

**Procedimientos y CRITERIOS DE ESCOLARIZACIÓN de alumnos con
Necesidades Educativas Especiales derivadas de Trastornos Generalizados del Desarrollo
en los CENTROS PREFERENTES de la Comunidad de Madrid
Abril 2012**

En la identificación y detección temprana de los trastornos del espectro autista colaboran los Servicios de Atención Primaria y especializada del ámbito público sanitario y los profesionales que conforman la Red de Orientación. En este sentido, tanto la opinión médica especializada como la educativa deben ser consideradas como autorizadas en el establecimiento del diagnóstico del alumno.

Y aunque en el primer ciclo de la etapa de la Educación infantil, el diagnóstico diferencial preciso y certero puede conllevar, en algunos casos, dificultades para un pronunciamiento definitivo (requiriendo de una máxima prudencia para evitar falsos positivos y falsos negativos), no debería retrasarse más allá de los cinco años de la edad cronológica del sujeto.

En cualquier caso se hace necesario realizar una descripción exhaustiva de las necesidades educativas de cada uno de estos alumnos, ya que dicho análisis será el punto de partida para que los profesionales de la orientación educativa y psicopedagógica organicen, lo antes posible, la respuesta educativa y determinen, desde un continuo, el tipo y la intensidad de los apoyos así como la modalidad de escolarización. Todo ello exige explorar previamente, aspectos que faciliten la comprensión de las competencias del sujeto dentro de un contexto interactivo, la evolución en función de su edad y su nivel de participación en ambientes normalizados.



La escolarización en centros ordinarios con recursos a la educación especial (apoyo limitado) o en centros de educación especial (apoyo generalizado) son opciones educativas necesarias, válidas y adecuadas para la atención a esta población. Además, la Comunidad de Madrid, inicia durante el curso 2001-02, un nuevo modelo organizativo y metodológico: "proyecto de escolarización en centros de escolarización preferente", que se sitúa dentro de la modalidad de ordinaria con apoyos y que está dirigido al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo que requiere apoyos intensivos y especializados a lo largo de la jornada escolar para seguir los planes de estudio, con las adaptaciones curriculares pertinentes.

Para hacer efectiva esta escolarización...

- Se ha de contar con un diagnóstico previo de Trastorno Generalizado de Desarrollo, emitido por los profesionales autorizados (bien del ámbito sanitario o del campo de la orientación educativa) y una descripción exhaustiva de las necesidades educativas de cada alumno
- Los Equipos de Orientación educativa y psicopedagógica han de realizar una propuesta de escolarización en centro preferente (previa autorización de las familias), siendo absolutamente necesario mantener una máxima prudencia en la información que se les facilite a las mismas, ya que no siempre puede resolverse satisfactoriamente dicha propuesta
- El EOEP Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo, o las Comisiones Técnicas que en su caso puedan establecerse en las diferentes Direcciones de Área Territorial, emitirán, si procede, un informe favorable a esta modalidad de escolarización, que deberá adjuntarse y formar parte de las propuestas y dictámenes de escolarización de los Equipos de Sector correspondiente.



- Finalmente, serán las Comisiones de escolarización quienes resuelvan la escolarización pertinente, teniendo en cuenta el número de vacantes existentes en los centros preferentes

Los criterios que se desarrollan a continuación para fundamentar la propuesta de escolarización en los centros preferentes, en cada una de las etapas educativas, no pueden considerarse ni excluyentes ni determinantes uno a uno, pero si pretenden ser un referente común para todos los profesionales implicados en la Comunidad de Madrid.

Los ejes sobre los que se estructura este análisis son los siguientes:

1. Grado de afectación del Trastorno del Espectro Autista
2. Nivel de Desarrollo / Capacidad cognitiva
3. Área de Comunicación y Lenguaje
4. Área social y de autonomía personal

En los dos primeros apartados se señalan criterios máximos de afectación. Por el contrario, en el análisis de habilidades comunicativo-lingüísticas y de interacción social, se establecerán competencias mínimas.

La perspectiva interactiva del aprendizaje complementa el análisis anterior y determina para cada alumno:

- A. El tiempo de permanencia en el aula de apoyo que cada uno de ellos requiere en función de sus posibilidades (intensidad de los apoyos prestados por parte de los profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje y del Técnico III-E o Técnico I-E)

- B. El tiempo de permanencia en el grupo ordinario o grupo de referencia en donde se encuentra escolarizado (contemplando los apoyos necesarios) y
- C. El tipo y grado de adaptación curricular necesario para alcanzar los objetivos establecidos en los planes de estudio correspondientes

