



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISTA A TRAVÉS DEL SISTEMA AUMENTATIVO DE
COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHAEFFER.

*Inclusion of students with autism spectrum disorder through the Benson Schaeffer
Total Communication System.*

Autor/ es

María Puertollano Álvarez

Director/es:

Elena María Mallén Martín

ÍNDICE:

RESUMEN:	3
PALABRAS CLAVE	4
ABSTRACT:	5
KEY WORDS:	5
INTRODUCCIÓN:	6
MARCO TEÓRICO:	7
Entendemos por INTEGRACIÓN;	10
UN CAMBIO EN LA TERMINOLOGÍA; “LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO”.	22
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)	23
1. ¿Qué entendemos por alumnado con Trastorno del Espectro autista?.....	23
2. Terminología:	24
3. Diagnóstico:	24
4. Áreas y su funcionamiento:	30
5. La respuesta del Sistema; Los Centros preferentes para alumnado con TEA.	32
6. Evaluación del funcionamiento; Index for inclusion;	34
SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN:	35
Clasificación de los SAAC:	36
Estrategia en el aula:	38
EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHAEFFER;	38
1. Autores creadores del programa:	38
2. Origen del programa:	39
3. Desarrollo del programa:	40
4. Alumnado al que va dirigido dicho programa:	41
5. Metodología:	42
6. Principios que sigue el programa de habla signada:	42
7. Directrices que se deben seguir:	44
8. Programa de habla signada y el contexto educativo:	45
9. Puesta en marcha del programa dentro del aula:	46
10. ¿Cómo se enseña el programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer en el aula? 46	
• <i>Alumnado:</i>	47
• <i>Familia</i>	50
• <i>Aula ordinaria:</i>	51

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de
Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Bibliografía 53

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Título del TFG: Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema Aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Title (in english): Inclusion of students with autism spectrum disorder through the Benson Schaeffer total Communication system.

- Elaborado por María Puertollano Álvarez
- Dirigido por Elena María Mallén Martín
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2019
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13613.

RESUMEN:

Durante años, el alumnado con alguna dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje, era excluido del sistema educativo. Posteriormente aparecieron prácticas que eran incluidas en el término “integración”. Sin embargo, éstas no eran suficientes para dar respuestas dado que no cubrían las necesidades que surgían.

Con la aparición de la Ley de Integración Social del Minusválido (en adelante LISMI), comenzó un cambio progresivo hacia la inclusión, aunque no sería hasta 2006 con la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE) cuando se recogiera este término y se organizara el sistema educativo para dar respuesta a todo este alumnado desde el cambio de mirada que supone.

Así, empujados por esta normativa se crean recursos en el Sistema para dar respuesta a las crecientes necesidades de tan variado alumnado, entre ellos alumnos con trastorno del espectro del autismo (en adelante TEA). Una de estas respuestas son los Centros Preferentes para alumnado con TEA. Estos centros tienen un papel fundamental a la hora de incluirlos y cubrir sus necesidades educativas, comunicativas, sociales y emocionales a través de métodos como el Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer, que como veremos en este trabajo facilita el proceso de inclusión del Alumnado TEA.

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

PALABRAS CLAVE

Educación, Inclusión, Centros preferentes, Trastorno del Espectro Autista, Sistema de comunicación Total.

ABSTRACT:

Those students with some kind of impairment within the learning process used to be excluded from the main stream educational system. Some strategies under the name of “integration” were implemented, but they turned to be insufficient.

When the “Handicapped Social Integration Law” was released, that supposed a turning point in the inclusion of these students, although it was not until 2006 when the “Education Organic Law” (hereinafter LOE) put the emphasis on the term “inclusion” and layed the foundation for a new inclusive educational system.

At the same time, more resources were being created in order to give answers to the increasing demands of these students, like for example students with Autism Spectrum Disorder (hereinafter ASD).

One of these measures was the creation of the Preferent Centres for ADS students. These centres have an important role in their inclusion and in covering their educational, communicative, social and emotional needs through methods such as The Benson Schaeffer Total Communication System. Which as we will see later, it facilitates the inclusion process for ASD students.

KEY WORDS:

Autism, Benson Schaeffer, SAAC, Legislation, Language, Inclusion

INTRODUCCIÓN:

Ya en 1948, la Declaración de los Derechos Humanos en su artículo 26 recoge y garantiza el **derecho a la Educación**, que sería recogido en 1978 en España en nuestra Constitución en su artículo 27. Desde entonces, se ha ido redefiniendo el término de educación añadiéndole los principios esenciales que deben guiarla. Así hemos pasado por principios de normalización, sectorización, igualdad, equidad, y por fin... el principio de inclusión.

Para garantizar este principio rector de equidad e inclusión el sistema educativo ha ido evolucionando en cuanto a sus políticas, culturas y prácticas para dar respuestas ajustadas a todo el alumnado en función de sus necesidades y capacidades. En este proceso han aparecido, entre otras opciones, los Centros Preferentes para alumnado con TEA.

Es en un Centro Preferente TEA donde se busca la información y se investiga para poder realizar **este trabajo, que busca conocer:**

1. *La evolución del sistema educativo en su recorrido desde la integración a la inclusión.*
2. *Las respuestas educativas ofrecidas para el alumnado con TEA, en concreto las ofrecidas desde un Centro Preferente TEA.*
3. *Las características específicas del alumnado con TEA, en concreto las dificultades asociadas a la comunicación y socialización.*

Para poder;

4. **Documentar** la utilidad del Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer para facilitar la inclusión del alumnado TEA. Este Sistema simultanea; lengua de signos, lengua oral e imágenes de cara a ofrecer diferentes vías de comprensión y expresión al alumnado, lo que mejora las posibilidades de éxito en su inclusión

Para finalizar esta introducción, la elección del tema es debido a que teniendo formación como interprete de lengua de signos y a través de mi experiencia en el aula observé que las personas con discapacidad auditiva y/o alteraciones importantes en el

lenguaje y la comunicación, encontraban importantes barreras para su presencia, participación y progreso en las aulas y en los centros.

Una vez comencé mis prácticas de maestra en un Centro preferente para alumnado con Trastorno del Espectro Autista, me di cuenta que dicha en el caso de este alumnado, por sus problemas específicos de comunicación y socialización, también encontraban importantes barreras para su inclusión ya que los apoyos que recibían estos alumnos, eran fuera del aula ordinaria.

Como respuesta a estas dificultades, la logopeda de educación infantil de dicho centro, decidió llevar a cabo distintos programas, entre los cuales se encuentra el Programa de Sistema de Comunicación Total de Benson Schaeffer para la enseñanza de la lengua oral.

Esto hizo que me despertara curiosidad debido a la combinación de la lengua de signos, la lengua oral, por lo que comencé a investigar sobre él.

MARCO TEÓRICO:

La educación es un derecho que se define por ser accesible a todos. Esto se puede ver reflejado en;

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26 puntos 1 y 2 dice que ``Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalecimiento del respeto a los seres humanos y a las libertades fundamentales...``
- *Constitución Española, en su artículo 27.* Recoge 10 puntos en los cuales se diferencian dos apartados.

En la primera parte encontramos los referentes a la libertad de enseñanza en la cual dice que:

1. *Todos tenemos el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*

2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
3. *Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*

A continuación, en los siguientes puntos tratan sobre el derecho a la educación. Dichos puntos dicen que:

4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*
6. *Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.*
7. *Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.*
8. *Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.*
9. *Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.*
10. *Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.*

Posteriormente en la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas especiales organizada por la UNESCO y el Gobierno de España de junio de 2004, Declaración de Salamanca, se redefine el Derecho a la educación marcando las líneas fundamentales que deben tenerse en cuenta para convertir la educación en **educación inclusiva**.

1. Los sistemas educativos deben ser la planificados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta toda la gama de características, intereses,

- capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes que son propias de cada niño y niña.
2. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela ordinaria, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades
 3. Las escuelas ordinarias con esa orientación integrada representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación para todos; además, proporcionar una educación efectiva y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo.
 4. Se afirma con rotundidad: la integración y la participación forma parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos

Y por último, en la conferencia de la UNESCO con la **Declaración de Incheon** en el año 2016, que marca la agenda para la educación 2030, hace especial incidencia en el paso de la declaración a la acción. La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la **calidad**, defendiendo la educación como herramienta para la transformación de vidas.

Para entender la importancia de la evolución que ha vivido la educación desde la perspectiva integradora hasta llegar al cambio de mirada de la escuela inclusiva, presento a continuación la siguiente tabla en la cual aparece una diferenciación entre ambos conceptos (Muntaner, s.f.):

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Basada en la crear una vida normalizada a los alumnos con necesidades educativas especiales.	Se presenta como un derecho. Es un objetivo prioritario que se dirige a todos los alumnos y personas. Además, entiende la heterogeneidad como lo normal.

<p>Centrada en alumnos con necesidades educativas especiales habilitando apoyos, recursos y profesionales.</p>	<p>Está centrada y basada en el modelo sociocomunitario. El centro educativo y la comunidad escolar es el encargado de mejorar la calidad educativa en el conjunto.</p> <p>Todos los miembros están capacitados para atender a la diversidad.</p>
<p>Las adaptaciones curriculares son una medida de superación de diferencias</p>	<p>El currículo es común para todos en el que se incluyen adaptaciones. Dicho currículo no es la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas distintas, sino que las aprenda de formas diferentes.</p>
<p>Es segregador. Un % de alumnado esta fuera del sistema regular y es el alumnado el que debe adaptarse a él.</p>	<p>Entiende el sistema como algo único para todos. El currículo, la metodología y la estructura organizacional del sistema se tiene que adaptar al alumnado.</p>

Empecemos pues, nuestro breve recorrido a la largo de la evolución del término, de la Integración a la Inclusión.

