junto con el conocimiento de aspectos esenciales de la vida del centro (horarios, funcionamiento de los servicios, etc.)</p>
--	--	---

		<p>En el siguiente capítulo, en cuanto a los estudiantes en situación de desventaja socioeducativa (artículo 36), su escolarización será desarrollado en los centros ordinarios, con una serie de apoyos en las materias de Lengua y Matemáticas, por parte del profesorado del grupo dentro del aula ordinaria, así como el desarrollo de desdobles de grupos ordinarios. Asimismo, especifica que el desarrollo de actividades de refuerzo de los aprendizajes instrumentales básicos se desarrolla de forma excepcional fuera del aula durante un máximo de diez horas a la semana, en el que el grupo de alumnos y alumnas no sea superior a doce.</p> <p>En el capítulo VII, para los estudiantes con carencias en el uso de la lengua castellana, serán escolarizados en centros ordinarios. En estos centros, la atención se realiza en pequeños grupos fuera del aula ordinaria, mediante el uso de una serie de estrategias de organización y planificación, para mejorar el aprendizaje de la lengua castellana, así como el vocabulario básico de las diferentes materias que estén cursando estos estudiantes.</p> <p>Finalmente, en el capítulo VIII, la escolarización del alumnado hospitalizado o convaleciente en su domicilio por enfermedad</p>
--	--	--

		<p>prolongada, se desarrolla la educación a distancia, en la que el estudiante puede continuar su proceso educativo mediante una coordinación con el centro ordinario. Sin embargo, en los centros hospitalarios se pueden habilitar o crear unidades escolares, con el objetivo de seguir recibiendo la misma atención educativa.</p> <p>Dentro de este capítulo, encontramos la atención al alumnado con trastornos mentales (artículo 46), cuya escolarización se desarrolla en unidades de atención integral.</p>
--	--	---