1. GRADO DE AFECTACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA			
Etapas	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Criterios máximos	Grado severo de afectación	Grado moderado de afectación	Grado moderado de afectación
Algunos instrumentos de evaluación recomendados	ACACIA (Tamarit, 1994), ADOS (Lord y col., 1995 Y 1999), ADI-R (Lord y col., 1989 Y 1994), IDEA (Rivière, 1998), CARS (Schopler y col. 1988)	ADOS (Lord y col., 1995 Y 1999), ADI-R (Lord y col., 1989 Y 1994), IDEA (Rivière, 1998), CARS (Schopler y col. 1988)	ADOS (Lord y col., 1995 Y 1999), ADI-R (Lord y col., 1989 Y 1994), IDEA (Rivière, 1998)

2. NIVEL DE DESARROLLO/CAPACIDAD COGNITIVA			
En el caso de los alumnos no orales, contar con la referencia estandarizada de la capacidad no verbal			
Etapas	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Criterios máximos CIE-10 (OMS, 92)	Retraso mental moderado	Retraso mental moderado	Retraso mental moderado
Algunos instrumentos de evaluación recomendados	<p>Escala Manipulativa Internacional de Leiter-R (1996), BSID Escalas Bayley de Desarrollo infantil (1993), Escala de Desarrollo Psicomotor de la primera infancia Brunet-Lézine (1997), MSCA Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (1972), BAS II Escalas de Aptitudes Intelectuales (2006), WPPSI III Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (1974)</p>	<p>BAS II, Escalas de Aptitudes Intelectuales (2006), MSCA Escala McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños (1972), WPPSI III Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (1974), WISC-R Escala revisada de inteligencia de Wechsler para niños (1996), K-ABC Batería de evaluación de Kaufman para niños (1983)</p>	<p>BAS II Escalas de Aptitudes Intelectuales (2006), WISC-R Escala revisada de inteligencia de Wechsler para niños (1996), K-ABC Batería de evaluación de Kaufman para niños (1983)</p>

Dado que las áreas comunicativo-lingüísticas y de interacción social son las más afectadas en el desarrollo evolutivo de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos generalizados del desarrollo, y que es necesario establecer un tiempo de consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis de las competencias básicas relacionadas con dichas habilidades en los primeros años de la educación infantil ha de partir de márgenes amplios.

		3. ÁREA DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE Hacer referencia al lenguaje oral y a los sistemas aumentativos de comunicación (SAAC)		
Etapas		INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Competencias mínimas	Funciones comunicativas	Podría no existir comunicación intencionada ni conductas instrumentales	Presencia de conductas instrumentales como pauta de comunicación Inicio o desarrollo de funciones comunicativas (en relación a necesidades básicas de petición, negación...)	Presencia de conductas comunicativas no ligadas exclusivamente a necesidades básicas
	Lenguaje expresivo (Palabra-gesto)	Podrían no existir verbalizaciones lingüísticas ni inicio de lenguaje gestual	Inicio o desarrollo del lenguaje oral y/o empleo de SAAC (Lenguaje formado por palabras sueltas y/o expresiones ecológicas)	Lenguaje oracional (oral/SAAC) aunque limitado en estructura y contenidos

	Lenguaje receptivo (Palabra-gesto)	Podría existir una tendencia a ignorar el lenguaje (falta de respuesta al nombre, a órdenes o indicaciones sencillas...)	Comprensión de enunciados verbales limitada a conductas propias, a palabras-gestos o frases sencillas	Comprensión de enunciados verbales aunque con dificultades en la integración de ideas complejas
Algunos instrumentos de evaluación recomendados		Cuestionario ECO de evaluación de la comunicación (Hernández, 1995), PLON-R Prueba de lenguaje oral Navarra (Aguinagua y cols., 2004), Inventario McCarthur de desarrollo comunicativo (Jackson-Maldonado y col., 2005), PPVT III Test de vocabulario en imágenes Peabody (Dunn y cols. 2006), Escala Reynell de desarrollo del lenguaje infantil (Edwards y cols., 1997), Entrevista Teacch de evaluación en el hogar (Watson y cols., 1988)	Cuestionario ECO de evaluación de la comunicación (Hernández, 1995), PLON Prueba de lenguaje oral Navarra (Kira y cols., 1989), PLON-R Prueba de lenguaje oral Navarra (Aguinagua y cols., 2004), Inventario McCarthur de desarrollo comunicativo (Jackson-Maldonado y col., 2005), PPVT III Test de vocabulario en imágenes Peabody (Dunn Y Cols. 2006), Escala Reynell de desarrollo del lenguaje infantil (Edwards y cols, 1997), Entrevista Teacch de evaluación en el hogar (Watson y cols., 1988), ITPA Test Illinois de aptitudes Psicolingüísticas (Kira y cols., 1984), CEGS Test de comprensión de estructuras gramaticales (Mendoza y cols., 2005)	Subpruebas de componente verbal de las Escalas de inteligencia