Entendemos por INTEGRACIÓN;

Giné i Giné (2001) en su artículo sobre inclusión y sistema educativo presentado en el III congreso `` la Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo´´, plantea que el concepto de integración que conocemos comienza en la década de los 60 apareciendo en los países más desarrollados y poco a poco, expandiéndose por los demás.

El objetivo principal que se quería conseguir con esta integración era que las personas con cualquier tipo de grado de marginación pudieran no ser discriminadas. (Giné i Giné, 2001).

Cuando se habla de integración, según Castillo y Garro-Gil (2015) lo que se pretende es que la escuela sea o cree espacios totalmente acondicionados para todo el alumnado, de manera que el alumnado con necesidades educativas especiales y el alumnado sin este tipo de necesidades pueda relacionarse de forma adecuada.

Por otro lado, Milicic y López (2003) indican que la integración puede darse en cuatro niveles que entre ellos están interrelacionados y además tiene un carácter globalizado:

- Integración física: este tipo de integración es la referida al entorno. La posibilidad de que los niños con discapacidad puedan compartir espacios físicos con niños sin discapacidad.
- Integración funcional: dicha integración hace referencia a la participación en diferentes actividades a niños con y sin discapacidad, siendo necesaria una preocupación por parte del profesorado. En esta integración parten tres niveles:
 - Primer nivel funcional: en este nivel se utilizan recursos para ambos estudiantes en los centros ordinarios, pero, dicha utilización se realiza en distintos horarios.
 - Segundo nivel: consiste la utilización simultánea de los servicios educativos por parte de todos los estudiantes
 - Tercer nivel es la cooperación. Este se produce cuando la relación que se establece entre los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales de caracteriza por una interacción activa entre ambos grupos durante la utilización de recursos educativos
- Integración social: es aquella que es conseguida cuando el alumno que presenta una discapacidad física o mental hace grupo. Este es capaz de crear vínculos afectivos, instrumentales y por tanto es capaz de mantener interacciones significativas con sus compañeros

- Integración a la comunidad: dicho nivel es el considerado más importante y el último paso para conseguir la integración. En él se buscan los mismos derechos, obligaciones y condiciones para el alumno con discapacidad respecto del resto. Para ello es necesaria una sensibilización de toda la comunidad para conseguir una visión abierta y positiva.

Además, para Muntaner, la integración tiene dos características. Por un lado, tiene un modelo educativo determinado que acoge a todo el alumnado ya diagnosticado como necesidades educativas especiales, de distinta cultura y lengua o con determinadas características sensoriales, físicas, emocionales o cognitivas. Por otra parte, observando todas las características, está comprobado que las escuelas no están preparadas además de presentar una ineficacia y unas limitaciones propias en enfoques químicos (basado en el diagnóstico y etiqueta de los alumnos) y de especialización (profesorado y especialistas...) que lleva a una discriminación y a la categorización innecesaria del alumnado. (Muntaner, s.f).

Con todo ello, existen distintos hitos en los que el concepto de integración está presente a lo largo de la **normativa educativa**:

LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN 1970:

Dicha ley hace sobre todo hincapié en la educación especial para personas con superdotación. En diferentes artículos que se pueden encontrar, aparecen los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de la educación especial además de la forma de escolarización de dichos alumnos para poder cubrir sus necesidades educativas de la mejor manera posible.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL 1975

La creación de dicho instituto aparece en el Decreto 1151/1975 del 23 de mayo. Además, en él podemos ver reflejado el objetivo principal para su creación. Este era poder conseguir una mejora de la Educación Especial.

En dicho Decreto podemos encontrar citados aspectos a los que da más importancia como puede ser el profesorado, el personal y los grupos de apoyo de la Educación Especial, de los cuales se encargaría dicho instituto. (Cerdá, Iyanga,2013)

CONSTITUCIÓN DE 1978

La aparición de la constitución española hizo que se realizara un cambio democrático bastante reflejado en la educación. En ella aparece el derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación sin diferenciar sus características. (García,2017).

INFORME WARNOCK 1978

El informe fue publicado en 1978 y su fin era *“estudiar las prestaciones educativas en favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales”*.

Se crea para acercarse a las necesidades educativas que pueden plantearse de cada una de las personas y que lo *“definen como lo que él o ella, como sujeto necesita para, individualmente, realizar progresos”*.

En dicho informe se centra en la generalización de la educación eliminando la existencia de dos grupos de personas: el alumnado de educación especial y el alumnado de educación general. (García, 2017).

Además, se plantea eliminar la diferenciación entre Educación Especial y educación asistencial para poder crear una educación especial mucho más amplia. (Hidalgo, s.f.)

En definitiva, con este informe se consideran que los fines educativos son iguales para todos, ya que cada persona tiene sus propias necesidades educativas pero que determinados alumnos pueden necesitar ayuda para poder alcanzar sus objetivos. (González García, 2009).

*LEY SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVALIDOS
(LISMI) 1982*

En esta Ley podemos encontrar todos los derechos que tienen las personas con discapacidad sin diferencias la incapacidad que se presente. Hace referencia a la Constitución española y a los Derechos Humanos presentados por las Naciones Unidas.

Entre los párrafos podemos ver los derechos a la educación, la integración laboral, a la prestación medica hasta el derecho a la eliminación de barreras arquitectónicas...(García,2017)

A partir de este momento, se escucha el término de inclusión, pero solo tiene puntualización en el ámbito sanitario pese a que posteriormente pudiese abarcar el ámbito educativo.

*REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN
ESPECIAL*

En este decreto se vuelven a aparecer los conceptos presentados en la LISMI. Aparecer diferentes medidas para los programas de integración que se llevarán a cabo con alumnos con discapacidad dentro del sistema educativo. Posteriormente y a raíz de estas medidas, se planteará la LOGSE. (García, 2017)

En este momento comienza el término de inclusión debido a que leyes anteriores se limitaban a reconocer el simple derecho a la educación, pero teniendo en cuenta la educación especial como un proceso paralelo.

Dicha ley planea los beneficios de una escolarización en escuela ordinaria teniendo apoyos específicos.

LEY ORGÁNICA DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA (LOGSE) 1990

Con la aparición de la LOGSE, se consigue unificar el sistema educativo español ya que, en ella, la educación especial, la tiene en cuenta para formar parte del sistema.

En esta ley podemos encontrar los principios de normalización e integración además de introducir por primera vez el concepto de *alumnado con necesidades educativas especiales* (NEE) haciendo referencia a todo el alumnado que teniendo una escolarización ordinaria tiene que hacer uso de apoyos especiales e incluso, en momentos, alguna adaptación curricular para poder superar las necesidades de desarrollo y aprendizaje. como explica García en su artículo, en la ley aparecen dentro del capítulo V, dos artículos donde deja muy claro el concepto y se establece que:

Art 36.1: El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Art 37.4: La escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso a de los alumnos a un régimen de mayor integración

Esta fue la última normativa educativa que hacía referencia a la escuela Integradora, y entrando de forma paulatina en el cambio de mirada, políticas, culturas y prácticas que supone la INCLUSIÓN;

Desde mitad de la década de los 80 hasta la mitad de los 90, lo que caracterizaba a la educación fue la falta de iniciativas solidas dirigidas a conocer y evaluar lo que estaba ocurriendo, siendo estas escasas y frecuentemente simbólicas las cuales se

centraban en promover avances y poder así superar las dificultades encontradas. (Martínez, De Haro, & Escarbajal, 2010).

Desde la UNESCO se define la Educación Inclusiva como un ``proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunicativas y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo

Esta definición es recogida en nuestro país en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en la que se establece los principios en los que se inspira el sistema educativo, en los cuales, aparece la calidad de la educación, la equidad en la igualdad de derechos y de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, la flexibilidad para adecuar las oportunidades a la educación en la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la educación a lo largo de toda la vida, la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares y la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.

En este periodo de inclusión hay que tener presente la aparición de distintas normativas e hitos los cuales hicieron un cambio en el concepto de integración a inclusión. Estos son:

DECLARACIÓN DE SALAMANCA 1994

Declaración de Salamanca fue un gran paso para la educación especial, debido a que en ella se establece que ``cualquier alumnado puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización'' (García, 2017).

Según la UNESCO en su manifiesto de 1994 supone un referente ejemplar en materia de inclusiva por lo que plantea que:

- Todo niño de ambos sexos tiene un derecho fundamental a la educación
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades propios
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y programados para que tengan una cuenta toda la gama de esas características

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

- Todas las personas con NEE debe tener acceso a la escuela ordinaria, integrados en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer sus necesidades
- Las escuelas ordinarias representan una mayor posibilidad de combatir actitudes discriminatorias creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora para lograr así una educación para todos.

Además de todo esto, también plantea una serie de ítems a seguir por la comunidad internacional y por los gobiernos para una mejor educación.

REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACION DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE TODOS LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En este decreto encontramos todo lo relacionado con la educación de este tipo de alumnado, dando importancia a la creación de recursos y su correcta planificación.

En el se regula la atención educativa de los niños y niñas con NEE, dicha atención se realizará tan pronto como se necesite o se observe algún rasgo característico o tenga posibilidad de desarrollar una discapacidad, sin tener en cuenta la edad. (REAL DECRETO 696/1995 , de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, 1995)

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)2006

La entrada en vigor de la LOE hace que el término inclusión empiece a formar parte del vocabulario cotidiano. Gracias a ello, aparecen en término de inclusión plenamente.