		4. ÁREA SOCIAL Y AUTONOMÍA SOCIAL			
		Etapas	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Competencias mínimas	Conductas adaptativas		Posible ausencia de habilidades de autonomía personal (aseo, comida, control de esfínteres...)	Inicio/desarrollo de habilidades de autonomía personal (aseo, comida, control de esfínteres...) Limitaciones significativas en la regulación emocional y en la toma de decisiones	Posibles limitaciones en la regulación emocional y en la toma de decisiones
	Comportamiento		Posible presencia de conductas disruptivas	Posibles episodios de conductas disruptivas (aunque no deben ser constantes ni aparecer en todos los contextos)	Posibles episodios de conductas disruptivas esporádicas
Algunos instrumentos de evaluación recomendados			Escala revisada Vineland (Sparrow y cols., 1984), ICAP (Montero y Martínez, 1994), Inventario de desarrollo Battelle (TEA, 1998), Escala de Conducta adaptativa ABS (AAMR, 1992), Análisis funcional de conducta	Escala revisada Vineland (Sparrow y cols., 1984), ICAP (Montero y Martínez, 1994), Inventario de desarrollo Battelle (TEA, 1998), Escala de Conducta adaptativa ABS (AAMR, 1992), Análisis funcional de conducta	Escala revisada Vineland (Sparrow y cols., 1984), ICAP (Montero y Martínez, 1994), Escala de Conducta adaptativa ABS (9-15 y 16-21), Análisis funcional de conducta



Los valores referidos a la **permanencia del alumno en el aula de apoyo y en el grupo ordinario** o grupo de referencia, son orientativos y modificables en función de la evolución de cada alumno

INTENSIDAD DE APOYOS:
EXTENSOS Y GENERALIZADOS

RECURSOS PERSONALES:
* PROF. ESPECIALISTA PT/AL
* TÉCNICO III-E ó INTEGRADOR
SOCIAL

A. TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL AULA DE APOYO		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<p>Primer trimestre: Puede recibir apoyo la mayor parte de la jornada escolar</p> <p>2 y 3er trimestres: Podría recibir apoyo hasta 2/3 de la jornada escolar</p>	<p>Hasta 2/3 de la jornada escolar</p>	<p>Hasta 2/3 de la jornada escolar</p>



**PROGRESIVA
INCORPORACIÓN,
PERMANENCIA Y
PARTICIPACIÓN EN RUTINAS
Y CONTEXTOS ORDINARIOS
(AULA DE REFERENCIA)**

B. TIEMPO DE PERMANENCIA EN EL GRUPO ORDINARIO		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<p>1er trimestre: Puede permanecer la mayor parte de la jornada en el aula apoyo</p> <p>2º y 3er trimestre: Debería compartir como mínimo 1/3 de la jornada escolar en su aula de referencia</p>	<p>Debería compartir como mínimo 1/3 de la jornada escolar en su aula de referencia</p>	<p>Debería compartir como mínimo 1/3 de la jornada escolar en su aula de referencia</p>



C. TIPO Y GRADO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR A LOS PLANES DE ESTUDIO		
INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<p>AACC significativas en la mayoría de las áreas de los planes de estudio, especialmente en lo referente al desarrollo social y comunicativo-lingüístico</p> <p>AACC significativas de acceso y metodológicas</p> <p>Contemplar la prórroga en esta etapa</p>	<p>AACC significativas en la mayoría de las áreas de los planes de estudio, especialmente en lo referente al desarrollo social y comunicativo-lingüístico</p> <p>AACC significativas de acceso y metodológicas</p> <p>Contemplar la posibilidad de la repetición ordinaria y/o extraordinaria</p>	<p>AACC en la mayoría de áreas de los planes de estudio, especialmente en lo referente al desarrollo social y comunicativo-lingüístico</p> <p>AACC significativas de acceso y metodológicas</p> <p>Contemplar la posibilidad de la repetición</p>

Se hace imprescindible valorar la idoneidad de las medidas educativas adoptadas, desde un proceso de evaluación continua, teniendo en cuenta aspectos tales como:

En relación al alumno:

- Aumento de la permanencia en su aula de referencia
- Incremento de la intencionalidad comunicativa, la aparición y desarrollo del lenguaje oral y sus funciones o la adquisición de un sistema aumentativo de comunicación
- Aparición, incremento de conductas relacionales adecuadas
- Incremento del repertorio de habilidades de autonomía personal
- Generalización de conductas aprendidas a distintos contextos
- Desaparición o reducción significativa de conductas agresivas y/o disruptivas

En relación al Proyecto:

- Implicación y valoración del Claustro
- Participación de los profesionales del centro en cursos, grupos, seminarios... de formación
- Mejora de la actitud de las personas que conforman la comunidad escolar en relación a la atención a la diversidad
- Modificación de los proyectos del centro (PEC, PGA) en base a dicha experiencia
- Implicación y valoración de las familias con alumnos con NEE derivadas de TGD
- Implicación y valoración de SUPE, SITE, EOEP de Sector, EOEP Específico
- Relación entre el centro y otros centros de escolarización preferente de su localidad
- Relación estable entre el centro y asociaciones y fundaciones de atención a la discapacidad