La LOE plantea que dentro del grupo de alumnado con necesidades educativas especiales también se tenga en cuenta a el alumnado que se incorpora tardíamente en el sistema educativo (García, 2017)

Tanto en su preámbulo como en los primeros artículos, se presentan los principios básico y fines de la educación.

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

En artículos como el 74.1 nos encontramos que *“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión...”*

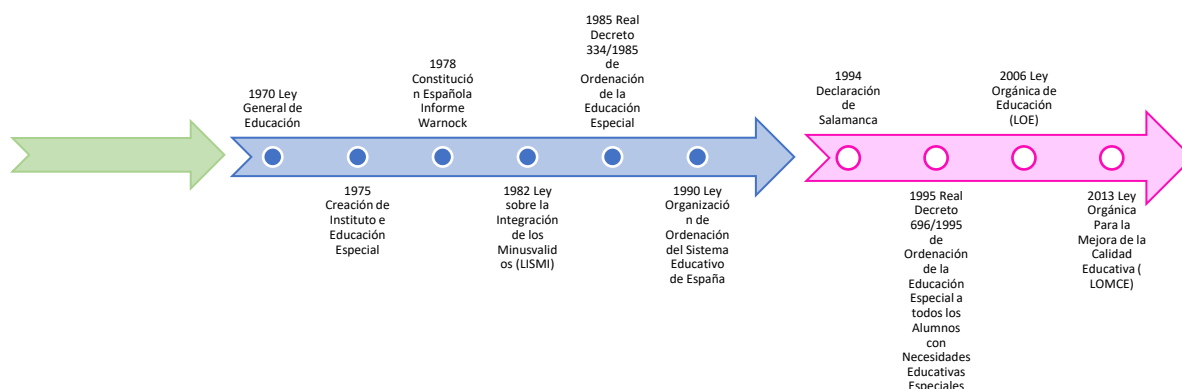
Por lo que esta ley da el paso *“clave”* para la inclusión del alumnado centro de su aula, garantizando la autonomía de los centros (García, 2017)

Con todo ello, tiene en cuenta a todo el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, presentando los principios por lo que se debe de regir, recursos necesarios. y posteriormente con cada uno de los subgrupos presenta los tipos de escolarización, el ámbito, medidas y programas específicos.

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) 2013

Finalmente, y como última ley vigente en España, aparece la LOMCE. En ella no aparecen cambio significativo en diferencia a la ley anterior. Teniendo como guion el texto de la ley anterior, la LOMCE, trata de ir metiendo modificaciones (García, 2017)

Como resumen a todas las leyes que han estado vigentes en España y por las cuales se ha visto el cambio de paradigma, comenzando aulas integradoras las cuales han experimentado un gran cambio hasta llegar a ser inclusivas, se presenta la siguiente línea del tiempo donde sale representado en tres colores: Exclusión (Verde) Integración (Azul) e Inclusión (rosa)



A continuación, en el siguiente cuadro podemos encontrar lo más importante de cada hito en la educación:

ETAPA	HITO	CARACTERÍSTICAS
EXCLUSIÓN	<i>LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN 1970:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para personas con superdotación orientada para cubrir sus necesidades
	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL 1975	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del objetivo principal en la Educación especial.
	CONSTITUCIÓN DE 1978	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación sin diferencias
	INFORME WARNOCK 1978	<ul style="list-style-type: none"> • Elimina la existencia de dos grupos: alumnado especial y alumnado de educación general. • Fines educativos iguales para todos.
INTEGRACIÓN	LEY SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la educación, integración laboral, a la

	<p>DE LOS MINUSVALIDOS (LISMI) 1982</p>	<p>prestación medica y a toda eliminación de barreras arquitectónicas.</p>
	<p>REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza a tener importancia la escolarización ordinaria con apoyos educativos.
	<p>LEY ORGÁNICA DE ORDENACION GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA (LOGSE) 1990</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principios de Normalización e integración. • Concepto de NEE • Centros de educación especial
	<p>DECLARACIÓN DE SALAMANCA 1994</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifiesto de la UNESCO para la educación inclusiva. • Comienza a tener fuerza este concepto, aunque no se pone en práctica
<p>INCLUSIÓN</p>	<p>REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACION DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE TODOS LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regula la atención educativa a los NEE siempre que se observe algún indicio

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)2006	<ul style="list-style-type: none">• Se empieza a llevar a cabo la inclusión en el aula.• La clave es la escolarización en el aula garantizando la socialización
-------------------------------------	--

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) 2013	<ul style="list-style-type: none">• Se va modificando cosa de la LOE, pero no existen cambios importantes.
--	--

Además de las generales, en Aragón desarrollamos esta idea de escuela Inclusiva en la legislación autonómica. Estas normativas son el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la comunidad autónoma de Aragón y la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva de las que podemos destacar:

La definición de educación es recogida en la ORDEN ECD/1005/2018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva en la que podemos leer que:

La UNESCO define la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Para finalizar, dentro de la ORDEN ECD/1005/20018 de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva en su Anexo IV, también encontramos que se entiende por alumnado con Trastorno del Espectro Autista *“todo aquel alumnado con deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y con patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades”*.

UN CAMBIO EN LA TERMINOLOGÍA; “LOS ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO”.

Todo cambio en la normativa supone que la terminología también pueda verse afectada, por ello con la entrada de la inclusión en las aulas el alumnado pasa de ser ACNEE (Alumnado con necesidades educativas especiales) a ser ACNEAE (Alumnado con Necesidades Especiales de Apoyo Educativo).

Según el Decreto 188 en su artículo 21 expone que:

Se entiende por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que presentan necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastorno grave de conducta.

Dentro de este grupo de alumnado podemos encontrar alumnado con:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad física: motora y orgánica
- Discapacidad intelectual
- Trastorno grave de conducta
- Trastorno del espectro autista
- Trastorno mental
- Trastorno del lenguaje
- Retraso global del desarrollo

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

1. ¿Qué entendemos por alumnado con Trastorno del Espectro autista?

El término autismo comienza a aparecer por primera vez en una monografía hecha por Eugen Bleuler entre los años 1857 – 1939. Dicha monografía tiene el nombre de *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. En ella, el autor hace un cambio de terminología la cual engloba el autismo como un grupo de psicosis esquizofrénicas las cuales tenían un marco común de manifestaciones.

El autismo se caracterizaba para él, en un `` repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado y separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o imposibilidad de comunicarse con los demás``. (Hervás & Sánchez, s.f):

Posteriormente, en 1943, un autor llamado Kanner recoge una investigación realizada a un grupo de niños de edades comprendidas entre los 2 y los 8 años. En dicho estudio observa que aparecen patrones ``únicos`` como conductas de alejamiento social, estereotipias, ecolalias... siento así necesario que se continuara manteniendo el término impuesto con anterioridad sobre el autismo cuando se hacía referencia a el aislamiento de la realidad, pero dando un paso más y excluyendo la esquizofrenia.

Con la aparición del DSM-I y II aparecen una serie de problemas a la hora de diagnosticar y poner nombre diferenciando autismo de esquizofrenia. Gracias a Ritvo & Freeman y Rutter & Hersov y sus criterios diagnósticos en la década de los 70 se reconoce el autismo como categoría diferente a la psicosis. (Hervás & Sánchez, s.f)

Con la publicación del DSM-III la problemática cambia. Aparece el termino TGD para englobar los trastornos se que caracterizaban por tener alteraciones en el desarrollo de múltiples funciones psicológicas básicas como son las habilidades sociales y el lenguaje entre otras. (Hervás & Sánchez, s.f)

Dentro de este término, se distinguen tres trastornos: autismo infantil, trastorno generalizado del desarrollo y TGD atípico, logrando con esto diferenciar el autismo de los trastornos psicóticos. Poco tiempo después, tras la revisión del DSM-III,

desaparece uno de los trastornos pasando a ser dos: trastorno autista y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. (Hervás & Sánchez, s.f)

Aunque en la década de los 80 se habla de autismo, en la actualidad muchos estudios se plantean que todos estos TGD pueden aparecer en familiares con niños con autismo además de presentar distintos problemas en el lenguaje, en la socialización. (Hervás & Sánchez, s.f)

Toda esta problemática tan variada es conocido con el nombre de ``fenotipo amplio`` y según el DSM-IV podemos encontrar los siguientes trastornos englobados dentro del espectro autista (Hervás & Sánchez, s.f):

- Trastorno autista
- Trastorno de Asperger
- Trastorno Desintegrativo de la infancia
- Trastorno de Rett
- TFG-NE
- Autismo atípico.

2. Terminología:

El trastorno del espectro autista tiene como característica principal que nos referimos a un espectro. Esto es debido a su amplitud de diagnóstico, no es un síndrome.

El concepto de autismo ha cambiado significativamente. Estos cambios se pueden ver recogidos dentro del *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders (DSM -5)* en el cual, según el último cambio, el autismo lo incluye como `` *un trastorno del neurodesarrollo, alejándose de la antigua conceptualización del trastorno generalizado del desarrollo TGD* ``.

3. Diagnóstico:

Este trastorno se puede diagnosticar antes de los 30 meses / 3 años. Para ello existen una serie de pautas por las que deben de tenerse presentes a la hora de diagnosticar para hacerlo de la mejor manera.

Como ya sabemos, este alumnado tiene distintos problemas en el desarrollo. Entre ellos encontramos problemas en la interacción social, problema en la comunicación, conductas repetitivas y estereotipadas.

Todo esto se puede ver recogido en el DSM-5 que se presenta a continuación (Muñoz & Velayos, 2000):

A. Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por **todos** los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes:

1. **Dificultades en reciprocidad socio-emocional;** varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. **Déficits en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social;** varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal o no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o déficits de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. **Dificultades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones.** Estas dificultades varían, por ejemplo, desde las dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en, al menos dos de los siguientes síntomas (actualmente o por los antecedentes)

1. **Movimientos, utilización de objetos o hablar estereotipados o repetitivos** (por ej. estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

2. **Adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios** (ejs., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día)
3. **Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés** (ejs., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes)
4. **Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno** (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso, fascinación visual por las luces u objetos que giran).

C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño o pueden estar Enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. El conjunto de los síntomas limitan y alteran el funcionamiento diario.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un TEA y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Como bien explica la fundación de Autismo, muchas veces se puede confundir los ítems de diagnóstico con otros trastornos. En la actualidad, toda aquella persona con alguna deficiencia en la comunicación social, pero que aun así no tiene los criterios de evaluación del TEA, debe ser evaluado para poder diagnosticar un nuevo trastorno que aparece recogido en el DSM – 5 y que recibe el nombre de ‘‘ trastorno de la comunicación (pragmático)’’.

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

Para su diagnóstico, se debe tener en cuenta los criterios principales, pero, aun así, se incluye el sintomatológico. Además de todo ello, se tiene que tener en cuenta que para que se diagnostique el trastorno del espectro autista debe de cumplirse los criterios A y B manifestándose a lo largo de la primera infancia.

Para todo ello y una vez diagnosticado de autismo, se debe especificar si dicho trastorno esta:

- Acompañado de una discapacidad intelectual
- Acompaña una alteración o retraso de lenguaje
- Se le asocia un afección médica o genética o a un factor ambiental
- Se le asocia un trastorno del neurodesarrollo, mental o comportamental.
- Se le asocia con catatonía

Finalmente, en cuanto a la severidad del trastorno, el DSM-5 presenta tres niveles que pasa a reflejarse en la tabla siguiente:

NIVELES	COMUNICACIÓN SOCIAL	INTERESES RESTRINGIDOS Y CONDUCTAS REPETITIVAS
<p>NIVEL 3: “ REQUIERE APOYO MUY SUSTANCIAL ”</p>	<p>Presentan déficit severo en habilidades en comunicación social las cuales causan alteraciones muy severas en su funcionamiento</p> <p>Comienza muy pocas interacciones y responden mínimamente a los intentos de relacionarse con otros.</p>	<p>Sus preocupaciones, rituales o conductas repetitivas interfieren significativamente en todos los ámbitos. Presenta un malestar muy marcado cuando los rituales y las rutinas son interrumpidos y es muy difícil controlar intereses restringido o volver a ellos rápidamente</p>

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

<p>NIVEL 2: ``REQUIERE SOPORTE SUSTANCIAL``</p>	<p>Tiene déficit marcados en habilidades de comunicación social, dichos déficits son muy aparentes incluso teniendo apoyos.</p> <p>Su inicio para tener una interacción con otras personas es muy limitado y responden de manera atípica a intentos de relacionarse con otros</p>	<p>Los rituales y las conductas repetitivas o los intereses restringidos aparecen con frecuencia e interfieren con el funcionamiento de una gran variedad de contextos.</p> <p>Tiene un gran malestar o frustración si se les interrumpe estas conductas y presentan dificultad para reconducir los intereses repetitivos molestos.</p>
<p>NIVEL 1: `` REQUIRE SOPORTE``</p>	<p>No tiene apoyos y estas dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes.</p> <p>Muestran problemática a la hora de iniciar interacciones sociales y ofrecen ejemplos claros de respuestas atípicas o inadecuadas a las interacciones sociales con otros. Puede parecer que este interés por interactuar</p>	<p>Los rituales y las conductas repetitivas interfieren significativamente en uno o más contextos.</p> <p>Se presentan resistencia a los intentos de otros para interrumpir estas conductas o redirigir sus intereses repetitivos.</p>

	con otras personas está disminuido.	
--	-------------------------------------	--

Dentro de la franja de edad por la que nos movemos en educación infantil, existen unas características muy claras que se pueden identificar dentro de un aula. Para ello desde el Centro de Atención Psicológica Irene Hidalgo, nos dan unas pautas que pueden llevarse a cabo a la hora de dar las primeras pinceladas para el diagnóstico:

EDAD Y SÍNTOMAS:
DE 18 A 36 MESES:
<ul style="list-style-type: none">• No existe interés por otros niños.• No hace uso del juego simulado.• Presenta juego poco imaginativo, repetitivo o rituales de ordenar en fila y concreción por algo, etc.• No señala.• No trae objetos con intención de mostrarlos.• Da la sensación de no querer compartir actividades.• No tiene contacto visual y cuando existe es de reojo.• En ocasiones alta sensibilidad a sonidos pese a que en otras parece padecer problemas auditivos.• Movimientos raros, balanceos etc.

EN LA ETAPA DE 3 A 5 AÑOS:
<ul style="list-style-type: none">• No hay respuesta a llamadas de sus padres o adultos a su cargo.• Problemática para relacionarse y mantener la atención.• Escasa atención a lo que hacen otras personas en general.

- Retraso en la aparición del lenguaje.
- Dificultades para entender mensajes a través del habla.
- Inquietud más o menos acusada que se traduce en correteos o deambulaciones "sin sentido" que dificultan centrar la atención.
- Pocos elementos de distracción y los que existen pueden llegar a ser repetitivos y obsesivos.
- Reacio a cambios en las rutinas.
- Alteraciones sensoriales reflejadas en la escasa tolerancia a determinados sonidos, olores, sabores, etc.
- Poco juego simbólico.
- Alteraciones cognitivas (percepción, memoria, simbolización) que afectan a la resolución de problemas propios de estas edades.
- Problemas de comportamiento que pueden ir acompañados de rabietas.

4. Áreas y su funcionamiento:

Cuando se habla de las áreas de funcionamiento de las personas con trastorno del espectro autista, debemos hacer mucho hincapié en autores como Lorna Wing y Ángel Rivière.

Por un lado, Ortiz (2019) en su blog, plantea a Lorna Wing como la creadora de esta triada. En ella presenta lo que se conoce como *“triada de Wing”*. En ella se plantean tres dificultades englobadas en: comunicación, imaginación y socialización.

Dichas partes hacen referencia a:

1. Alteraciones del desarrollo de la interacción social reciproca

Cada persona es diferente. Algunas personas tienen un aislamiento social muy significativo, otras se muestran pasivas ante dichas relaciones. Algunas pueden ser muy activas para interactuar, pero lo hace de manera *“extraña, unilateral e intrusa”*. Pero todas tienen en común que demuestran afecto a su manera.

2. Alteraciones de la comunicación verbal y/o o verbal:

Estas personas pueden desarrollar un lenguaje con una fluidez engañosa y otros directamente no desarrollar lenguaje. No tienen capacidad de realizar un intercambio comunicativo recíproco. Tanto la forma como el contenido puede presentar ecolalias, inversión pronominal e invención de palabras. En algún caso puede verse confundido esto con otros trastornos.

Se evita el contacto visual, tienen problemas para entender expresiones faciales, posturas corporales o gestos. En cuanto a la expresión propia muchas veces es limitada o incluso excesiva y en situaciones tienen grandes dificultades a la hora de identificar emociones en los demás.

3. Repertorio restringido de intereses y comportamientos:

La imaginación es la que tiene peor resultado. Muchas personas con autismo fallan en el juego normal de simulación, ficción o fantasía. Esta problemática hace que se vea limitada su capacidad para entender dichas emociones y la intención del resto.

Presentan patrones de conducta muy repetitivos y ritualistas. Pueden sentir apego por objetos extraños. Con esta conducta es habitual que vaya unida a movimiento extraños, repetitivos, estereotipados.

Presentan una problemática muy severa a la hora de realizar cambios insignificantes en el entorno, pero los cuales pueden provocarles malestar.

Por otra parte, Ángel Rivière señala un conjunto de 12 dimensiones las cuales tiene alteradas aquellas personas que presentan trastorno del espectro autista. Dichas dimensiones son:

Inventario del espectro autistas (I.D.E.A)	
SOCIAL	<ol style="list-style-type: none">1. Relación social2. Capacidades de referencia conjunta

	3. Capacidades intersubjetivas y mentalistas.
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	4. Funciones comunicativas 5. Lenguaje expresivo 6. Lenguaje receptivo
ANTICIPACIÓN Y FLEXIBILIDAD	7. Competencias de anticipación 8. Flexibilidad mental y comportamental 9. Sentido de la actividad propia
SIMBOLIZACION	10. Imaginación y de las capacidades de ficción. 11. Imitación 12. Suspensión (capacidades de hacer significantes)

5. La respuesta del Sistema; Los Centros preferentes para alumnado con TEA.

Como bien se ha ido explicando anteriormente, este alumnado tiene distintas necesidades que se deben cubrir de manera correcta. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE), se empieza a reconocer la inclusión en el aula.

Por ello en la Orden del 9 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente de alumnos con trastornos del espectro autista. Con ello se facilita la inclusión de este colectivo dentro de una educación normalizada.

Según esta Orden, en el artículo 3 se presenta que *“ los centros de atención preferente a alumnado con trastorno del espectro autista ”*, deben tener una serie de características especiales las cuales son:

- Este centro debe presentarse como un recurso educativo normalizado el cual esté especializado para la promoción de desarrollo, participación y aprendizaje del alumnado.
- Su atención deberá ser en las etapas correspondientes al segundo ciclo de infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.
- Deberá proporcionar elementos espaciales, organizativos, sistemas anticipatorios, contingencias, y de información que se crean necesarios para poder responder adecuadamente a las necesidades del desarrollo característica de este alumnado. Todo esto debe estar reflejado en el plan de atención a la diversidad que tenga el centro.

Además de ello, debe contar con recursos organizativos y metodológicos en el aula que complemente y apoye la atención educativa para este alumnado.

- El centro debe planificar y organizar la actuación específica través de programaciones didácticas, las cuales estén recogidas en el proyecto curricular en cada etapa educativa, teniendo en cuenta y dando prioridades a los principios de Normalización e Inclusión.

Por otro lado, en su artículo 5 de la Orden del 9 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente de alumnos con trastornos del espectro autista presenta que el objetivo de la escolarización es *“el garantizar la adecuada intervención y orientar la planificación de la respuesta del sistema educativo a este alumnado”*. Además, presenta una serie de condiciones que tiene que tener la escolarización de este alumnado en centros, tanto de educación infantil como primaria:

- Sin tener en cuenta las líneas que tenga el centro ordinario, únicamente se concederán una o dos para la escolarización de este alumnado.
- El número máximo de alumnado es de 7 para una línea y de 14 para dos.
- Las plazas se reservan únicamente en línea de atención preferente para alumnado con necesidades educativas especiales y dichas plazas deben estar cubiertas únicamente por alumnos con resolución de escolarización de las mismas características.

- En la admisión, se ofertarán las plazas totales que con ``carácter general`` corresponden a la reserva de estos alumnos y serán ocupadas por alumnado preferente.
- Las vacantes no se cubran en proceso ordinario se quedarán vacantes.

6. Evaluación del funcionamiento; Index for inclusion;

La educación inclusiva es entendida como un proceso de cambio. Se comienza desde incluir en centros ordinario a alumnado con cualquier necesidad hasta poder adaptar dichos centros con recursos necesarios. Además de todo ello también se presenta una transición y un cambio de terminología dejando atrás el término *integración* para dejar paso a el término *inclusión*.

El término inclusión no solo se centra en dar importancia y presencia al alumnado y adaptar sus materiales, sino que también a la adaptación y modificación de la institución para reponer a las necesidades de aprendizaje y así dar respuesta a toda la población en su conjunto (Casanova, 2011).

Booth, Ainscow y Kingston (2000) plantean en el *Index for inclusion (guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, en castellano)* tres dimensiones que sirven para mejorar el planteamiento de la educación inclusiva en un centro.



TRES DIMENSIONES DE INDEX

DIMENSIÓN A: crear CULTURAS inclusivas

En dicha dimensión su objetivo principal es crear ambientes seguros que acepta, colabora, estimula al alumnado. En ella sus valores inclusivos son transmitidos a toda a comunidad: profesorado, alumnado, equipos directivos y familias. Sus principios y valores guían las decisiones sobre la política y la práctica para la mejora convirtiéndose así en un proceso continuo.

DIMENSIÓN B: generar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión se centra en que la inclusión este dentro del centro. Con todo ello se busca que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado y sus profesionales. Esta dimensión considera ``apoyo`` a todas aquellas actividades que aumenten las capacidades del centro para responder a la diversidad.

DIMENSIÓN C: desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión plantea que los centros hagan prácticas los cuales reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Platean que dichas prácticas motiven al alumnado y se tengan en cuenta la experiencia del alumnado adquiridos de forma ajena al centro escolar.

El profesorado identifica los recursos materiales y humanos que sirvan para superar las barreras de aprendizaje y la participación del alumnado.

SISTEMAS ALTERNATIVOS Y AUMENTATIVOS DE COMUNICACIÓN:

Como bien se puede observar en ARASAAC, Los sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación se definen como ``son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad``. Por lo consiguiente el objetivo principal se podría decir que es la expresión de distintas formas de lenguaje.

Por otro lado, Tamarit (1988) define por su cuenta SAC (Sistema Alternativo de Comunicación), el define este término como:

Un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación por si solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial de los mismos.

Como características principales que se plantea Tamarit (1988) es que dicha comunicación debe ser funcional (útil), espontánea (toda persona debe poder iniciar actos comunicativos) y generalizable (aplicable a cualquier contexto).

Como ya sabemos, la comunicación es algo necesario ya que nos permite desde relacionarnos con otras personas hasta para un disfrute propio, pero hay personas que no lo pueden lograr, pero gracias a los SAAC, todo el mundo tiene acceso a ello.

Hay diferentes causas por las que una persona puede necesitar un SAAC: Parálisis cerebral, Autismo, Esclerosis Múltiple, Afasias entre muchas otras discapacidades.

Como objetivo primordial es que estos sistemas sirvan a personas con grandes problemas de comunicación acceder a ella (Tamarit, 1989)

Clasificación de los SAAC:

Existen tres criterios básicos para la clasificación de los SAAC: (Gómez, Esteva, Simón, & Olivares, 2007)

<ul style="list-style-type: none">• Según su objetivo final:	<ul style="list-style-type: none">- Comunicación alternativa: sistema constituido por símbolos cuyo objetivo es sustituir al lenguaje hablado.- Comunicación aumentativa: sistemas que sirven de refuerzo.
--	---

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

<ul style="list-style-type: none"> • Según requerimiento o no de otras personas: 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación dependiente: son los que con ayuda de otra persona se interpreta el mensaje - Comunicación independiente: la comunicación es producida por el propio usuario.
<ul style="list-style-type: none"> • Según se requiera o no recurso para crear los mensajes: 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación sin ayuda: la persona produce y recibe el mensaje co su cuerpo sin intervención de elementos externos. - Comunicación con ayuda: requiere algún recurso para producir la comunicación: audífonos. Comunicadores...

Además, se puede hacer una distinción para su clasificación (Gómez et al., 2007)

<p>Sistemas para personas con deficiencias sensoriales:</p>	
<p><i>Auditivas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua de signos - Alfabeto dactilológico - Palabra complementada. - Lectura labiofacial - Sistema bimodal 	<p><i>Visuales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Braille - Alfabeto en palma
<p>Sistema utilizado por personas con dificultades en las áreas motrices, cognitivas o del lenguaje:</p>	

- Sistema Bliss
- Sistema de símbolos pictográficos para comunicación (SPC)
- Sistema de pictogramas e ideogramas de comunicación (PIC)
- Sistema Premack.

Estrategia en el aula:

Para una mejor accesibilidad de los niños con Necesidades Educativas Especiales es necesario tener una serie de estrategias previas, pero si se hace referencia a los alumnos con trastorno del espectro Autista mucho más. Para ello se deben de tener en cuenta los conocidos SAAC. (Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación).

A continuación, y después de indagar sobre los diferentes sistemas que podemos utilizar, pasamos a indagar sobre uno concreto. El programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer lo podríamos localizar dentro de la clasificación de sistemas que requieren o no recursos para producir el lenguaje como método sin ayuda. (Pajón, 2018)

EL SISTEMA DE COMUNICACIÓN TOTAL DE BENSON SCHAEFFER;

El programa de comunicación total de Benson Schaeffer es un programa el cual intercala lenguaje oral y el signado, no solamente para la producción de conceptos concretos sino la producción del lenguaje oral futuro.

1. Autores creadores del programa:

Este programa fue creado por Benson Schaeffer, Arlene Raphael y George Kollinzas.

En primer lugar, Benson Schaeffer es psicólogo en Portland, además de profesor asociado en la universidad de Psicología. (Schaeffer, Arlene, & Kollinzas, 1994).

A lo largo de toda su vida ha estado trabajando con niños con discapacidad englobando todo tipo de problemáticas (autismo, parálisis cerebral, retrasos del desarrollo etc.).

En segundo lugar, encontramos a Arlene Raphael es profesora, escritora y asesora del Colegio Público Beaverton en Oregón. Tiene gran experiencia en el campo sobre problemas del lenguaje. (Schaeffer et al., 1994).

Y por último encontramos a George Kollinzas. También forma parte del colegio de Beaverton al igual que Arlene Raphael. Con gran experiencia en el campo de la discapacidad, lleva mucho tiempo trabajando junto a personas con discapacidades profundas y severas. (Schaeffer et al., 1994).

Estos dos últimos se centran principalmente en la supervisión de profesorado, profesionales y familias para una enseñanza adecuada del lenguaje. (Schaeffer et al., 1994).

2. Origen del programa:

Antiguamente a muchos autores les preocupaba el tema del lenguaje en niños autistas en concreto con conseguir un método por el cual conseguir que los niños autistas pudieran llegar a desarrollar un lenguaje verbal expresivo. En concreto, autores como Lovaas juntos con su equipo de investigación consiguieron técnicas operantes que ayudaron a distintos niños autistas a producir dicho lenguaje, otros lo conseguían. se pensaba que debido a que los niños tienen un déficit en el procedimiento cognitivo quizás los signos de modalidad visual pudiesen ayudarles, pero tener un éxito a la hora de conseguir dicho lenguaje había muy poca aceptación por parte de la sociedad debido a la corriente organicista (Schaeffer et al., 1994).

En 1973 se presenta un informe creado por Margaret Creedon en el cual presenta que distintos terapeutas hablan y a la misma vez a los niños reproducir este lenguaje

Además, para Schaeffer su objetivo principal era centrar sus esfuerzos clínicos y de investigación en la instrucción del lenguaje teniendo en cuenta trabajos de Margaret Creedon sobre instrucción del lenguaje de signos de la comunicación

simultánea que había ocasionado que el 70% de los niños que se iniciaba, habían conseguido el habla con el paso del tiempo y en un 25% aproximadamente que lograban lenguaje verbal espontáneo. (Schaeffer et al., 1994).

En España no fue hasta 1984 cuando un grupo de profesionales junto con FUNDESCO (Fundación para el Desarrollo de la función social de las telecomunicaciones), aspectos relacionados con estos sistemas como la evaluación procesos de desarrollo básicos para inscripción de lenguaje excederá.

Porque en España se hablaba poco de estos sistemas fue Javier Tamarit (1989) el que descubrió el programa de comunicación total siempre así coincidente con la visita de personas hacer a España.

Esta visita coincidió con el Congreso de investigación y logopedia dónde se presentó su método y las autorizaciones hasta el momento. La canción de este programa posibilitado que muchos profesionales se puedan formar sangrado los Centros de Profesores y Recursos.

3. Desarrollo del programa:

El programa de habla signada se centra en la adquisición de lenguaje signado y hablado a toda aquella persona que tenga problemas a la hora de reproducir enfocándose así a la comunicación y dependiendo de la necesidad de la persona la duración de dicho programa variará.

Como explica Schaeffer en su libro, el objetivo del habla signada es el lenguaje hablado espontáneo, el habla signada espontánea, o el lenguaje espontáneo de signos. (Schaeffer et al., 1994, pg 19).

Además de este programa presenta diseñado para conseguir paulatinamente tres partes: en primer lugar, potenciar el signado de espontáneo, en segundo maximizar la probabilidad de que un alumno pueda pasar del signado espontaneo al habla signada espontánea y después al lenguaje verbal espontáneo y por último que se aproveche la semejanza entre el signado espontáneo de los niños no verbales y el habla espontanea de los niños normales. (Schaeffer et al., 1994).

Dicho programa se caracteriza por tener dos componentes que lo diferencian de otros procedimientos de intervención. Estos componentes son en primer lugar el habla signada y por el segundo lugar la comunicación simultánea.

El habla signada hace referencia a la producción por parte del niño o de adulto de habla y de signos de forma simultánea y la utilización simultánea supone el uso por parte de los adultos de dos códigos utilizados simultáneamente cuando se comunican con el objeto o bien puede ser código grado hablado y código signado o signos. (Rebollo et al, 2001).

Cabe destacar que en muchos casos y dependiendo del autor, cuando se refieren a comunicación total se refieren al sistema bimodal siendo este el uso de lengua oral acompañada de algunos signos.

4. Alumnado al que va dirigido dicho programa:

El programa de Schaeffer va dirigido para personas con retraso mental grave, severo, autistas, pero en general se podría decir el programa de habla signada de Schaeffer está dirigido específicamente a todos aquellos niños los cuales tengan alteraciones del lenguaje o la comunicación. (Schaeffer et al., 1994).

Como bien explica Rebollo (2001) este sistema se puede utilizar con:

- *Personas que no indican deseos de manera constante a los demás.*
- *Personas con alteraciones sensoriales que no pueden mostrar confiable y da su intencionalidad.*
- *Personas disfásicas con lenguaje oral el cual es una ``jerga``.*
- *Personas afásicas sin lenguaje.*
- *Personas con trastornos del desarrollo autismo sin comunicación y/o lenguaje*
- *Personas con trastornos del desarrollo o autismo con lenguaje ecológico.*
- *Personas que pueden conseguir el código oral y qué, dependiendo de la evolución del tratamiento podrá llevarse a cabo el de desvanecimiento de la utilización de los signos.*
- *Personas que necesitan los dos códigos simultáneamente para optimizar su lenguaje espontáneo.*

- *Personas con código oral que mejoran la estructuración gramatical mediante la utilización simultánea de dos códigos.*
- *Personas que no van a acceder a ninguno de los códigos, pero a lo que el uso de este procedimiento le servirá para favorecer la comprensión lingüística.*

5. Metodología:

En lo referente a la metodología que lleva a cabo el programa de habla signada es muy específica comenzando por la enseñanza del lenguaje signado para finalmente intentar conseguir ese lenguaje.

En primer lugar, se empieza con la enseñanza del lenguaje signado y la imitación verbal para conseguir que empiecen a ser independientes. Posteriormente y si este primer paso se hace de forma correcta al cabo de varios meses signado espontáneamente, mucho alumnado consigue por sí mismo añadir aproximaciones verbales a sus signos. (Schaeffer et al., 1994).

Después tener adquirido este paso, muchos aprenden ya utilizar los signos y además añadir el habla a sus producciones. En periodos posteriores la espontaneidad de sus signos cambia y puede llegar a que en ocasiones comienzan a hablar sin necesidad de utilizar los signos. Llegados a este punto, pueden llegar por sí solos al aprendizaje de forma autónoma, ya que el profesorado comienza una enseñanza del habla sin signado y ellos mismo accederán a ella ampliando y refinando su lenguaje verbal. (Schaeffer et al., 1994).

6. Principios que sigue el programa de habla signada:

Para potenciar la espontaneidad y favorecer la enseñanza del signo, Schaeffer presenta sus ocho principios: (Schaeffer et al., 1994).

1. *Comenzar con la expresión de deseos:* centrándose en primer lugar en los deseos personales, sus deseos e intereses. En segundo lugar, en enseñar a alcanzar las metas o fines personales. En tercer lugar, en enseñar una función

lingüística temprana y básica y finalmente en facilitar al profesorado una enseñanza individualizada.

2. *Desenfaticar la imitación y el lenguaje receptivo:* con ello se busca liberar al alumno de la obligación de someterse y evitar el uso del lenguaje. Esta sobreenfatización puede enseñarle a imitar gesto del profesorado y a imitar el lenguaje en lugar de comprenderlo. Se recomienda la enseñanza por moldeamiento antes de introducir ayudas (modelado de signos).
3. *Uso de la espera estructurada.* Una vez que el alumnado aprende a signar para conseguir sus objetivos mediante el moldeamiento, se debe ir retirando las ayudas y claves y esperar a que dicho alumno produzca de forma progresiva.
4. *Promover y favorecer la autocorrección.* Fomentando que el alumnado utilice palabras ya utilizadas antes en medio de su habla hace que se constituya la autocorrección.
5. *Evitar asociar la comunicación con el castigo.* Si es utilizado el castigo para la corrección de problemas y fallos en el lenguaje, hace que el alumno cree miedo al lenguaje. Desorganizar el procesamiento de conceptos hace que se disminuya la producción del lenguaje potencial del alumnado.
6. *Proporcionar información indirecta.* Cuando un alumnado no puede responder a una pregunta directamente porque le falta comprensión, se le proporciona algo indirectamente con una complejidad menor. En este punto se puede utilizar la conocida técnica de la Tumba de Grant. Dicha técnica consiste en que se les presenta la pregunta de ¿Quién está enterrado en la tumba de Grant? Si el alumno no sabe responder a la pregunta ¿qué quieres?, se le presenta la pregunta de otra manera, de forma indirecta, ¿Quieres el/la x? con esto se guía la respuesta del alumnado facilitando el aprendizaje.
7. *Recompensar la espontaneidad e incluirla en los criterios de adquisición.* Si el objetivo principal es la producción espontánea de signos, se debe recompensar cuando esto se produce. Estas recompensas hacen que se incremente la producción y el niño continúe con dicha producción. No se considera que un niño tenga adquiridos los signos hasta que no los utiliza en una forma alejada de situaciones de enseñanza.

8. *Enseñar el español signado usando la comunicación total.* La ventaja que tiene el español signado es que es un sistema de signos que refleja el español hablado teniendo el mismo orden y especifica un signo a cada palabra.

7. Directrices que se deben seguir:

El uso de este programa hace que se produzca una transición entre los signos y el habla signada. Para facilitar que el alumnado aprenda a comunicarse se deben dar las siguientes directrices o líneas: (Schaeffer et al., 1994).

1. *Enseñar el español signado utilizando comunicación total.* Ayuda al alumnado a pasar del lenguaje espontáneo signado al habla signada espontánea. La comunicación total enseña al alumno a asociar signos a palabras ayudándole así a la producción.
2. *Enseñar ambos, lenguaje signado y producción hablada.* La enseñanza debe de realizarse de forma separada utilizando distintas sesiones de actuación. Si esto se realiza correctamente, el alumno irá integrando signos a su producción.
3. *Enseñar al alumno a que imite sus sonidos hablados después de que usted los completes y a pronunciar las palabras signadas.* El acto de que el alumno imite al profesor mientras él habla es lo más importante para que la producción del habla signada se realiza correctamente.
4. *Estimular el habla signada hablando mientras el alumno signa y manteniendo las correspondencias del movimientos-sílaba-signo.* Para que el alumno adquiera de forma correcta la asociación entre signo y palabra debe de realizarse a la vez. Cuando el alumno lo haya adquirido se debe realizar cada movimiento signado a la sílaba que se pronuncia.
5. *Esperar hasta que el alumno inicie el habla signada.* Cuando el alumno esté preparado para la adquisición de nuevos signos es el "encargado" de avisar al profesor. Este siempre debe de esperar a que el alumno lo decida.
6. *Incrementar gradualmente la presión sobre las palabras habladas del habla signada, rezagándose un poco tras el alumno.* La enseñanza debe ser gradual, manteniendo las pautas marcadas y el ritmo del alumno. La complejidad del signado en comparación con el habla es muy notable, por lo que es muy fácil que pueda complicarse e incluso, como dice el autor, irse al "traste".

Para finalizar, muchos alumnos eliminan signos de su habla para poder producir palabras sin tener que echar mano de los signos. Esto es posible si se siguen los tres principios que se presentan a continuación:

1. *Fortalecer las habilidades del habla necesarias para el lenguaje verbal enseñando al alumno a hablar alto y rápido.* El hecho de que un niño comience a hablar significa que este, a veces, pueda producirse lentitud o incluso problemas para reproducir palabras que puede confundir con los signos. El profesor debe apoyar al alumno para poder hacer que este hable mas alto.
2. *Esperar al alumno para iniciar el lenguaje verbal.* El niño tiene que ser el que de el primer paso a la hora de comenzar a hablar. Se debe esperar a que el de el primer paso.
3. *Aumentar gradualmente la presión sobre la enseñanza del lenguaje hablado.* El signado debe estar retirado gradualmente y recordando al alumno que no puede hacerlo.

Schaeffer (1994) expone que ``El programa de Habla signada saca partido de la similitud entre el lenguaje espontáneo de los alumnos previamente no verbales y el de los niños normales''. Con esto se debe tener en cuenta que la enseñanza debe ser secuenciada, fraccionada.

8. Programa de habla signada y el contexto educativo:

Para la enseñanza de dicho programa se debe tener en cuenta el contexto donde tenemos presente al alumnado. Este contexto hará que el aprendizaje sea el correcto y así se pueda llevar a cabo una comunicación coherente.

El profesor debe elegir el contexto y entorno que más favorezca la enseñanza y el aprendizaje de dicho programa. Además, los materiales a utilizar también serán clave a la hora de que esto se realice de forma correcta.

Además de los materiales, se debe tener presente una agenda o programación diaria donde se recogerá como se va a llevar a cabo la enseñanza el programa.

Para finalizar, y como todo material de enseñanza, tiene que haber una recogida de datos tanto de profesorado como de familia.

Con esta recogida se controlarán tres cosas: (Schaeffer, Arlene, & Kollinzas, 1994)

- Registros diarios de los resultados del alumno en tareas específicas del lenguaje.
- Registro del uso espontáneo creativo del alumno de lenguaje que aprende.
- Vocabulario del alumno a través del registro comunicativo.

9. Puesta en marcha del programa dentro del aula:

Para introducir dicho programa dentro del aula, cabe destacar en primer lugar que debemos tener en cuenta el Diseño Universal para el Aprendizaje (En adelante DUA).

Dicho término guía la práctica educativa el cual tiene como objetivos:

- Flexibilizar las formas de presentación de información para que el alumnado responda o muestre conocimientos y habilidades además de presentar una motivación y así puedan realizar un aprendizaje correcto.
- Reducir barreras a la hora tanto de la enseñanza como del aprendizaje, aportando todos los recursos, adaptaciones, apoyos necesarios para conseguir el logro en todo el alumnado, incluyendo a aquellos con *“discapacidades”* y a los que presentan limitaciones en su competencia lingüística.

Por lo consiguiente, la utilización de dicho programa en el aula tiene como objetivo eliminar esas barreras que puedan tener el alumnado con trastorno del espectro autista para su comunicación.

10. ¿Cómo se enseña el programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer en el aula?

En primer lugar y algo necesario a la hora de comenzar a utilizar dicho programa, es que tenemos que tener seguro que el alumno con el que lo vamos a utilizar tiene posibilidad de proyección de lenguaje oral.

Además, este alumnado tiene problemas a la hora de la comunicación, por lo que debemos trabajar los requisitos comunicativos: escucha, postura corporal, contacto

ocular... Estos requisitos se pueden ver afectados de mayor a menor medida, todo dependiendo de la gravedad del autismo. Si esto se trabaja y se consigue es más sencillo llevar a cabo dicho programa. Unido a esto, hay que tener en cuenta, que es más sencillo el trabajo de cualquier programa con niños con la ``suficiente`` inteligencia conservada para su desarrollo.

Por otro lado, cuanto más cercanos esté al adulto más fácil es su desarrollo en cuanto la función de petición, siendo esta la que primero aparece en los niños.

Para ello, poco a poco y viendo la respuesta del alumno, se verá si es factible continuar con dicho programa o no viendo en un futuro puede desarrollar el lenguaje oral.

Es importante tener en cuenta que este método se va a utilizar de forma aumentativa ya que lo que se busca es que el alumnado desarrolle el lenguaje oral. Si esto no es posible se convertiría como algo alternativo, pero esto tiene un problema en la vida cotidiana.

Por lo general, la mayoría de las personas no saben signos por lo que a nuestro alumnado le podría suponer un problema hacer acciones como comprar el pan, ir a la farmacia... Utilizando este método, por lo que se busca otra alternativa, en este caso se utilizaría las tablillas de comunicación.

- *Alumnado:*

La maestra utiliza este método para la enseñanza de la lengua oral, para ello las sesiones son llevadas a cabo de forma individual ya que se necesita una conexión maestra- alumno muy importante y no puede interferir nada.

Para iniciar el programa, debemos de partir de los intereses del alumno. Por ejemplo, sí a nuestro alumno le gustan las cocinitas, primeramente, se comenzará introduciendo ese vocabulario para poder hacer un acercamiento al niño además de poder ``llevárnoslo a nuestro terreno`` y así motivarle.

A parte de sus intereses, se debe de tener en cuenta que el niño debe de conocer el vocabulario básico de rutina para así pueda utilizarlo con la familia, profesorado...

Una vez que tenemos los intereses proporcionados por la familia, pasamos a enseñar. La enseñanza de este método es para tener conciencia fonológica y que nuestro alumnado comience reconociendo que cada signo constituye una palabra.

Para ello, al alumno que muestra interés por las frutas, por ejemplo, le enseñamos plátano. En este caso, el signo se debe repetir tantas veces como sílabas tiene la palabra, en este caso tres.

Este método se comienza a enseñar cuando los niños o bien no han adquirido el lenguaje o bien lo tienen muy poco desarrollado. Unido a esto, hay que tener en cuenta que, al ser tan pequeños, no han adquirido todavía las pautas para una comunicación como son, entre otras cosas, el mirar a la cara al que te habla, por lo que una herramienta muy buena es el uso de las nuevas tecnologías.

El uso eso del ordenador en este caso es debido a que el programa presenta la palabra, el signo y además a la intérprete haciendo el signo junto con la voz. Esta voz es algo que el alumno le atrae por lo que presta más atención. En muchas ocasiones y dependiendo de cómo sea el niño, la maestra puede grabarse para que le sea mucho más familiar y preste más atención.



Al mismo tiempo que se repite este signo, la maestra se sitúa detrás del niño y hace con sus manos el signo repetido y se repite tantas veces como haga falta.

Al comienzo del aprendizaje, se debe dar por válido cualquier intento de expresión ya que deben reconocer el signo con la imagen. Muchos niños comenzarán simplemente haciendo el signo y emitiendo un solo sonido, continuarán reproduciendo sonido tantas veces como silabas y haciendo el signo a la vez y así sucesivamente hasta que finalmente omiten el signo y reproducen el sonido. El paso de la voz susurrada sin casi sonido a una voz alta depende del niño. En muchos casos, se tienen que emplear métodos que a todos no les funciona.

Una vez que hemos observado que reconoce la imagen se le introduce otra palabra de la misma temática, por ejemplo, la pera. La maestra comienza a jugar con el pidiéndole otra cosa, el niño al reconocer el signo y tener la imagen. En este momento, la maestra se comienza a llevarse al niño a ``su terreno`` y utilizar el juego como motivación.

Poco a poco el alumno comenzará a reproducir palabras que va aprendiendo siendo como objetivo principal que este comprenda que la producción de las palabras es a beneficio propio ya que todo lo hace tiene una consecuencia. En este aspecto, la maestra, por ejemplo, utilizará algún ``premio`` como respuesta. Por ejemplo, el alumno está aprendiendo a decir alimentos. En este caso la maestra le está enseñando galleta:

- Ga-lle-ta. (signa y reproduce la maestra)
- Ga-lle-ta (repite el alumno)
- ¿Qué quieres? (pregunta la maestra)
- Ga-lle-ta (repite al alumno)

La maestra le da un trocito de galleta. Con esto se quiere conseguir que vean esa consecuencia.

Esta forma de ``juego`` se utiliza en educación infantil ya que cualquier ``apertura`` del niño a la maestra es suficiente para que esta aproveche a introducir nuevos aprendizajes.

Una vez que nuestro alumno ya ha adquirido palabras, debemos buscar la conexión enseñando los artículos, determinantes... esto se realiza en la etapa de primaria.

- *Familia*

La familia es junto con la escuela es donde más tiempo pasa el niño, por lo que tiene que haber un contacto continuo y una colaboración mutua.

Para que este alumno desarrolle el lenguaje oral, en casa también debe de tener unas pautas que previamente el colegio les ha proporcionado para poder hacer todo en conjunto.

Para que esto se lleve a cabo y como anteriormente he explicado, se les pide en primer lugar colaboración para conocer los intereses del niño.

Una vez que este paso ya se ha dado, se proporciona a la familia una serie de signos que van a ir utilizando en casa de forma cotidiana, por ejemplo, comer, hacer pis, dormir, ducharse.... No se les empieza a dar lo que se da clase ni mucho menos un dossier amplio de signos ya que en casa no se podrá utilizar. Esta colaboración, como bien se ha explicado, debe ser mutua y paulatina.

Ellos no tienen que complicarse, hay que explicarles que tienen que presentar la información de forma corta con frases breves. Por ejemplo, no tienen que decirle al niño `` vamos a duchar que tenemos que cenar para ir al colegio mañana'', simplemente tienen que dar frases más concretas. `` vamos a la ducha'', ``vamos a cenar'', `` vamos a dormir''...

Además de todo esto, a los padres se les presenta la herramienta de ARASAAC. Ellos mismo tiene a su disponibilidad todos los pictogramas que reflejan un vocabulario muy amplio que pueden utilizar si por algún problema, el niño no les responde adecuadamente una vez que ellos les dan el signo.

- *Aula ordinaria:*

Dentro del aula ordinaria, el alumno está incluido con el resto, por lo que tiene el mismo derecho a participar igual que sus compañeros.

Para ello y previamente a que el niño comience en el aula, la logopeda presenta al tutor del aula, signos básicos de actividades cotidianas que hacen los niños de educación infantil. Este tipo de vocabulario puede ser: recortar, pegar, plastilina, pis, recreo....

Con esto se quiere conseguir, que el maestro a la vez que se lo dice a sus compañeros, pueda acercarse a la mesa y señalarle lo que se quiere hacer.

Al principio se le presentará los signos y una imagen y posteriormente con pictogramas la secuenciación de la acción que se quiere conseguir.

Pero este trabajo irá eliminándose cuando el niño vaya adquiriendo dicho lenguaje. Se comienza eliminando la acción de pictograma, posteriormente usando el niño ya tiene la palabra se elimina la imagen y por último el signo. Esta parte es la más costosa, ya que en muchas ocasiones.

CONCLUSIÓN:

El objetivo que yo quería conseguir con la realización de mi TFG, era reconocer y resaltar la necesidad de que cualquier alumno con necesidades específicas de apoyo educativo estén incluidos dentro del aula, con sus apoyos oportunos y sus recursos necesarios.

Por otra parte, hay que destacar, que todos los objetivos que previamente me había planteado se han conseguido. Se ha hecho un recorrido muy amplio por toda la normativa sobre la educación con todas las leyes que ha habido en España, viendo que el cambio entre integración e inclusión se ha conseguido. Por otro lado, se han presentado las características claves para tener en cuenta a la hora de tener un alumno

con Trastorno del Espectro Autista y como poder realizar esa inclusión en el aula utilizando el Programa de Comunicación total de Benson Schaeffer.

Una vez profundizado este tema, me he dado cuenta que en muchos casos, pese a tener la normativa en la mano, los colegios tienen la intención de ser inclusivos, pero no lo realizan de forma adecuada. Actualmente según la normativa, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo deberían recibir los apoyos dentro del aula, incluyéndolos con el resto de alumnado, pero eso no se hace.

Como futura maestra considero que es importante hacer que todos los niños estén en igualdad de condiciones a la hora de aprender, que todos estén dentro de aula y que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje y nosotros seamos unos meros acompañantes. Este camino es duro, costoso, pero si se quiere conseguir algo hay intentar dar el 100% de cada uno. Considero que todo alumno con necesidades educativas especiales deberían estar en centros ordinarios, no solo por ellos, puesto que no se les da la oportunidad de aprender como al resto de alumnos.

Con ello creo que el hecho de separar a este alumnado hace que se sientan distanciados, diferentes y eso es lo que la educación de hoy en día no se debería permitir.

Llegados a este punto también creo que los niños en etapa infantil vienen sin ningún tipo de prejuicios, para ellos todos los niños son iguales, son NIÑOS. Los maestros, como personas adultas que somos, deberíamos valorar si lo que estamos haciendo es correcto y por lo consiguiente hacer un cambio de visión, todo es cuestión de actitud, interés y ganas de cambiar el mundo.

Con esto quiero destacar mi experiencia como intérprete de lengua de signos, que, pese a que te explican que se debe incluir al alumnado en el aula, interpretándole en todo momento lo que ocurre a su alrededor, normalmente, ni la sociedad ni el contexto que rodea a dicho alumno tiene interiorizado que se le debe incluir, por lo que el trabajo está ``a medias``. En mi opinión y pese a que la normativa muy actualizada y explicada, todavía queda mucho camino por delante para que esta inclusión sea plena.

Bibliografía

- Alemañy, C. (Abril de 2009). Integración e Inclusión: Dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 1(2). Recuperado el 1 de Septiembre de 2019
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva , una escuela para todos*. Málaga: Archidona Aljibe.
- Artigas, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatria*, 32(115), 567-587.
- Aula Abierta ARASAAC*. (s.f.). Recuperado el 22 de Agosto de 2019, de http://aulaabierta.arasaac.org/que_son_los_sistemas_aumentativos_y_alternativos_de_comunicacion
- Blog de audicion y lenguaje*. (13 de Octubre de 2010). Obtenido de Dimensiones del espectro autista segun Rivière: <https://esthervillalbamadrid.blogspot.com/2010/10/las-dimensiones-del-espectro-autista.html#!/tcmcbck>
- CAST. (Octubre de 2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. *Center for Applied Special technology*. (C. Alba, P. Sánchez, J. M. Sánchez, & A. Zubillaga, Trads.) Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Cerdá, M. C., & Iyanga, A. (2013). Evolucion Legislativa de la educacion especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 6(3), 150-163.

Declaración Univeral de los Derechos Humanos Artículo 26. (10 de Diciembre de 1948).
UNESCO. Obtenido de <http://es.unesco.org/udhr>

DECRETO 188/2017, de 28 de Noviembre, Del Gobierno de Aragón, por el que se regula
la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas
de la Comunidad Autonoma de Aragón. (28 de Noviembre de 2017). BOA.
Zaragoza. Recuperado el 15 de Junio de 2019

DSM-5 Trastorno del espectro de Autismo. (s.f.). (R. Palomo, Trad.) Obtenido de
<http://www.fundacionasemco.org/documentos/asemco-dcm5.pdf>

Espectroautista.info. (s.f.). *Inventario del espectro Autista*. Obtenido de
<http://espectroautista.info/IDEA-es.html>

Fernández, L. A. (Septiembre de 2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre
la Diversidad. *Revista Digital UMBRAL 2000 n°13*.

García, J. (Junio de 2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España.
Revista Nacional e Internacional de Educacion Inclusiva, 10(1), 251-264.

Giné i Giné, C. (6-7-8-9 de Febrero de 2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. Salamanca.

Gómez, M., Esteva, M. J., Simón, J., & Olivares, R. M. (2007). *Comunicación
Alternativa*. Barcelona: Altamar S.A.

González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit
al modeo de la Escuela Inclusiva. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de
<http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2962665.pdf>

Hervás, A., & Sánchez, L. (s.f.). *Autismo. Espectro autista*.

Hidalgo, N. S. (s.f.). *¿Qué es informe Warnock*. Recuperado el 10 de Septiembre de
2019, de <https://www.lifeder.com/informe-warnock/>

Humanos, C. d. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
Obtenido de <http://dudh.es>

- Martínez, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1).
- Milicic, N., & Lopez de Lérída, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagógica*, 20(62), 143-153.
- Moriña, A. (8 de Enero de 2002). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*(327), 395-414. Recuperado el 10 de Julio de 2019, de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a3930201-1f9b-45d5-810b-387c89354e60/re3272310520-pdf.pdf>
- Muntaner, J. J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Recuperado el 1 de Septiembre de 2019, de <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Muñoz, A., & Velayos, L. (2000). *Equipo IRIDIA Consultores en discapacidad*. Obtenido de http://www.equipoiridia.com/web_ei/dsm-v
- ORDEN de 9 de Octubre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los centros de atención preferente de alumnos con trastornos del espectro autista. (9 de Octubre de 2013). BOA. (B. 11/11/2013, Ed.) Zaragoza. Recuperado el 26 de Julio de 2019, de <http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2015/06/Orden-TEA-BOA.pdf>
- ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de Junio, por la que se regulan las actuaciones de interención educativa inclusiva. (7 de Junio de 2018). BOA. Zaragoza. Recuperado el 7 de Julio de 2019
- Ortiz, E. (Septiembre de 2019). *Blog Salud*. Recuperado el 13 de Agosto de 2019, de <https://www.blogsalud.com/psicologia/triada-de-wing/>
- Pajón, S. M. (10 de Marzo de 2018). *Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) y el desarrollo del lenguaje*. Recuperado el 22 de Agosto

Inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista a través del sistema aumentativo de Comunicación Total de Benson Schaeffer.

de 2019, de <https://autismodiario.org/2018/03/10/sistemas-alternativos-y-aumentativos-de-comunicacion-saac/>

REAL DECRETO 696/1995 , de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (28 de Abril de 1995). BOE. 131. Recuperado el 15 de Agosto de 2019, de www.boe.es

Rebollo, A. M., Capel, A., Brogeras, T., Diaz, M. L., Alvarez, M. L., Pérez, F. M., & Alarcón, J. M. (2001). *Diccionario de Signos para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el Área de Comunicación / Lenguaje- Programa de Comunicación Total hablada y signada B. Schaeffer*. Murcia. Recuperado el 10 de Julio de 2019, de <https://hablasignada.divertic.org/sistema/sistema.pdf>

Rubio, F. (Junio de 2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias educativas*(19). Recuperado el 20 de Agosto de 2019

Schaeffer, B., Arlene, R., & Kollinzas, G. (1994). *Habla signada para alumnos no verbales*. (A. C. Baquera, Trad.) Madrid: Alianza Editorial. Recuperado el 14 de Julio de 2019

Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación 1*, 81-94. Recuperado el 22 de Agosto de 2019

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca. doi:http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF