



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DEL CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS CON AUTISMO EN EL
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NÚMERO TRES DE PACHUCA,
HIDALGO.**

JOSÉ RODRIGO FLORES PONCE

PROYECTO TERMINAL DE TITULACIÓN

COMITÉ DE TITULACIÓN

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez – Directora de proyecto

Dra. Coralia Juana Pérez Maya – Directora metodológica

Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva - Lectora

PACHUCA HIDALGO, 30 DE NOVIEMBRE DE 2018

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS CON AUTISMO EN EL CENTRO
DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NÚMERO TRES DE PACHUCA, HIDALGO.**

Nombre del alumno:

JOSÉ RODRIGO FLORES PONCE

Director:

DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

Asesora:

DRA. CORALIA JUANA PÉREZ MAYA

Lector:

DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

ÍNDICE

Presentación	3
1. Estado de la cuestión.....	4
1.1 Las concepciones actuales que explican al autismo	4
1.2 Estudios sobre diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista	6
1.3 Estudios sobre la intervención educativa.....	9
1.4 Estrategias de enseñanza para el alumno dentro del espectro autista.....	12
2 Planteamiento del problema de la intervención educativa.....	16
2.1 Pregunta de investigación	17
2.2 Objetivo general.....	18
2.3 Objetivos específicos.....	18
2.4 Hipótesis (Supuesto de investigación).....	19
2.5 Justificación	19
3. La intervención educativa en los alumnos con autismo	20
3.1 Marco Conceptual.....	20
3.1.1 Concepción y comprensión del autismo	20
3.2 Historia del estudio del autismo	23
3.3 Aspectos legales de la atención para personas con autismo	25
3.4 Concepción de intervención educativa en alumnos con autismo.....	27
3.4.1 Modelo de intervención educativa en Chile	30
3.4.2 Intervención educativa en España.....	30
3.4.3 Intervención educativa en México.....	31
3.4.4 Análisis de los modelos de intervención educativa para alumnos con TEA.....	32
3.5 Programas de intervención educativos para la atención de alumnos con autismo ..	36
3.5.1 Intervenciones centradas en la comunicación	36

3.5.2 Intervenciones centradas en la interacción social.....	38
3.5.3 Intervenciones centradas en el control de la conducta	39
3.5.4 Intervenciones centradas en el desarrollo de las relaciones	40
3.6 Propuesta de la guía operativa de la Secretaria de Educación Pública de Hidalgo para la operación de los Centros de Atención Múltiple.....	42
3.6.1 Centros de atención múltiple y su intervención en estudiantes con barreras de aprendizaje	42
3.6.2 Los agentes del ambiente escolar	43
3.6.3 Docente en la intervención educativa del alumno con autismo	44
3.6.4 Alumno con autismo	44
3.6.5 Familia en la intervención del alumno con autismo	48
3.6.6 La escuela	49
4. Método del proyecto de investigación.....	52
4.1 Alcance de la Investigación	54
4.2 Categorías de análisis	54
5. Resultados.....	56
6. Conclusiones.....	59
7 Referencias	60
Anexos	67
Anexo 1 Guía de observación en el aula	67
Anexo 2 Entrevista semiestructurada para el personal docente.....	73

Presentación

El presente proyecto tiene por finalidad presentar una descripción acerca de la intervención educativa en alumnos con autismo que son atendidos en el Centro de Atención Múltiple Número Tres perteneciente a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo.

Este proyecto inició con un estado de la cuestión que permitió revisar literatura específica sobre el tema. Para lograrlo, se clasificó por unidades temáticas que son las siguientes: Las concepciones actuales que explican al autismo, los estudios actuales sobre diagnóstico, los estudios actuales sobre la intervención educativa, la escuela centrada en el autismo y las estrategias de enseñanza para el alumno dentro del espectro autista.

En el siguiente apartado se estableció el planteamiento del problema, que se elaboró después de la construcción del estado de la cuestión. Acto seguido, se redactaron las preguntas de investigación, el objetivo general y los específicos, el supuesto de investigación y la justificación.

Para el tercer apartado se redactó el marco teórico, un marco conceptual, histórico, jurídico y contextual. Se contemplaron los conceptos de autismo e intervención educativa desde diferentes teorías. Con respecto al marco histórico, se retomó desde la conceptualización del autismo, hasta la intervención actual en el mundo y en México. Se abordó un marco jurídico que establece la normativa mundial de México sobre la intervención educativa y, por último, se describe el contexto donde se desarrolló el estudio.

En el último apartado se describió el método empleado para este proyecto, que fue una investigación de tipo descriptiva. Para ello se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes.

Se presentan resultados preliminares, conclusiones, propuestas, referencias y anexos.

1. Estado de la cuestión

Introducción

En el presente apartado se identifican las investigaciones sobre el tema del autismo a partir de la revisión documental. Estas consistieron en una tesis de doctorado, dos tesis de maestría, trece revistas científicas indexadas, dos estudios de caso, seis capítulos de libros, dos páginas web de organizaciones y dos guías desarrolladas por instituciones. Asimismo, páginas web como Redalyc, autismo.com, revista española de discapacidad, IARPP de España y Teletón. Una vez obtenida la información se sistematizó en fichas de análisis y de resumen, lo que permitió organizar el contenido en las siguientes unidades de análisis.

1.1 Las concepciones actuales que explican al autismo

Se inicia esta unidad con los trabajos de los médicos investigadores Leo Kanner y Hans Asperger en 1960 (Galván, 2008) donde explican el autismo, lo que dio paso a las distintas concepciones, intervenciones, nociones y aplicaciones que han ido evolucionando, hasta llegar a los actuales Manuales de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). En ellos se describen los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista (TEA), ubicándolo en diferentes categorías, como son Trastorno Generalizado del Desarrollo y en la actualidad Trastorno del Neurodesarrollo.

Palomo (2017) retomó diversos estudios donde trató de explicar el funcionamiento del cerebro autista, como la Teoría modular de la mente, de Fodor, y la Teoría intersubjetivista. Ambas describen la dificultad que tienen las personas con autismo para entender sus emociones: en el sentido de identificar, comprender y expresarlas. Otros estudios que cita el autor se centran en la dificultad que muestran los autistas para comprender las emociones y la cognición, tal como lo explica el Modelo transaccional de la atención conjunta.

Por su parte, las organizaciones internacionales como la UNESCO (2018) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018) explican al autismo como un trastorno del desarrollo cerebral, que presenta diferentes alteraciones en áreas del

desarrollo de la comunicación, interacción social y repertorio de intereses, que son restringidos y repetitivos.

En México la Fundación Teletón (2018) ha desarrollado diversas guías de apoyo para padres de familia con la intención de explicar el autismo, cuyo contenido coincide con la definición de trastorno del desarrollo, mismo que está presente a lo largo de la vida. De acuerdo con Teletón, las personas con autismo muestran dificultades en comunicación, interacción social, juego, conducta e integración sensorial. Cabe señalar que la información mencionada no es una investigación, es material desarrollado por la fundación que permite entender la necesidad de explicar a los padres, terapeutas y personas en general, la importancia de sensibilizarse sobre el tema.

Para la Dirección de Educación Especial dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011) el autismo es un trastorno generalizado del desarrollo, con áreas de afectación en interacción social, comunicación y flexibilidad de la conducta, cognitiva y de intereses. Explica también el nivel de gravedad, que va de manifestaciones severas hasta las más leves. Al explicar los niveles de gravedad, permite establecer los niveles de intervención o diseñar las planeaciones, según las características del espacio educativo (Centro de Atención Múltiple o escuela regular).

Para Cornelio-Nieto (2009) existen múltiples formas de abordar las explicaciones de las causas neurobiológicas de este síndrome. Considera una disfunción en las neuronas espejo, comenta que este sistema es la base de los procesos de imitación. Ello puede explicar la sintomatología que se observa en personas con autismo.

Durante su investigación, Cuxart (2000) concluye que las características de las personas con autismo se manifiestan por déficits severos y generalizados en las áreas de desarrollo, y esto está en función del nivel de la edad mental de los sujetos. En otra investigación publicada, considera que aún existe distancia lejana para construir un modelo neurobiológico del autismo. Sin embargo, cree que las próximas investigaciones sobre la explicación del autismo deben ser desde la

genética molecular y estudios familiares, pues argumenta que la prevalencia del autismo en hombres es mayor a diferencia de las mujeres; esto explicaría las hipótesis genéticas del trastorno del espectro autista.

En conclusión, los diferentes conceptos que se han empleado a lo largo del estudio acerca del autismo, lo definen como un trastorno del desarrollo, que implica alteraciones en áreas como comunicación, socialización y del pensamiento, siendo este último donde persiste la rigidez y restricciones de intereses.

Las investigaciones mencionadas aportan ideas que pretenden lograr una aproximación a un concepto sobre el autismo, como las posturas psicológicas que los describen como un déficit en la interacción social o un problema empático. Existen las posturas biologicistas, que consideran la existencia de disfunciones neurológicas, incluso un nivel genético, siendo estas las más aproximadas.

La etiología sobre el autismo aportará una conceptualización específica, que ayudará a definir no solo la explicación del mismo, sino también las formas de intervención multidisciplinar o las opciones viables para del tratamiento. Sin embargo, existe acuerdo sobre la sintomatología, que permite identificar a las personas con autismo, por ello se revisará en el siguiente apartado los estudios actuales sobre el diagnóstico del trastorno del espectro autista.

1.2 Estudios sobre diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista

Se inicia este apartado definiendo diagnóstico, que para Capurro (2007), es un proceso de inferir a partir de un cuadro clínico, que tiene como objetivo, definir la enfermedad del paciente, el mismo autor concluye en su artículo que aunque se entiende como un proceso de inferencia, existe un método, que ayudará a confirmar la hipótesis diagnóstica.

En el caso del autismo, Esparza (2016) especifica que el 80% de los diagnósticos se realizan en edades de cinco a seis años, aun cuando es un trastorno del desarrollo cuyos primeros síntomas suelen manifestarse entre los dieciocho y veinticuatro meses de edad.

Para González-Mercado (2016) la importancia de un diagnóstico temprano radica en la creación de las intervenciones ideales que permitan el desarrollo de las personas con autismo. La evaluación será bajo criterios cuantitativos, cualitativos, globales, con precaución y a detalle. Considera que la identificación temprana dependerá del docente y será crucial para entender al alumno con autismo.

Por su parte Pedreira (2017) afirma que no existe prueba para el diagnóstico, pues el criterio clínico es determinante. Al realizar el proceso diagnóstico se debe proceder con precaución, pues afirma que los síntomas presentes son poco específicos y la semántica puede producir errores; por ello debe realizarse un agrupamiento de síntomas para establecer un diagnóstico, lo que dará mejores resultados y un acercamiento a la evidencia de tratamientos.

La detección temprana del autismo favorece el desarrollo del tratamiento, que mejorará el pronóstico y la calidad de vida del individuo con autismo y la familia. Del mismo modo, se considera la prueba M-Chat como un instrumento confiable para detectar autismo en menores de 18 meses, (Galván, 2017). Sin embargo, para Cuxart (2000) la falta de sensibilidad ante los autistas de “nivel alto”, implica un cuestionable marcador psicológico del autismo.

Coto (2007) considera que aún queda por definir con mayor claridad las conductas autistas y exclusivas al trastorno; cree que, de darse este paso, se podría establecer un diagnóstico diferencial que de pauta al desarrollo de mejores técnicas diagnósticas.

Cuxart (2000) concluye en su estudio que el diagnóstico del autismo sigue siendo difícil en diversos casos, incluso erróneos, debido a las diferencias y descripciones de los síntomas que son similares a algunas patologías de inicio infantil. Plantea que suelen estar relacionados con retrasos globales del desarrollo.

En Chiapas, México, se desarrolló una investigación que pretende construir un diagnóstico sobre la formación inicial y la atención ofertada por el equipo multidisciplinario de las Unidades de Servicio para el Apoyo a la Educación Regular (USAER). Dicha investigación fue cualitativa y arrojó datos por medio de encuestas y observaciones participantes, lo que derivó dos resultados: hay nula formación

inicial y permanente, y nula emulación de trabajo colaborativo entre especialistas y docentes.

En México se realiza poca investigación en torno al tema del autismo. Esquer (2014) considera que es por la falta de instrumentos estandarizados que permitan el diagnóstico, lo que lo llevó a crear una prueba validada para la población mexicana, con la finalidad de reducir errores en cuanto a la detección de casos. Dicha prueba consta de 22 reactivos e incluye la exploración de los síntomas autistas, que, además, permite diferenciarla de otros trastornos, en específico de la comunicación y lenguaje. Dicha prueba tiene una confiabilidad de 93, es decir, por cada 100 niños evaluados, 93 son detectados con autismo.

El mismo Esquer realiza una crítica respecto a las pruebas denominadas Gold Standart, es decir, de uso y reconocimiento mundial. Se refiere a la prueba Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) para la población en México, su sensibilidad es de 75 y mostrando una tendencia a falsos positivos. Esquer (2014) concluyó que las pruebas más utilizadas a nivel mundial y aplicadas en México, son de tipo tamizaje, o sea, son de aproximaciones probabilísticas al diagnóstico del autismo.

A manera de conclusión de este apartado, el diagnóstico en todas las áreas tiende a dar razón de la enfermedad del paciente, con base en la clasificación de signos y síntomas, configurando así el síndrome (conjunto de signos). Se han encontrado dificultades en el diagnóstico precoz del autismo, aun cuando existen herramientas como el M-Chat; sin embargo, se considera un instrumento poco sensible para determinar el nivel de severidad, por ello podrían diagnosticarse personas con autismo, sin ser autistas (falsos positivos). El diagnóstico requiere la observación clínica, esta puede implicar cometer errores por parte del especialista, ya que los síntomas llegan a confundirse con otros trastornos del desarrollo.

En México se generó una prueba con alto grado de sensibilidad, que permite reducir falsos positivos, y marcar la diferencia semántica entre cuadros patológicos del desarrollo humano, permitiendo a su vez, establecer planes de intervención concretos que dependerán del nivel de severidad del trastorno. Por ello se podrá

realizar un diagnóstico diferencial entre trastornos del desarrollo, dando lugar a la implementación de estrategias para alumnos con autismo.

1.3 Estudios sobre la intervención educativa

Algunas investigaciones están basadas en paradigmas o métodos, que se enfocan en la reducción de la sintomatología o mejorar la conducta. Dentro de los métodos empleados se encuentra el TEACCH, en donde Sanz-Cervera (2018) en su investigación sobre la efectividad de las intervenciones basadas en esa metodología, encontró que se mostraron mejoras en las habilidades de desarrollo y se redujeron los síntomas autistas, también de las conductas desadaptativas. De igual manera impactó no solo en los niños, también en la familia. Del mismo modo, encontró que los niños menores de 40 meses de edad presentaban mayores niveles de mejora que aquellos que iniciaron la intervención en edad tardía. Considera que para próximas investigaciones se considere el nivel de afectación de los niños, y determinar cómo la intervención TEACCH impacta en el bienestar y calidad de vida.

Villanueva-Bonilla (2018) implementó una intervención para el desarrollo de habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo, por medio de juego de roles sociales. Como resultado se evidencia cambios positivos en la identificación y expresión emocional, estados y lenguaje social, se presentaron mejoría en habilidades cognitivas.

Merino (2017) desarrolló una tesis que tiene como finalidad generar competencias emocionales y sociales en alumnos con autismo de nivel secundaria, por medio de estrategias específicas con implicaciones en la interacción social. El diseño experimental permitió hacer una evaluación inicial seguida de la intervención, para dar lugar a una post-evaluación, dando como resultado que el alumno adquirió habilidades emocionales y sociales, estas le dieron estrategias para la solución de conflictos y se redujeron conductas inapropiadas.

Álvarez (2011) realizó un estudio cualitativo que tiene la finalidad de investigar sobre los aportes que ofrecen las estrategias didácticas usadas por los docentes para el desarrollo de habilidades sociales y prácticas; para ello empleo encuestas, observaciones y grupo focal con los profesores de quinto y sexto grado

de primaria. Los resultados hallados son la falta de correlación entre estrategias y el programa de estudio; de igual manera, se evidenció una práctica profesional tradicional, donde el alumno es pasivo en su rol, lo que también solo reproduce la información dada. Concluye que se deben realizar ajustes que contemplen las particularidades del alumno.

Por su parte Bejarano (2017), en relación a la intervención psicoeducativa, considera que los profesores y especialistas carecen de conocimientos y capacidades requeridas para aplicarla en forma correcta. Para ello empleó cuestionarios que exploraron los conocimientos y aplicación de los programas empleados para la atención de alumnos con autismo. También informa que los profesionales de educación especial conocen y ejecutan los programas de intervención; no así con los docentes. Propone crear una red de colaboración entre centros, donde se puedan compartir conocimientos y experiencias, de esta manera compensar a aquellos centros que tengan menos recursos.

En los espacios educativos se generan habilidades cruciales del desarrollo, no solo pedagógico, sino también social o relacional, lo que permite afianzar capacidades en un periodo de 18 meses a los 5 años en alumnos regulares; como lo dice Martos (2005), en este tiempo se pueden desarrollar competencias complejas, de simbolización, relación con las personas y organización significativa de la realidad.

Por ello, en alumnos con autismo se debe contemplar a la escuela como el espacio exclusivo donde se pueda aprender a sumar o restar y además considerarlo como un lugar en donde se adquieren aprendizajes de vida, que enriquecen las experiencias sociales y cotidianas.

Riviére (cit. por (Martos, 2005) indica que:

Las intervenciones radican, en esencia, en un intento de desarrollar en el niño o en el adulto esas funciones alteradas [...] Aunque las personas con autismo no pueden constituir las funciones mencionadas por las vías

normales de desarrollo, que permiten su adquisición por procesos de interacción natural y aprendizaje implícito, pueden desarrollar aspectos de ellas – en mayor o menor grado, dependiendo de su trastorno- a través de procesos de enseñanza explícita. (p.180)

Cabarcos (2017) refiere que los alumnos con autismo necesitan de intervenciones en un nivel psicológico como educativo, donde se necesita conocer las explicaciones psicológicas del trastorno para implementar métodos de aprendizaje basados en principios como la rutina, la estructura, la funcionalidad, el sentido y la motivación.

La psicoeducación juega un papel importante, pues de ella surgen propuestas para lograr los objetivos de aprendizaje y enseñanza. Una de las propuestas, referida por Aranda (2013) es ofrecer experiencias y vivencias, siendo así, existirá la conexión entre el salón de clases y la vida cotidiana. El alumno explora sobre su interés, promoviendo la socialización, esto es enseñanza que va más allá del aula.

Otro autor que complementa esta información es García L. (2014) quien menciona que los alumnos con TEA presentan necesidades educativas especiales que deben ser tenidas en cuenta para garantizar el óptimo proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta manera, hay una serie de factores que dan respuesta a las necesidades de los niños, como son:

- a) Estructura física
- b) Distribución del tiempo
- c) Empleo de apoyos visuales
- d) El empleo de reforzadores
- e) Evaluación del espacio

García L. (2014) considera que otro elemento esencial es la revisión y las decisiones curriculares, que tomen en cuenta aspectos metodológicos como la elección de contenidos, la secuencia a seguir y los distintos procedimientos de evaluación.

Para recapitular este apartado, se identificó que diversos estudios emplean intervenciones psicoeducativas que deben contemplar elementos pedagógicos, pues cuando se habla de personas con autismo, se debe considerar diversos factores que van desde el conocimiento del trastorno, hasta la revisión curricular, que elija contenidos y las secuencias a seguir. Por último, se contempla la evaluación con los elementos mencionados previamente. Es importante considerar estos factores para una adecuada implementación de estrategias que favorezcan el logro de objetivos pedagógicos y personales de las personas con autismo. Es útil considerar la escuela como el contexto donde se llevará a cabo este procedimiento que favorecerá al alumno con autismo.

La tendencia de las intervenciones para las personas con autismo se enfoca hacia el desarrollo social y emocional (entender estados mentales del otro), estas lograron generar habilidades cognitivas. Sin embargo, debe contemplarse la edad temprana para obtener resultados esperados (mejora de los síntomas). Al hacer la revisión de la bibliografía, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo seleccionar las estrategias de intervención para el trabajo con personas con autismo? Para ello, los investigadores encontraron que no hay una conexión entre las estrategias y los programas de estudio, y aquellos que conocen sobre los programas de intervención son los profesionales de apoyo, no así, los docentes. Se concluye a partir de los autores revisados, que los profesores esperan de otras disciplinas las estrategias de intervención con alumnos autistas, al no encontrar la forma de amalgamar el programa con las necesidades educativas específicas del alumno.

1.4 Estrategias de enseñanza para el alumno dentro del espectro autista

La interacción social y la comunicación van a jugar un papel esencial en el quehacer diario de nuestro alumnado, donde pueden acceder a un espacio común para aprender y compartir emociones (Aranda, 2013).

Antes de realizar la intervención se deben de considerar elementos clave:

- a) la socialización
- b) la comunicación,
- c) autodeterminación, flexibilidad y simbolización y adaptación
- d) estructuración del ambiente.

Además, se deben considerar tres elementos fundamentales para iniciar cualquier proceso de aprendizaje, mismos que se desarrollan en la primera infancia. Estos se llaman Repertorio básico que García E. (2013) describe y asevera que son el requisito o el repertorio de entrada para la aplicación de cualquier otro programa. Si el alumno posee estos repertorios, tiene mayor probabilidad de aprender nuevas habilidades que otro que no cuenta con ellos. Son repertorios básicos: la atención, la imitación y el seguimiento de instrucciones.

Aranda (2013) propone principios y estrategias aplicables a las necesidades educativas especiales del alumnado con TEA:

- Establecer vínculos afectivos o apego entre el alumnado y el adulto.
- Globalización del aprendizaje, estableciendo múltiples conexiones.
- Se les ofrecerán experiencias multisensoriales contextualizadas para favorecer su desarrollo social, afectivo, emocional, cognitivo y físico.
- Para que el aprendizaje sea significativo y funcional son muy importantes los aspectos motivadores, comunicativos y de interacción social, ante la actividad propuesta, ya que favorecerá que el alumnado se relacione más y mejor.
- Creación de ambientes muy estructurados que sean predecibles (rutinas) basándose principalmente en la anticipación.
- Uso de ayudas visuales para la comprensión del entorno y de lo que acontezca en el mismo.
- Explicaciones verbales muy claras y concisas, con lentitud, garantizando su atención y utilizando un estilo directo.

-
- Estrategias de interacción y cooperación, seleccionando un conjunto de actividades basadas en el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, donde se desarrollen habilidades de juego interactivo y de grupo.
 - Desarrollo de aprendizajes en entornos naturales o simulaciones (aprendizajes funcionales).
 - Protección sensorial.
 - Enfatizar en todas las áreas educativas y contextos el desarrollo de la comunicación.
 - Uso de lenguaje funcional ya sea verbal o lenguajes aumentativos/ o alternativos como lo son el PECs (Sistema de comunicación por intercambio de figuras/imágenes), Método de comunicación total, lenguaje bimodal o gestos y signos naturales.
 - Uso de rutinas secuenciadas y por tanto de la contextualización para trabajar la comprensión de ordenes sencillas por parte del alumnado de nuestra aula.

Del mismo modo se hace hincapié en que las estrategias deben de ser lúdicas, presentadas como juego de forma muy atractiva, divertida y motivadora y que aproveche los intereses del alumno con TEA. (Cornago, 2013).

Aranda (2013) sostiene que se debe de favorecer una enseñanza explícita de funciones de humanización:

- Comunicación: Habilidades básicas de interacción, comunicativas y sociales: mantener el contacto visual, petición de objetos, señalar, pedir ayuda, desarrollar convencionalismos sociales (saludos, despedidas, pedir permiso).
- Mentalismo. Entrenamiento de emociones, empatía.
- Juego e imaginación.
- Flexibilidad (en intereses, cambios...)

Aquí se incluye la intervención en funciones ejecutivas que complementa lo postulado por Riviére que, a palabras de Martos (2005), describe que para ayudar en la planificación, puede enseñarse a los niños a dividir las tareas en pasos, a

desarrollar una jerarquía creciente de subjetivos y secuenciar actividades para terminar o llevar a cabo un objetivo complejo. Se les puede enseñar a los alumnos con autismo a identificar la idea principal, establecer asociaciones entre la nueva información y el conocimiento ya adquirido y a ver la globalidad más que centrarse en los detalles.

Es importante considerar dichas estrategias pues permiten acceder a los estilos y formas de aprendizaje específico de personas con autismo. Al considerarse un trastorno complejo que se caracteriza por tener diferentes áreas de afectación, se debe tener un conocimiento global de la forma de aprendizaje.

A manera de reflexión, no se debe centrar la atención educativa en aspectos de corregir, se debe focalizar la intervención en la capacidad de poder desarrollar múltiples habilidades, competencias y recursos que le permita al alumno con autismo integrarse no solo a la escuela, sino también incorporarse a la sociedad en sus diferentes ámbitos.

Para concluir el estado de la cuestión, en esta investigación se pretende analizar el proceso de diagnóstico, planeación, intervención y evaluación del autismo en el Centro de Atención Múltiple en Hidalgo, con la finalidad de identificar la intervención definida como práctica docente con los alumnos TEA.

2 Planteamiento del problema de la intervención educativa

En la actualidad la conceptualización, investigación y las intervenciones del autismo han cambiado desde su identificación. Para la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2016) los trastornos del espectro autista (TEA) son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo.

A este respecto, el autismo se investiga y se interviene, pero todos los esfuerzos se concentran en describir la etiología, síntomas y consideraciones clínicas. No obstante, a nivel de intervención las propuestas son escasas tal como lo dice López (2010), existe la necesidad de investigar e intervenir, generando avances que produzcan mejoras inmediatas y reales en el tratamiento del autismo.

En mayo del 2014 en la 57° Asamblea Mundial de la Salud se aprobó la resolución titulada "Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista" la cual fue apoyada por más de 60 países. En dicha asamblea la OMS y sus asociados reconocieron la necesidad de fortalecer la capacidad de promover una salud y bienestar óptimos para todas las personas con TEA y donde se centran en:

- Contribuir al aumento del compromiso por parte de los gobiernos y a las actividades internacionales de promoción en relación con el autismo;
- Proporcionar orientación para la formulación de políticas y planes de acción que aborden los TEA en el marco más general de la salud mental y las discapacidades; y
- Contribuir a la obtención de pruebas sobre las estrategias que son efectivas y aplicables a gran escala para evaluar y tratar los TEA y otros trastornos del desarrollo.

México de manera activa participa con la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista en donde se proponen

diversos puntos fundamentales, uno de los cuales menciona la intervención educativa y apunta que la Secretaría de Educación Pública (SEP) deberá garantizar la incorporación de menores a escuelas de educación regular, donde los atenderán maestros capacitados y sensibilizados en el tema.

La intervención según la Guía operativa para el funcionamiento de los servicios del CAM establece por medio del Proyecto Curricular de Aula (PCA) que las áreas de intervención son las siguientes: repertorio básico, aspecto sensorial, conductas adaptativas, lectura, escritura y matemáticas.

La guía operativa especifica las áreas a abordar, así como el enfoque con el que se trabajará; sin embargo, no especifica cómo debe ser esta intervención, siendo así una brecha entre lo teórico y lo práctico de la intervención educativa para los alumnos con TEA. Al existir una brecha, el alumno con autismo pudiera desertar de los espacios educativos, privándolo de un derecho humano (derecho a la educación) y por consiguiente, considerarse un fracaso en el objetivo de la inclusión escolar, establecido por las políticas educativas de México y el estado de Hidalgo.

Considerando varios factores como las intervenciones específicas, la importancia del diagnóstico temprano, la planeación centrada en el alumno y la aplicación de estrategias psicoeducativas, resulta importante hacer un análisis de la práctica docente hacia los alumnos con autismo del Centro de Atención Múltiple. Es importante esta práctica para el desarrollo social, emocional y educativo de la persona con autismo.

2.1 Pregunta de investigación

A partir de lo antes expuesto, y entendiendo que, por entrevistas a los docentes del Centro de Atención Múltiple, quienes refieren que encuentran dificultad al momento de planear e intervenir a los alumnos con autismo, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la intervención educativa para tratar a los alumnos y alumnas con autismo en el Centro de Atención Múltiple Número Tres de Pachuca, Hidalgo?

Como preguntas secundarias se plantean las siguientes:

¿Cómo se realiza el diagnóstico psicopedagógico de los alumnos y alumnas con autismo en el Centro de Atención Múltiple?

Una vez que se identifican las necesidades educativas del alumno y alumna con autismo, ¿Cómo se lleva acabo la planeación curricular adaptada para el alumno y alumnas con autismo?

¿Qué estrategias educativas emplea el docente para la intervención educativa del alumno y alumnas con autismo?

¿Qué resultados existen de la intervención educativa en alumnos y alumnas con autismo dentro del Centro de Atención Múltiple?

2.2 Objetivo general

Describir las características de la intervención educativa que se realizan en los Centros de Atención Múltiple Número Tres de la Secretaría de Educación Pública Hidalgo, con la finalidad de generar una propuesta para mejorarla.

2.3 Objetivos específicos

Analizar cómo se lleva acabo el diagnóstico psicopedagógico de los alumnos y alumnas con autismo en el Centro de Atención Múltiple.

Identificar las características de la planeación curricular adaptada para el alumno y alumnas con autismo.

Describir las estrategias empleadas para la intervención educativa del alumno y alumnas con autismo.

Conocer los resultados de la intervención educativa en alumnos y alumnas con autismo dentro del Centro de Atención Múltiple.

2.4 Hipótesis (Supuesto de investigación)

El Centro de Atención Múltiple Número Tres de la Secretaría de Educación Pública mejora la intervención educativa, generando mejores resultados que permitan al alumno ser independiente, un aprendizaje significativo y favorecer su interacción social-comunicativa. Desarrollando un aprendizaje constructivo como colaborativo, logrando una educación inclusiva y equitativa.

2.5 Justificación

Para la UNESCO (2017), la educación es el cuarto objetivo de desarrollo sostenible y representa un derecho humano. Debe garantizarse que sea inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

El presente estudio pretende abordar la necesidad de entender la forma de intervenir a nivel educativo a personas del espectro autista en los Centros de Atención Múltiple del Estado de Hidalgo en donde la normatividad nacional exige a los docentes frente al grupo mostrarse sensibilizados y capacitados para atender a esta condición. Lo anterior se establece asimismo en la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, 2015) donde de igual forma se garantiza la incorporación de menores a la educación regular, o en su defecto a las escuelas de educación especial.

En el Estado de Hidalgo en el transcurso de tres años han existido movimientos en la población y los espacios educativos destinados para la atención de la condición del espectro autista. Para el año 2015-2016 no se especificaban las discapacidades, pero existían 28 CAM en las 15 zonas. Para el ciclo 2016-2017 eran 28 CAM y la población de niños con autismo era de 205. Finalmente, para el ciclo 2017-2018 se creó un CAM más y la población de autismo disminuyó a 193 según la SEP Hidalgo. (Secretaría de Educación Pública Hidalgo, 2018).

La población del CAM de Hidalgo requiere atención específica que le permita al alumno desarrollar habilidades sociales (adaptativas), comunicativas, y educativas. Por ello es crucial identificar qué características tiene dicha intervención,

pues la normativa con la cual trabaja la SEP refiere una atención de inclusión, en donde la educación sea accesible para aquellas personas con alguna discapacidad, y que pueda tener un impacto directo en la autonomía y calidad de vida de dichas personas.

Según Matey (2009), el autismo ha aumentado en un 600% a nivel mundial, esto quiere decir que cada mes la cifra de personas con autismo irá aumentando. Por tal motivo se requiere preparar espacios educativos que atiendan las necesidades específicas de esta población y que permitan lograr los objetivos trazados por la SEP, que no solo se refiere al plano educativo, sino a diferentes esferas como la social, de salud y personal. El desarrollo de intervenciones es de crucial importancia para los equipos multidisciplinarios y profesores, ya que resuelven dudas que se presentan en su trabajo diario. El presente estudio dará un panorama específico sobre el abordaje técnico y educativo del alumno con autismo.

3. La intervención educativa en los alumnos con autismo

Entender el autismo implica describirlo y analizar sus características. De igual manera, se debe entender el concepto de intervención educativa. El siguiente apartado intenta explicar dichos conceptos. Algunos autores son revisados ya que constituyen el sustento teórico de este proyecto de investigación. Para terminar, se considera un marco legal que respalde la importancia de realizar intervenciones educativas donde quedan definidos los roles, alcances y responsabilidades de diferentes actores educativos, como el área directiva, administrativa y docentes.

3.1 Marco Conceptual

3.1.1 Concepción y comprensión del autismo

Para Millá (2009), el autismo es un trastorno del desarrollo complejo que afecta a las habilidades y competencias cognitivas, emocionales y sociales, con etiología

múltiple y de variada gravedad, agrega que se caracteriza por deficiencias cualitativas en la interacción social y en la comunicación, comportamiento caracterizado por patrones repetitivos y estereotipados, y un repertorio restrictivo de intereses y actividades.

Como se observa, existen tres áreas de afectación en el desarrollo de la, comunicación, actividades restringidas e intereses y dificultades en las interacciones sociales. Mismos que DSM-5 (APA, 2014) establece como criterios diagnósticos:

“A Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestaciones por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes

A.1 Deficiencias en la reciprocidad socioemocional

A.2 Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social

A.3 Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones

B Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes

B1 Movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva

B2 Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones ritualizados de comportamiento verbal y no verbal

B3 Intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés se refiere

B4 Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o intereses inusuales por los aspectos sensoriales del entorno

B Los síntomas tienen que manifestarse en el periodo de desarrollo temprano. No obstante, pueden no revelarse totalmente hasta que las demandas sociales sobrepasen sus limitadas capacidades. Estos síntomas pueden encontrarse enmascarados por estrategias aprendidas en frases posteriores de la vida.

C Los síntomas causan deterioro clínico significativo en el área social, laboral o en otras importantes para el funcionamiento habitual.

D Las alteraciones no se explican mejor por una discapacidad intelectual o por un retraso global del desarrollo” (DSM5, pag.28).

Es importante comprender que las características antes mencionadas están descritas de manera general, de tal modo que, se requiere establecer un rango para comprender el nivel de severidad, (Espín Jaime, Cerezo Navarro, & Espín Jaime, 2013) describen de manera puntual dichos rangos de las principales alteraciones que pueden presentar las personas con TEA:

Alteraciones en la comunicación e interacción social:

Déficits en la reciprocidad social y emocional: Rango de comportamientos que van desde acercamiento social anormal e incapacidad para mantener la alternancia en una conversación, pasando por reducción de intereses, emocionales y afectados comportamientos hasta ausencia total de la iniciativa en la interacción social

Déficits en las conductas de comunicación no verbal que se usan en la comunicación social: Rango de comportamientos que van desde comunicación poco integrada, tanto verbal como no verbal, pasando por anomalías en el contacto visual y en el lenguaje corporal, déficits de la comprensión y uso de comunicación no verbal, hasta falta total de expresiones o gestos faciales

Déficits en el desarrollo y mantenimiento de relaciones adecuadas al nivel de desarrollo: Rango de comportamientos que van desde dificultades para mantener un comportamiento apropiado a los diferentes contextos sociales, pasando por

dificultades para compartir juegos de ficción y amigos hasta ausencia de interés en las otras personas

Patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidas y repetitivas

B-1 Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva (estereotipias motoras simples, ecolalia, manipulación repetitiva de objetos o frases idiosincráticas)

B-2 Excesiva fijación con las rutinas, los patrones ritualizados de conducta verbal y no verbal, o excesiva resistencia al cambio (rituales motores, insistencia en seguir la misma ruta o tomar la misma comida, preguntas repetitivas o extrema incomodidad motivada por pequeños cambios)

B-3 Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada (como una fuerte vinculación o preocupación por objetos inusuales y por intereses excesivamente circunscritos y perseverantes)

B-4 Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o inusual interés en aspectos sensoriales del entorno (aparente indiferencia al dolor/calor/frío, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, sentido del olfato o del tacto exacerbado, fascinación por las luces o los objetos que ruedan).

Entender las características de la persona con autismo, permite comprender la naturaleza de la sintomatología, permitiendo diseñar e implementar diagnósticos e intervenciones desde diversos enfoques, según las necesidades requeridas por los alumnos que tienen el trastorno.

3.2 Historia del estudio del autismo

En la actualidad se escucha en diferentes campos del conocimiento, así como en la cotidianeidad la palabra “autismo”, en algún campo se profundiza más que en otro. Sin embargo, no es un concepto nuevo, el primer dato o referencia que se hace sobre este concepto data desde 1911 y es propuesto por Bleuler quien el autismo

está caracterizado por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta.

Al mismo tiempo surge Henri Bergson filósofo que definiría el autismo *Élan vital* misma que definió como "la pérdida del contacto del *élan vital* con la realidad". Contemplando el contexto de esa época, se describe el autismo con características propias de la esquizofrenia tal y como lo comenta (Garrabé, 2012) el autismo estaba relacionado para ellos a la patología mental del adulto joven y los psiquiatras clasificaron a los trastornos esquizofrénicos entre las psicosis propias de esta edad. Es importante lo que redacta Garrabé (2012) y que consideramos es importante citarlo, ya que es el factor diferencial para refutar la postura entre el autismo y la esquizofrenia; "El sentido de la realidad no está totalmente ausente en el esquizofrénico. Sólo le falta para ciertas cosas que están en contradicción con sus complejos" mismo que no pasa en el autismo.

Se remonta a 1943 cuando surge Leo Kanner y con éste, el estudio científico del autismo publicada en su obra "*Autistic disturbances of affective contact*". Que lo conceptualiza desde la etimología griega "eafimos" que se traduce como *encerrado en uno mismo*. De manera paralela a Leo Kanner surge Hans Asperger en 1944 pediatra austriaco, que define al autismo como "psicopatía autista". En 1947 Bender tomó como referencia a Leo Kanner y desde una perspectiva organista no diferenció el autismo de la esquizofrenia.

Hasta este punto, las perspectivas sobre el autismo radican en las investigaciones e intervenciones desde una postura psicogénica. En cambio, Rutter y Sussenwein, en 1971, proponen un modelo de corte cognitivo para la explicación e intervención que al igual que Rimland (al cual se le considera un rupturista de la moda de aquella época) abre nuevos caminos en el estudio de la esfera comportamental, del desarrollo cognitivo y biomédico, (López, Rivas, & Taboada, 2010).

En la actualidad la conceptualización, investigación y las intervenciones del autismo han cambiado. Para la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2016) los trastornos del espectro autista (TEA) son un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo.

A este respecto, el autismo se investiga y se interviene, pero, todos los esfuerzos se concentran en describir la etiología, síntomas y consideraciones clínicas. No obstante, a nivel de intervención las propuestas son escasas tal como lo dice López et.al (2010) existe la necesidad de investigar e intervenir, de modo que investigando sobre la intervención se generan avances que produzcan mejoras inmediatas y reales en el tratamiento del autismo.

Para Miguel (2013) aunque existen continuas investigaciones sobre el tema, que aportan ideas y direcciones de estudio, pero conlleva a confusiones terminológicas. No existe método concreto avalado científicamente como el más positivo, no existe unanimidad en cuanto al método de intervención más idóneo. El más utilizado parece ser el TEACCH, aunque no tiene base científica que muestre eficacia. Las técnicas de intervención anunciadas en la mayoría de los manuales son las mismas o muy similares, como estructuración del ambiente, apoyo visual, predictibilidad, comunicación continua con la familia.

3.3 Aspectos legales de la atención para personas con autismo

En mayo del 2014 en la 57° Asamblea Mundial de la Salud se aprobó la resolución titulada "Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista" la cual fue apoyada por más de 60 países. En donde la Organización Mundial de la Salud (2017) y sus asociados reconocen la necesidad de fortalecer la capacidad de promover una salud y bienestar óptimos para todas las personas con TEA y donde se centran en:

-
- contribuir al aumento del compromiso por parte de los gobiernos y a las actividades internacionales de promoción en relación con el autismo;
 - proporcionar orientación para la formulación de políticas y planes de acción que aborden los TEA en el marco más general de la salud mental y las discapacidades; y
 - contribuir a la obtención de pruebas sobre las estrategias que son efectivas y aplicables a gran escala para evaluar y tratar los TEA y otros trastornos del desarrollo.

México de manera activa participa con la “Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista” en donde se proponen cuatro puntos fundamentales:

- Salud, detección oportuna para recibir terapias de rehabilitación a tiempo.
- Educación, en donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) deberá garantizar la incorporación de menores a escuelas de educación regular, donde los atenderán maestros capacitados y sensibilizados en el tema.
- Laboral, describe que se tiene derecho para participar en la vida productiva digna e independientemente, por ello se ordena que hay programas de formación y capacitación adecuados y una justa remuneración.
- Social, tienen derecho a todo individuo con autismo a disfrutar de la cultura, las distracciones, el tiempo libre y el deporte.

El punto que comenta esta investigación se focaliza en el punto número dos, la educación, por decreto, el docente debe asumir un rol de facilitador y conocedor del tema, esto implica, compromiso al establecer los lineamientos eje para lograr una adecuada inclusión escolar, ya que éste es la meta propuesta en la Ley General de Inclusión de Personas con Discapacidad en el Honorable Congreso de la Unión (2011) , donde establece en su artículo 12 que, la SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación de planteles, centro educativos, guarderías o del personal docente o administrativo

del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos realizará las siguientes acciones:

- a) Diseñar, ejecutar y evaluar el programa de educación especial y el programa de educación inclusiva de personas con discapacidad;
- b) Impulsar en todos los niveles del SEN normas y reglamentos que eviten la discriminación y que se proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;
- c) Las niñas y niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como a la atención especializada, no pueden ser condicionados a su integración a la educación inicial o preescolar;
- d) Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan en la integración educativa, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;
- e) Los programas que se transmitan por televisión pública o privada, deben incluir tecnologías de texto, intérpretes de lenguaje de señas;
- f) Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico;

Estas leyes son establecidas a nivel nacional, donde la responsabilidad de la educación, y los medios para lograr la inclusión dependen de la SEP, y es responsabilidad del docente (según esta ley) mantenerse capacitado y sensibilizado para la intervención a la discapacidad.

3.4 Concepción de intervención educativa en alumnos con autismo

Se abordan dos conceptos actuales sobre la intervención educativa, el primero corresponde a Touriñan (2011) en el cual la entiende como la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. A partir de este concepto queda por definir “desarrollo integral” por lo que el mismo autor explica que existen tres elementos clave, pues al considerarla teleológica, deben existir un sujeto agente (educando y educador), un lenguaje propositivo y una meta.

De igual forma, para este autor, la intervención educativa requiere de, un conocimiento pedagógico, el dominio del medio o área cultural en la que se interviene educativamente al nivel suficiente para hacer efectiva la acción. Es decir, no sólo hay que dominar el conocimiento pedagógico, además hay que legitimar pedagógicamente el conocimiento del área cultural desde la que se interviene, porque hay que convertir el área en instrumento y meta de la educación.

Para Lee (2018) en una revisión actual sobre el concepto de intervención educativa, describe como un programa específico o una serie de pasos para ayudar a un niño a mejorar en un área de necesidad. Este autor lo contextualiza sobre el entendimiento de que los niños tienen diferentes necesidades. Según Lee la intervención educativa tiene elementos importantes y son los siguientes:

- g) Tienen una intención, es decir, están dirigidas a una deficiencia en particular.
- h) Son específicas y formales. Una intervención dura un cierto número de semanas o meses y se revisa periódicamente.
- i) Son establecidas de esa manera para que la escuela pueda supervisar el progreso de la intervención.

Lee (2018) especifica lo que no es una intervención educativa, misma que ayuda a determinar en donde se debe enfocar el trabajo. No es una sola estrategia, pues considera que no todas las estrategias son intervenciones, la intervención es un proceso formal supervisado. Tampoco es solo una adaptación, suele confundirse pues algunas intervenciones se combinan con adaptaciones.

Para Pérez (2017) se debe entender la intervención como un conjunto de prácticas con un horizonte mayor, situadas y realizadas en un contexto determinado. Es asociado a las nociones de acción o de práctica en educación: su abordaje de más cuenta de ámbitos o escenarios de práctica con sujetos a partir de problemáticas específicas.

Por su parte Martínez & Cuesta (2013) la intervención se enfoca en la necesidad de tener en cuenta al sujeto, su nivel evolutivo, sus motivaciones,

competencias, necesidades y su forma de ver y sentir las cosas. Tamarit (citado por Martínez & Cuesta, 2013) enfatiza que la meta última de la educación es alcanzar la máxima calidad de vida. Se debe realizar una "planificación centrada en la persona"

“Las teorías actuales enfatizan la necesidad de enseñar de forma explícita a estas personas: 1. comprensión social, la intención comunicativa, la autoconciencia, la capacidad de inferir estados mentales en los demás. (déficit teoría de la mente) 2: La capacidad de acercarse y obtener placer de la relación con las personas (déficit intersubjetivo). 3: Sentido común, la capacidad de contextualizar, de integrar información, de aprender significativamente (débil coherencia central). 4: Capacidad de planificar, anticipar, elegir, afrontar imprevistos, pensar, comportarse de forma flexible (disfunción ejecutiva)” (p.310)

Retomando los conceptos, se concluye que para intervenir educativamente se debe enfocar en la necesidad específica (que por lo general es en áreas de las matemáticas y español), esta debe ser supervisada para determinar la efectividad de la misma. Puede darse la intervención de manera general en el aula, o por un equipo de especialistas (educación especial). Deben abordarse las áreas afectadas características de los TEA, una planificación centrada en la persona, y debe entenderse como piensa la persona con autismo.

Martínez & Cuesta (2013) concluyen que:

“Los programas de intervención psicoeducativa derivan del conocimiento y la comprensión de la naturaleza de estos trastornos. Para promover el desarrollo es imprescindible partir de lo que sabemos acerca del desarrollo normal y de los factores que facilitan un desarrollo óptimo, así como lo que conocemos sobre las características que en autismo obstaculizan ese desarrollo. En definitiva, se tratará de reducir o rodear tales obstáculos a través de un entorno que sea eficaz-“ (p.81).

Las tendencias sobre los modelos de intervención educativa empleados en alumnos con TEA en Chile, España y México, aunque estos países carecen de cifras

epidemiológicas, con excepción de España, ubicados en diferentes lugares del mundo, comparten enfoques de trabajo similares que se mencionan a continuación:

3.4.1 Modelo de intervención educativa en Chile

El Ministerio de Educación de Chile desde 2008 explica que las necesidades educativas de un niño con autismo dependerán de sus propias dificultades, el entorno en el que vive y de los recursos disponibles. Por ello en su modelo consideran diferentes variables: la naturaleza del autismo; características personales del niño (incluyendo su estado afectivo); su nivel intelectual; la capacidad para comunicar (tomando en cuenta el nivel de socialización); así como los deseos de su familia y del propio niño.

Para el Ministerio de Educación (2008) de este país la edad de preescolar los contextos educativos de tratamiento individualizado pueden ser eficaces, un ambiente menos restrictivo le permitirán relacionarse con iguales, promoviendo competencias sociales. Esta propuesta de intervención se enfoca en una educación inclusiva que se desarrolla en escuelas comunes (regulares), con apoyo permanente, de manera grupal como individualizado, siendo ésta la más eficaz. Sin embargo, algunos niños y niñas en ciertas situaciones o condiciones y cuidados solo pueden recibir atención en centros específicos de educación especial.

El modelo chileno tiene influencia de Ángel Riviere, investigador que aportó en sus estudios la descripción sobre las características de las personas con TEA; desarrollando una intervención educativa basada en un paradigma Sociocultural y de la Teoría del Aprendizaje Social; consistente en que el docente de aula regular adquiera la figura de mediador del aprendizaje por medio de estrategias lúdicas, a partir de triada alumno-docente-sociedad.

3.4.2 Intervención educativa en España

España tiene una propuesta que parte de un enfoque práctico, comunicativo y funcional que favorece a una variedad de experiencias y vivencias, de esta forma el alumno con TEA “aprende haciendo” (aprendizaje constructivo). La finalidad es que el alumno autista haga una conexión entre el aula y la realidad, partiendo de áreas

de interés donde se promueva la socialización. Esta estrategia tiene sus raíces en la aplicación constructivista, (Aranda, 2013). Aranda considera la idea de Freinet, donde tienen prioridad las actividades expresivas y comunicativas, así como el trabajo cooperativo, como instrumento para el desarrollo social del niño. Este modelo da importancia a la comunicación y a la interacción social, a través de “intersubjetividad”, que implica establecer un contacto con los demás de formas diádicas, que progresan a formas más complejas (tríadicas), que son elementos básicos del desarrollo humano, y facilitan el desarrollo de la socialización, presentes durante el desarrollo normal de las personas, y que para las personas con autismo se encuentran limitado o presenta un déficit.

Otro modelo de intervención es propuesto por Martínez & Cuesta (2013), donde indican que los principios y programas de intervención psicoeducativa derivan del conocimiento y la comprensión de la naturaleza de estos trastornos, es decir, que la educación depende en gran medida de entender la forma en que piensan, con la intención de establecer objetivos y la forma de cómo alcanzarlos. De manera concreta, se centra en la comprensión del sujeto en su nivel evolutivo, tal como lo expresan sus motivaciones, competencias, necesidades y su forma de ver y sentir las cosas, por ende, el enfoque sugerido es centrado en la persona, con la finalidad de lograr la mejora de la funcionalidad, desarrollo y la calidad de vida.

3.4.3 Intervención educativa en México

Para la Dirección General de Educación Especial que depende de la Secretaría de Educación Pública, las competencias para la vida a desarrollar en los estudiantes de los Centros de Atención Múltiple (CAM) son las mismas planteadas en Plan y Programas de educación inicial y básica, siendo un enfoque basado en competencias, su principal función es lograr el aprendizaje de competencias para la vida.

Para la intervención dentro del aula del CAM el docente desarrolla una planeación que parte de lo general a lo particular, iniciando con la Ruta de Mejora

Escolar hasta la atención específica del alumno. La Guía Operativa para el Funcionamiento de los Servicios de CAM y USAER en el Estado de Hidalgo (2015) establece una guía de organización curricular, la cual se llama Propuesta Curricular de Aula (PCA), que contempla el qué, cómo, cuándo, dónde enseñar y qué evaluar, es decir, se establece un plan de trabajo con las siguientes áreas: repertorio básico, aspecto sensorial, conductas adaptativas, lectura, escritura y matemáticas. Incluyen también materias como educación artística, educación física, formación cívica y ética, exploración de la naturaleza y la sociedad, español y matemáticas. La finalidad es que el alumno del CAM logre integrarse a la escuela regular, mejorar la calidad de vida y como lo establece esta guía operativa, desarrollar conducta adaptada, habilidades en lectura, escritura y cálculo.

La propuesta de Vázquez (2013) llamada “La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista” coordinado por el Departamento de Educación Especial de Aguascalientes, esta guía permite entender el origen de las conductas autistas (en palabras del autor, nivel grave o profundo), y orienta sobre las estrategias pertinentes de cómo abordar los aprendizajes esperados. Vázquez presenta nueve principios psicopedagógicos de atención educativa de alumnos con autismo, el primer punto lo presenta como “aplicar estrategias para la vinculación socio-afectiva inicial maestro-alumno”, con un enfoque centrado en el alumno y promueve reducir el déficit de interacción social presente en los TEA; los ocho siguientes puntos tratan de principios que muestran mayor estructuración del ambiente y diversos apoyos visuales (aprendizaje sin error, aprendizaje en contextos naturales, anticipación, etcétera), todos ellos bajo una perspectiva conductual.

3.4.4 Análisis de los modelos de intervención educativa para alumnos con TEA

Una vez analizado los tres países se puede establecer que la tendencia de intervención educativa para alumnos con autismo está orientada hacia enfoques conductuales, constructivos y socioculturales, los modelos de Chile y España enfatizan en centrarse en el alumno (en el aula) y la persona (necesidades e intereses). Las estrategias empleadas son Treatment and Education of Autistic

related Communication Handicapped Children (TEACCH) y Análisis Conductual Aplicado, con enfoque conductual, que permite manejar contingencias o estímulos presentes, como el manejo de la conducta adaptativa, resulta interesante entender la perspectiva chilena, pues consideran primordial el aprendizaje social que será mediado por el docente a través de juguetes específicos. En México se emplea enfoque basado en competencias, que parte del paradigma constructivista, de este surgen las propuestas de intervención educativa de la Dirección de Educación Especial, que enfoca el trabajo en el desarrollo de planeaciones estructuradas a partir de las características del alumno con autismo, que va de lo general a lo particular, es decir, considera los elementos circundantes del contexto, hasta realizar intervenciones individuales. En la propuesta de Vázquez, establece en un primer momento, el desarrollo de vinculación socio-afectiva entre el docente-alumno, las intervenciones posteriores consisten en estructurar el ambiente y promover actividades predictivas, aprendizajes sin error, ambos desde un enfoque conductual.

Tabla 1

Cuadro comparativo entre modelos y estrategias educativas para alumnos con autismo

País	Institución y/o autor	Modelos psicoeducativos	Estrategias de intervención	Aspectos abordados en la intervención
Chile	Ministerio de Educación (2008)	Centrado en el alumno, Sociocultural y Teoría del	Juego mediado por adulto y materiales	Comunicación y competencias sociales

		Aprendizaje Social	específicos, que van desde los sencillos hasta los más complejos que le permitirán desarrollar competencias sociales con el docente	
España	1. Martínez & Cuesta (2011). 2. Aranda (2013).	Centrado en la persona, Constructivo y Conductual	TEACCH, aprendizaje sin error, Sistema Alternativo y aumentativo de la comunicación, Análisis	Comunicación, conducta, desarrollo de la socialización (Teoría de la Mente)

			Conductual Aplicado	
México	1. Vázquez (2011). 2. Secretaría de Educación Pública (2015)	Constructivo y Conductual	TEACCH, PECS, integración sensorial. Para la evaluación CALIS, ICAP, guía de observación sensorial, prueba Monterrey, Planes y programas 2011	Integración sensorial, comunicación, manejo conductual (adaptativo), niveles de competencia.

Elaboración propia. Basado en las propuestas de Ministerio de Educación Chile, Martínez & Cuesta, Aranda, Vázquez y Secretaría de Educación Pública.

3.5 Programas de intervención educativos para la atención de alumnos con autismo

Siendo importante la acción de los actores involucrados en la atención de las necesidades educativas específicas, y según se vio en el apartado anterior, los programas o las propuestas de estos deben incluir métodos, estrategias o modelos que puedan atender las áreas de dificultad en los alumnos con autismo, todo ello, desde el ámbito educativo. La importancia de tener un modelo educativo para las personas con autismo promueve el desarrollo de los alumnos tal como lo dice Ruíz (2015) los métodos educativos pueden facilitar y mejorar muchas de las conductas de las personas con autismo. Es necesario para ello que los profesionales colaboren entre ellos y que conozcan muy bien las características tanto de los programas, como del autismo, (p.94).

De igual manera, existen propuestas o modelos centrados en las áreas de afectación de alumnos con autismo. La aplicación de ellos dependerá de múltiples factores, como la edad, las habilidades que domine el alumno, incluso el tipo de apoyo familiar.

3.5.1 Intervenciones centradas en la comunicación

El área que aborda es comunicativa, como se explicó con anterioridad, se deben contemplar los aspectos deficitarios en los alumnos con autismo. Existen programas específicos que pueden implementarse para aumentar las posibilidades de desarrollo de habilidades educativas. Se describen en dos:

- a) *Sistema de Comunicación por Intercambio de Imágenes (PECS)*: El objetivo esencial del PECS es que los niños adquieran habilidades básicas de comunicación, especialmente a iniciar la comunicación, en un intercambio social (Mártinez & Cuesta, 2013). Se logra por medio del intercambio de imágenes por objetos reales, cada que el alumno logra hacer el intercambio de manera autónoma el programa entra en una segunda fase tal lo describe Autismo Diario (2014); el sistema continúa

enseñando la discriminación de imágenes y luego como ponerlas todos juntos en oraciones sencillas. En las fases más avanzadas, los alumnos son enseñados a comentar y contestar preguntas directas.

- b) Programa de Comunicación Total: Modelo desarrollado por Schaeffer, también llamado Habla signada, es un sistema que utiliza palabras y signos simultáneamente y se enfatiza en el uso expresivo, enseñando al niño en primer lugar, a realizar signos manuales para lograr objetos deseados. El objetivo es fomentar una producción espontánea por parte del niño no verbal; se encuentra en la función lingüística de expresión de deseos (Mártinez & Cuesta, 2013). Para Alcantud & Soto (2003) Los signos son el medio, el instrumento o soporte; lo realmente importante en este sistema es el procedimiento de enseñanza, que favorece: la percepción de la relación causal; la repetición del esquema anterior; el desarrollo del proceso acción-reacción; el uso espontáneo de los signos. La finalidad es crear intención comunicativa partiendo de la intención de acción.
- c) *Sistemas Aumentativos / Alternativos de Comunicación (SSAAC)*: Se afirma que juegan un papel muy importante en el desarrollo de la comunicación en personas con una discapacidad severa (Snell et al., citado por Martínez & Cuesta (2013), específicamente en autismo se recomienda en personas no verbales. Para Tamarit (citado por Alcantud & Soto, 2003) describe a los SSAAC como instrumentos de intervención logopédica/educativa destinadas para personas con alteraciones en la comunicación y/o lenguaje [...] el objetivo es la enseñanza por medio de procedimientos específicos de instrucción, permita funciones de representación y sirvan para llevar a cabo actos de comunicacional (funcional, espontánea y generalizable). El PECS y el Habla signada son SSAAC, que son aplicables y que mayor evidencia científica han aportado.

3.5.2 Intervenciones centradas en la interacción social

Estas estrategias que se describen a continuación tienen que ver con el déficit de socialización presente en personas con TEA. Se le enseña a la persona con autismo a comprender las situaciones sociales, a responder a las iniciativas sociales de los demás, a iniciar conductas sociales, en conclusión, desarrollar conductas autorreguladas (Mártinez & Cuesta, 2013).

Martínez & Cuesta (2013) completan la idea al decir que se emplean diferentes recursos como las historias sociales: estas permiten al alumno a razonar socialmente por medios visualicen lugar de solo verbal. Se le orienta a emitir respuestas sociales adaptadas. Guiones sociales: consiste en una descripción explícita de la secuencia de pasos a dar en una situación específica, Indica el tipo de comportamiento que se espera del niño en situaciones particulares.

Para desarrollar habilidades sociales adaptativas, es necesario enseñar al alumno entender a comprender a los demás, descritas en la teoría de la Mente desarrollada por Baron Cohen, a lo que lo describe como la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Tirapu-Ustároz (2017) lo describe como una habilidad “heterometacognitiva”, ya que hace referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento.

Entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños de Monfort, es un modelo de intervención que tiene como objetivo enseñar de manera explícita y con el apoyo de material visual, un conjunto de procesos mentalistas y su expresión lingüística. Aborda diferentes aspectos:

- a) Identificar y nombrar emociones básicas
- b) Reconocer su conducta en función del contexto
- c) Comprender y expresar verbos mentales: creer, pensar...
- d) Identificar estados mentales a partir de una misma situación social
- e) Aprender a predecir la conducta de los demás

-
- f) Comprender preguntas: ¿Cómo?, ¿quién?, ¿qué?, ¿con quién?
 - g) Utilizar la función deíctica del lenguaje
 - h) Comprender actos de habla indirectos

La meta final – indican los autores- es la generalización de estos aprendizajes a la vida diaria. Para conseguir, es necesario insertar este material en un programa más amplio que incluya el aprendizaje en situaciones interactivas reales, (Mártinez & Cuesta, 2013).

Es importante señalar que se requiere niveles funcionales en niños con autismo, sin embargo, esta lista sirve como guion de apoyo para docentes, primero para identificar el nivel del alumno, así como el “camino a seguir”, a palabras de los docentes.

3.5.3 Intervenciones centradas en el control de la conducta

Los alumnos con autismo presentan dificultades conductuales como golpear, aventar objetos. Para intervenir se emplean principios conductuales como el castigo, refuerzo desarrollados por Pavlov o Skinner. Sin embargo, algunas conductas no solo requieren de castigos para reducirlas. Por ello se emplea el Apoyo Conductual Positivo, Carr (1998) describe como un enfoque que hace énfasis en no solo hacer simples correcciones de la conducta problemática, se debe modificar el contexto donde se encuentra el problema, es decir, no solo se reduce el nivel de la conducta problema, sino también en un cambio de estilo de vida.

Este enfoque educativo, contrasta con los enfoques tradicionales, centrados en la eliminación de conductas sin considerar qué clase de habilidades deben aprenderse para conseguir la sustitución permanente de la conducta problemática, según Martínez & Cuesta (2013). Los mismos autores hacen referencia la “hipótesis de la comunicación” propuesta por Carr. Esta hipótesis plantea que los problemas de comportamiento normalmente funcionan como una forma primitiva de comunicación. La propuesta de Carr, resulta importante para identificar el porqué

de las conductas problema, y por ende puede enseñarse, ampliarse y reforzar habilidades comunicativas que queda sustituida por la conducta inadecuada.

Es conocido por el colectivo científico la efectividad del modelo positivista para el manejo conductual. A niveles de intervención educativa la aplicabilidad de este enfoque consiste en enseñar a los sujetos nuevas habilidades que hacen innecesarios los problemas de conducta. El mejor momento para poner en marcha una intervención educativa es problemas de comportamiento es cuando éstos no tienen lugar, Martínez & Cuesta, (2013).

Puede concluirse que el modelo conductual mantiene resultados, sin embargo, debe aplicarse no solo de manera “negativa” o de “castigo”, debe aplicarse al reforzar conductas “adecuadas” y “funcionales”.

3.5.4 Intervenciones centradas en el desarrollo de las relaciones

El desarrollo de las relaciones o vínculos implica una constante interacción con las personas cercanas a la persona con autismo. Existen propuestas de intervención como el modelo Relationship Development Intervention (RDI) que la asociación PANAACEA (2018), dedicada a la investigación e intervención, la describe como: Un sistema que emplea principios de modificación de conducta por refuerzo positivo y el uso de la inteligencia dinámica. La meta es mejorar la calidad de vida del individuo en el largo plazo al ayudarlo a mejorar sus habilidades sociales, adaptabilidad y autoconocimiento. Este modelo y los descritos a continuación incluyen en su trabajo a los padres de familia, como un eje rector del éxito de los objetivos.

Tiempo de suelo (Floortime) se basa en el desarrollo, las diferencias individuales y las relaciones. Por medio de interacciones con los adultos, el niño con autismo establece un vínculo, que está relacionado con la cultura y el aprendizaje que éste otorga al humano, para Delval (2008) el desarrollo social y las relaciones con otros hacen posible la asimilación de la cultura y contribuyen al desarrollo intelectual, y Woolfolk (2014) reconoce de igual manera que la cultura da forma al

desarrollo cognoscitivo al determinar qué y cómo aprenderá el niño acerca del mundo, es decir, el niño aprende la cultura de su comunidad (formas de pensar y de comportarse).

Para Cornago (2013) en el desarrollo de la conducta social de una persona, la interacción es parte fundamental ya que supone una secuencia de relaciones estímulo-respuesta. Si se logra la interacción con los niños con autismo será más fácil adaptarse al mundo que les rodea y comprender, más adelante, las relaciones persona-persona, persona-grupo y las relaciones grupo-grupo.

Para concluir este apartado es importante considerar abordar los diferentes modelos y estrategias dependiendo de las necesidades y el nivel de autismo que tenga el alumno, es decir, los alumnos del CAM por lo general no tienen comunicación verbal, hecho que tiene implicaciones a nivel conductual como conductas disruptivas, por ello el docente deberá considerar establecer un sistema de comunicación aumentativo / alternativo que le facilite la autorregulación y mejore la interacción con su medio (docente, pares, personal administrativo, directivo). Cuando el alumno con autismo presente falta de vínculos con los demás, una intervención centrada en el desarrollo de las relaciones puede ayudarle a lograr objetivos básicos que servirán para el entendimiento (causa-efecto) de como su medio cultural se configura.

Lo revisado con anterioridad, demuestra las intervenciones que se realizan en otros países, donde la conceptualización del alumno, de la forma en cómo se interviene varía de uno a otro, esto es por cuestiones culturales. El siguiente apartado desarrolla de manera breve las intervenciones propuestas por la guía operativa para los Centros de Atención Múltiple perteneciente a la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, que se enfocan en intervenciones conductuales o bien, manejo conductual.

3.6 Propuesta de la guía operativa de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo para la operación de los Centros de Atención Múltiple

La educación especial implica desarrollar intervenciones educativas que atiendan las necesidades o reduzcan barreras de aprendizaje, implicando así el uso de paradigmas educativos que tienen la función de fundamentar las bases teóricas que permitan la efectividad de los mismos. Si bien, los paradigmas tienen un respaldo científico, la efectividad dependerá del contexto estudiado, de las características de los sujetos, así como del currículo. Los modelos de intervención empleados en educación especial dentro de los Centro de Atención Múltiples (CAM).

3.6.1 Centros de atención múltiple y su intervención en estudiantes con barreras de aprendizaje

La Secretaría de Educación Pública (2015) tiene como objetivo atender a personas con discapacidad y que estas logren según la convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad asegurar que se tenga igualdad de circunstancias con el resto de las personas. En este sentido tal lo comenta la Guía Operativa para el Funcionamiento del Centro de Atención Múltiple (CAM) es facilitar el acceso universal no solo físico (rampas, pasamanos, espacios adaptados) también reducir barreras de acceso de interacción; empleando alternativas de comunicación como el Lenguaje de Señas Mexicana o el sistema Braille, uso de tecnologías asistenciales en la comunicación. Considerando el concepto de “acceso universal” y su relación con los ajustes razonables (modificaciones en los contenidos y materiales para personas con alguna barrera de aprendizaje), éstas se consideran una vía de acceso universal al goce o ejercicio, en igualdad de condiciones de los derechos humanos.

A nivel educativo la intervención dependerá de la edad del alumno y la asignación a un grupo. Para la SEP las competencias para la vida a desarrollar en los estudiantes del CAM son las mismas planteadas en Plan y programas de educación inicial y básica, a excepción de formación laboral donde los propósitos

son los correspondientes a los talleres que ofrecen instituciones formadas como el ICATHI y CECATHI.

Para el trabajo en aula el docente desarrolla una Propuesta curricular de aula (PCA) que implica establecer un plan de trabajo por áreas siendo las siguientes: repertorio básico, aspecto sensorial, conductas adaptativas, lectura, escritura y matemáticas incluyen también materias como educación artística, educación física, formación cívica y ética, exploración de la naturaleza y la sociedad, español y matemáticas.

La finalidad es que el alumno del CAM logre integrarse a la escuela regular, o en su defecto, el contexto laboral, para ello debe cumplir con requisitos:

- Haber adquirido el Repertorio Básico (atención, imitación, discriminación y seguimiento de instrucciones).
- Controlar esfínteres
- Muestra habilidades académicas funcionales (Se refiere al desarrollo de la lectura, escritura y pensamiento matemático).
- Contar con un sistema de comunicación

Sin embargo, algunos alumnos no logran integrarse a las escuelas regulares, y el docente determina desarrollar habilidades laborales. El nivel de intervención es diferente, pues está enfocado a la capacitación laboral, los modelos son desarrollados por otras instituciones no educativas, como el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATHI).

3.6.2 Los agentes del ambiente escolar

Los modelos revisados aportan su propuesta para lograr diferentes objetivos, como el mejorar la calidad de vida, así como también la inclusión, algunos otros contemplan ambos. Estos modelos tienen puntos encontrados de común acuerdo, como los agentes involucrados, la estructura del ambiente educativo, el por qué y

para qué establecido en el desarrollo curricular. Deben considerarse a los servicios especiales, que tienen mayor dominio de teoría referente al desarrollo regular y el anormal que le dé un marco de referencia para la intervención.

3.6.3 Docente en la intervención educativa del alumno con autismo

El docente juega un papel importante al tener la capacidad de observar al alumno y conocer el ritmo de aprendizaje, el qué, cómo y hacia dónde encausar el conocimiento. Sin embargo, en las condiciones del espectro autista este saber debe ser más profundo en comparación con los demás alumnos y considerando un elemento clave, como se comentó en el apartado previo, el docente debe conocer el como una persona con autismo procesa la información, por ende, como construye su conocimiento.

Como lo dice Miguel (2013) cada niño con TEA puede ser diferente al anterior, este trastorno presenta una amplia heterogeneidad, por lo que es necesario el estudio en profundidad de cada caso, de sus necesidades, puntos fuertes y débiles. Para Martínez (2015), incluir los objetivos educativos a trabajar en el aula por medio de profesionales adecuados, propuestas que ayuden a los alumnos adquirir habilidades de la vida diaria en diversos contextos teniendo en cuenta sus capacidades y dando respuestas a sus necesidades.

La educación de los niños con TEA exige, comprender el modo en que piensan, ya que esta comprensión nos permite ver cuales han de ser las metas de la educación y la forma adecuada de alcanzarlas Szatmari, (citado por Martínez & Cuesta, 2013).

3.6.4 Alumno con autismo

Entender al alumno con autismo, según la bibliografía revisada, implica conocer el proceso de pensamiento y de percepción. Para hablar de enseñanza y aprendizaje se deben tomar en cuenta los procesos del pensamiento y como estos en relación

con los estímulos del medio ambiente influyen en la construcción de nuevo conocimiento.

Para (González, 1990) las habilidades cognitivas de los niños autistas no se desarrollan siguiendo una secuencia evolutiva normal, pudiendo haber islotes de capacidad en las que el niño actúa por encima de su nivel general de funcionamiento. A lo que Rapín (cit. Por (Rins, 2013) en sus investigaciones demuestra que, las capacidades cognitivas de las personas autistas se caracterizan por una frecuente paradoja entre *competencias vs. incompetencias* a lo que Lewis (cit. (Rins, 2013) sostiene que parecen ser incapaces para planificar y organizar sus conductas, sin embargo, clasifican y ordenan los objetos que se encuentran a su alrededor inmediato de manera extremadamente sistemática y repetitiva.

Los niños con autismo presentan dificultades en el aprendizaje, a lo que (González, 1990) advierte que la mayoría de ellos son severos. Se deben conocer las siguientes características para establecer ciertas generalidades sobre las necesidades de currículo de los niños autistas.

- a) Percepción: Falta de consistencia de sus reacciones ante estimulación. El niño puede parecer sordo en ciertas ocasiones, reacciona ante un sonido cotidiano en otro momento como si le causara u dolor agudo.
- b) Atención: El problema de atención clave que se ha identificado en los niños autistas se denomina “hiperselectividad de estímulos”: el niño responde sólo a una parte restringida del entorno. Aunque se contrasta con la idea de (González, 1990) la atención presente en las diferentes actividades se relaciona con distintos grados de perseverancia, rigidez, repetición o dificultad para cambiar de situación. A pesar de ello, cuando se trata de actividades favoritas, el periodo atencional se incrementa.
- c) Memoria: Se suele afirmar que los niños autistas tienen muy “buena” memoria, tal como lo dice (González, 1990) se destaca la característica excepcional de la memoria repetitiva, una sobresaliente

memoria espacial. O como lo dice Romero-Munguía Cit. (Pérez P. , 2014); se encontró que a pesar de que el desempeño en la memoria declarativa con Síndrome de Asperger fue normal (capacidad de los pacientes para memorizar gran cantidad de frases y palabras se encuentra conservada, éstos son incapaces de armar frases para crear enunciados nuevos, debido a que el aprendizaje de las reglas gramaticales se hace a través de la memoria procesal, y esta está gravemente afectada en las personas con TEA.

- d) Solución de problemas: La naturaleza de la solución de problemas implica que el sujeto no puede limitarse a aprender una única respuesta “correcta” a un estímulo, sino que tiene que entender qué estrategia de las aprendidas es la adecuada a una situación y realizar un equilibrio aceptable entre las ventajas y desventajas. Esto les cuesta trabajo a los niños con autismo. Su aprendizaje se caracteriza por ser específico a las situaciones y por su incapacidad para generalizar a situaciones nuevas.
- e) Mediación social: La mayor parte de las situaciones de aprendizaje un adulto orienta al niño pequeño para ayudarlo a encontrar soluciones. La proximidad social que este tipo de “ayuda” supone distrae e incluso molesta a muchos niños autistas.
- f) Lenguaje: este desempeña una función vital en el pensamiento del niño. Dirigen sus propias actividades, entender sus acciones, pensamiento y planificación de sus actividades, adquirir la función directiva del lenguaje (instrucciones verbales en la tarea). En toda tarea que implique memoria se usa el lenguaje para codificar la información de modo que tenga significado y a su vez construir esquemas de conocimiento.
- g) Imitación: Muchos niños autistas con capacidad verbal parecen imitar muy bien y producir réplicas exactas de las emisiones oídas, incluyendo patrones de entonación y acentos. Pero la “exactitud” de la imitación de emisiones que repiten da una pista de los problemas

concretos que los niños autistas tienen en general para imitar. El niño autista copia los movimientos con precisión y no los ajusta su propio marco de referencia. Por lo tanto, la imitación tiene una cualidad “parasita” y es difícil emplearla como técnica didáctica. Además, puede que el niño autista no imite en absoluto y que no relacione en modo alguno sus acciones con las del adulto, o también que imite sin tener en cuenta el significado del gesto.

- h) Juego simbólico: Un rasgo sobresaliente del desarrollo de los niños autistas es la ausencia virtual de juego simbólico. [...] El niño seguirá rutinas repetitivas y se enfadará si los adultos o sus compañeros tratan de intervenir y ampliar el juego de algún modo. Interactúan solo con las propiedades físicas de los juguetes, sin tener en cuenta la relación simbólica de los juguetes con los objetos de la vida real.
- i) Motivación: Un rasgo observable es su casi completa ausencia de motivación para el logro. No se ven a sí mismo como los demás lo ven, por lo que carecen de sentido de la competitividad, de orgullo por el éxito, de vergüenza ante el fracaso.
- j) Secuencias: Se les pide que copien una secuencia, lo hacen, pero tienen dificultades para ir más allá del modelo propuesto. El análisis y comparación de hechos es muy difícil para el niño autista, que no parece desarrollar el concepto de causalidad per se, basándose en su lugar en que ciertos acontecimientos siempre tienen lugar juntos.
- k) Cognición social: Esta área está considerada el problema clave de los niños autistas. Que, a palabras de Cornago (2012) lo describe como la acción de ponerse en el lugar de otra persona y comprender que cada uno de nosotros percibimos, pensamos, sentimos, deseamos o creemos cosas distintas. De aquí surge la teoría denominada “Teoría de la Mente” que es un subsistema cognitivo, adaptativo y profundo, dedicado a atribuir, predecir y comprender estados mentales en el curso de las interacciones dinámicas, según Riviére (cit. (Cornago, 2012)).

Otro elemento a considerar dentro de la estructura cognitiva, se le llaman funciones ejecutivas que son a palabras de Martos (2005) como la habilidad para mantener un conjunto apropiado de estrategias de solución de problemas para alcanzar una meta futura. Las conductas de función ejecutiva incluyen la planificación, el control de impulsos, inhibición de respuestas inadecuadas, búsqueda organizada y flexibilidad de pensamiento y acción. La conducta de las personas con autismo es rígida e inflexible. A menudo se muestran perseverantes, centrándose en un interés limitado. Pueden mostrar problemas para inhibir respuestas. Algunas personas con autismo poseen un gran “almacén” de información, pero parecen tener problemas para aplicar o usar este conocimiento significativamente.

A diferencia de González, el autor Cunningham (2017) considera que el TEA no es una discapacidad del aprendizaje, pero sí afecta el aprendizaje. Explica que las dificultades en el aprendizaje incluyen deficiencias en ciertas habilidades académicas como la lectura, escritura y matemáticas. El autismo, en cambio, afecta más ampliamente el desarrollo del niño. Afecta las habilidades sociales y la manera en que los niños se comunican.

Al hacer el análisis bibliográfico entender el proceso cognitivo de los niños con autismo, amplía la perspectiva de intervención, pues le otorga al docente la capacidad de diseñar estrategias, realizar planeaciones adaptadas y evaluar conforme al nivel cognitivo del alumno con autismo, este trastorno no solo puede girar en torno a dificultades de español, matemáticas, implica conocer y solventar dificultades a nivel social y comunicativo.

3.6.5 Familia en la intervención del alumno con autismo

La labor de la familia en los Trastornos del Espectro Autista es importante para conseguir, desde edades tempranas, favorecer la inclusión. Cuando ésta no está presente, el rol del especialista que ayudará a aprender hábitos de la vida cotidiana (Martínez, 2015).

Ruiz (2015) considera que, si se desarrollan los métodos e intervención, en colaboración con la familia, pueden potenciar un desarrollo educativo que permita a los niños con autismo integrarse de una manera más adecuada a la sociedad.

3.6.6 La escuela

Centro de Atención Múltiple dependiente de la dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, se ubica en la Ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo, tiene la Clave: 13DML0003G, el turno es matutino (revisar anexo 3 imágenes)

Cuenta con instalaciones específicas y adaptadas para las necesidades de los alumnos, cumplen con la normativa de acceso universal, tiene aula para clase, deportivas, patio para actividades cívicas, sala de cómputo, sanitarios, tazas sanitarias (adaptadas). Los servicios con los que cuenta es energía eléctrica, agua, drenaje, cisterna, servicio de internet, teléfono. En cuanto a las medidas de seguridad, cuenta con señales de protección civil, rutas de evacuación, salida de emergencia, zonas de seguridad.

Es una escuela que brinda servicios a alumnos que tienen alguna discapacidad, estas son:

- a) Ceguera
- b) Baja visión
- c) Hiperactividad
- d) Sordera
- e) Dificultad motora, 3 alumnos
- f) Intelectual, 48 alumnos
- g) Psicosocial
- h) Trastorno del espectro autista, 16 alumnos
- i) Discapacidad múltiple, 4 alumnos

Tiene un total de 71 alumnos, donde 47 son hombres y 24 mujeres, la edad de atención van d los 3 años hasta los 19 o más, siendo a nivel educativo 15 años para el área escolarizada, después de esta edad se incorporan a la capacitación laboral. 12 años en la edad más frecuente. El autismo es la segunda discapacidad presente en la población de la escuela.

El personal que labora en la institución en total suma 25 profesionales. Hay un director, 4 psicólogos, 1 maestro de preescolar, 2 maestros de primaria, 1 trabajador social, 1 médico, 4 auxiliares administrativos, 2 personas de intendencia y 9 normalistas de formación que son los docentes frente a grupo.

La atención en el aula está a cargo de un docente y auxiliar (puede ser alumno de servicio social o prácticas profesionales), la capacidad máxima es de ocho alumnos por grupo, lo integran alumnos con diversas discapacidades, y se ubican conforme el nivel educativo cronológico, es decir, conforme a la edad y el grado que deben cursar.

Según Rivieré (2011) los alumnos con autismo que se encuentran en estos contextos educativos tienen las siguientes características, descritas en el Inventario del Espectro Autista, desarrollado por el mismo autor.

Tabla 2

Características de los alumnos con diagnóstico de autismo severo del Centro de Atención Múltiple desde el Inventario del Espectro Autista (Riviére, 2011).

DIMENSIÓN	CARACTERÍSTICA
Dimensión social	
1.- Trastorno de la relación social	Aislamiento completo
2.- Trastorno de la referencia conjunta	Acciones conjuntas simples, sin miradas “significativas”

3.- Trastorno intersubjetivo y mentalista	Ausencia de pautas de intersubjetividad primaria
Dimensión de la comunicación y el lenguaje	
4.- T. Funciones comunicativas	Ausencia de comunicación / conductas instrumentales "para pedir".
5.- T. Lenguaje expresivo	Mutismo total, puede haber verbalizaciones que no son propiamente lingüísticas, preverbal
6.- T. Lenguaje receptivo	"sordera central". No hay respuestas a ordenes
Dimensión de la anticipación/flexibilidad	
7.- Trastorno de la anticipación	Falta de conductas anticipatorias
8.- Trastorno de la flexibilidad	Predominan las estereotipias motoras simples
9.- Trastorno del sentido de la actividad	Conductas sin meta
Dimensión de la simbolización	
10.- Trastorno de la ficción	Ausencia completa de juego funcional o simbólico
11.- Trastorno de la imitación	Imitaciones motoras simples, evocadas. No espontáneas.
12.- Trastorno de la suspensión	No se suspenden pre- acciones para crear gestos comunicativos.

Elaboración propia con base en el IDEA de Ángel Rivière (2011)

Aunque los alumnos con autismo tengan el mismo diagnóstico, suele existir diferencias en la sintomatología, por ello se selecciona el grupo de primero de primaria que es el que tiene dos alumnos con este trastorno.

4. Método del proyecto de investigación

La investigación se reconoce desde un enfoque cualitativo ya que intenta analizar la intervención educativa en alumnos con autismo, que permita describirlos o explorarlos. Por sus características del enfoque, los rasgos específicos irán evolucionando a medida que se inserta en el contexto, tal como lo dice Taylor (1984). A continuación, se describen los instrumentos empleados para realizar la investigación:

1. Se usó observación no participante, misma que permite al investigador mantener una postura teórica, ya que al participar pudiera influir en la obtención de resultados. Por lo general se propuso realizar una guía de observación, que permitió al investigador saber cuáles son los elementos a observar; cabe mencionar que, en la propuesta operativa de la SEPH no existe una guía procedimental que oriente al docente, en este sentido, se desarrollará una guía de observación (ver anexo 1) retomando el marco teórico, con propuesta de modelos ya establecidos en España, en concreto con Martínez & Cuesta. Es decir, la guía tiene la finalidad de identificar los modelos y estrategias empleados por el docente durante el trabajo en el aula con los alumnos que se encuentran dentro del espectro autista, dividiéndose en dos áreas; la primera analizó los modelos o paradigmas empleados para la intervención educativa. La forma de calificarla se dividió en 4 opciones de orden jerárquico, que son “muy frecuente, frecuente, poco frecuente y nada frecuente”. Esta área se aplica de manera inicial en las primeras 5 observaciones.

Para el área dos, se analizaron las estrategias empleadas en la intervención educativa para alumnos con autismo, esta se subdivide en apartados que son: intervenciones centradas en la comunicación; intervenciones centradas en la interacción; intervenciones centradas en el control y modificación de la conducta. Dichas categorías de observación se retoman de las intervenciones en personas con autismo, es decir, las más empleadas que han tenido mejores resultados. Cada subdivisión describe de conductual, lo

emitido por el docente hacia el alumno, donde se registra la frecuencia de la acción del maestro. Por último, se agregó un apartado de notas que registra aquellas conductas constantes, comentarios o información relevante durante la observación.

El área dos se emplea en un el total de seis observaciones en diferentes grados escolares, preescolar, primaria, secundaria y quinto momento laboral. Cabe mencionar que el observador no participó y evitó el mínimo de intromisión durante el desarrollo de la actividad áulica.

2. Para analizar los procesos de planeación y evaluación realizados por el docente para el trabajo con los alumnos con trastorno del espectro autista se creó una entrevista semiestructurada (revisar anexo 2), que está compuesta por 10 preguntas, divididas por áreas. Explora los elementos previos a considerar al hacer la planeación, el uso de alguna guía que oriente al docente sobre estrategias y la descripción de la intervención, es decir, como desarrollo y aplica su planeación, que pretende dar una correlación entre lo planeado y lo ejecutado. La pregunta 4 permite rastrear el uso de estrategias que emplea el docente (cualquier forma de intervención se registra), la pregunta 5 determina el uso de algún material específico para el trabajo de algún contenido. La pregunta 6 analiza la rutina diaria, para el trabajo con el alumno, está enfocada en la interacción.

La pregunta 7, 8 y 9 rastrean la forma de evaluar o evidenciar la forma de lograr los resultados de los alumnos. Por último, la pregunta 10, tiene la intención de explorar la forma en que resuelve dificultades cotidianas, partiendo de las características del alumno con autismo.

Son un total de ocho entrevistas con los docentes titulares de aula y docentes de apoyo, tienen una duración de una hora a hora y media, el tiempo de aplicación dependía de la profundidad en las respuestas de parte del

docente. A petición del director de educación especial de la SEPH, las entrevistas se aplicaron al finalizar la jornada educativa.

4.1 Alcance de la Investigación

El propósito de esta investigación consiste en analizar y describir la intervención educativa, la que se entiende como la práctica del docente ante los alumnos con autismo, y detallar como es y cómo se manifiesta. En la parte de resultados queda descrito las características de la práctica educativa docente, el proceso de diagnóstico, planeación, intervención y evaluación.

Se pretende recoger información de manera conjunta e independiente sobre las unidades de análisis descritas en el párrafo anterior, por ende, se desarrolla bajo un enfoque descriptivo que de razón a lo antes mencionado.

4.2 Categorías de análisis

Al ser una investigación descriptiva, la intención es analizar la práctica del docente. Se emplea de esta manera para describir el fenómeno con la intención de tener una perspectiva general que permita obtener datos que, a su vez, den pauta para el desarrollo de propuestas para la intervención, es decir, servirá de antecedente para una investigación aplicada. Se determina de igual forma así, ya que no se pretende medir conductas o datos. Sin embargo, se retoman las siguientes categorías de análisis, mismas que se establecen en las preguntas de investigación secundarias y objetivos específicos:

1. Diagnóstico: Se entiende como el proceso sistemático que realiza en equipo multidisciplinario en conjunto con el docente, que permite evaluar las características, necesidades particulares del alumno, el diagnóstico consiste en la aplicación de pruebas que den cuenta del coeficiente intelectual, perfil sensorial, dominio de habilidades básicas (imitación, seguimiento de instrucciones y atención conjunta), sistema de comunicación y lenguaje, por último procesos básicos académicos (lectura y matemáticas).

-
2. Planeación: Consiste en el ajuste entre las características particulares del alumno y los planes y programas de la SEP, el docente emplea para ello, una propuesta curricular adaptada. En ella se describe el método a emplear para lograr los aprendizajes esperados, el docente al conocer las características, límites y potencialidades del alumno realiza ajustes razonables, que reduzcan barreras de aprendizaje. En esta categoría se considera la participación activa del padre de familia, el cual establece un objetivo de vida, es decir, que es lo que espera de su hijo.
 3. Estrategias de Intervención: El conjunto de estrategias que emplea el docente con sustento teórico, que facilita la comprensión y ejecución de las mismas, con la intención de lograr que el alumno alcance un aprendizaje significativo, no solo en el plano educativo, también a nivel social y de la conducta. Estas intervenciones se enfocan en dos elementos que son los modelos o paradigmas educativos empleados y estrategias, que a su vez se subdividen en intervenciones centradas en el desarrollo de la comunicación, interacción y manejo conductual o estructuración del ambiente de aprendizaje, por ende, el empleo de material específico.
 4. Evaluación: Por último, la evaluación se entiende, en el logro de los aprendizajes esperados, que fueron planeados al inicio, como meta se encuentra el aprendizaje de habilidades básicas (imitación, seguimiento de instrucciones y atención conjunta), desarrollo de procesos comunicativos o de lenguaje y por último el desarrollo de habilidades académicas como el acceso al currículo (matemáticas como áreas de cálculo, lectura y escritura), pero además se entiende el logro de metas individuales, como la autonomía y desarrollo de socialización.

5. Resultados

Al concluir con la recolección de datos e información obtenida en la entrevista y observaciones, se procedió a realizar un análisis en el software Atlas ti, obteniendo los siguientes resultados, mismo que se presentan conforme a las unidades de análisis y que responden a las preguntas secundarias de la investigación:

- a) Diagnóstico: El docente emplea instrumentos como el Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual; una herramienta que evalúa la conducta adaptativa, y como su nombre lo dice, sirve para la planificación de trabajo, para poblaciones que presentan discapacidad intelectual, es utilizado en centros de atención para personas con discapacidad, en este sentido, el Centro de Atención Múltiple. Otra herramienta usada es el Inventario de Destrezas Adaptativas, se emplea para la evaluación y planeación de programas individuales para el desarrollo de conductas adaptativas. Dichos instrumentos aportan no solo el diagnóstico, tienen la finalidad de determinar los apoyos individuales en áreas de destreza de la vida diaria, en el hogar y de vida en comunidad. El docente obtiene de una lista de cotejo, aquellas destrezas con las que cuenta el alumno, dándole la información precisa de donde parte para realizar la planeación.

El docente emplea observación directa, con la finalidad de identificar las características del alumno, como, gustos, preferencias e intereses; logrando así, generar materiales específicos.

- b) Planeación: El área administrativa le otorga al docente un formato para la planeación, desde la guía operativa para los Centros de Atención Múltiple, en él se nombran aquellos elementos que deben incluirse en la planeación, por ejemplo, diagnóstico de parte del área de psicología, lenguaje; CALS, ICAP y la evaluación educativa (niveles de concreción

en lectura, escritura y matemáticas). Emplean los planes y programas establecidos en el modelo educativo 2018, y en los aprendizajes clave, diseñan ajustes o adecuaciones en los contenidos, con la finalidad de reducir las barreras de aprendizaje.

No se emplean guías específicas para la intervención educativa para alumnos con autismo, el docente hace búsquedas en libros de desarrollo humano, o indaga en internet, formas de intervenir.

- c) Estrategias de intervención: Las estrategias usadas por el docente radican en tres formas: Manejo conductual, instrucciones verbales y empleo de estrategias visuales o de estructuración del ambiente. Durante la entrevista los docentes, comentan que deben prestar “muchísima” atención o les demanda excesivo tiempo, el manejo de la conducta, empleaban la palabra “redireccionar”, con la connotación de moldear la conducta, proceso que requiere la intervención total o completa del docente con el alumno. Usan estrategias visuales y de estructuración del ambiente de aprendizaje, como las agendas con pictogramas, y el uso del Sistema por Intercambio de Imágenes (PECS, por sus siglas en inglés), dicha intervención facilita la comunicación entre el profesor y el alumno; a referencia de los docentes, “ya no queremos más agendas visuales”. Y en cuanto al PECs, la emplean presentándole el estímulo visual al alumno, y este responde conforme a lo solicitado en el pictograma.
- d) Evaluación: Se generan listas de cotejo con conductas adaptativas esperadas en el alumno y que tengan impacto directo en sus contextos familiares, así como sociales (de comunidad), para ello, los docentes trabajan con los padres cada tres meses sobre las listas de cotejo, con la intención de medir el impacto de los desarrollados durante las clases.

De manera oral, el profesor responsable del grupo, cuestiona a los padres sobre las conductas adaptadas del alumno en diferentes contextos; los docentes comentaron que el cambio esperado se pretende ver reflejado en “la actitud del alumno”.

Al concluir las preguntas de la entrevista, se les solicitó a los docentes calificar en una escala del 0 al 10, la concreción de los objetivos trazados (se entiende objetivos, como aquellos que se establecen en las listas de cotejo, planes y programas y adecuaciones, o aquellos aprendizajes sugeridos en el ICAP y el CALS), el 90% de los profesores respondió que se mantiene en una media de “2” a “5”. El 10% respondió que “7”, evidenciado el avance en aspectos conductuales, de vida diaria (ir al baño, vestido, desvestido).

En el apartado de notas, los docentes pudieron compartir de manera abierta, opiniones respecto a las actividades diarias, respecto a la intervención con alumnos con autismo, a lo que se redacta a continuación:

- a) Consideran que el trabajo debería ser 1 a 1, pues creen que el tiempo empleado en la intervención con los alumnos con autismo requiere “bastante” esfuerzo, por ello llegan a desatender a los demás alumnos.
- b) Sobre sus percepciones; opinan que “es desgastante, frustrante”, demandan mucho tiempo. Una maestra comentó que tiene antigüedad impartiendo clases de educación especial, y que “ya no quería venir a trabajar, no había sentido algo así (frustración) antes”
- c) El mayor reto que enfrentan es el “manejo de la conducta”.
- d) El deseo de una de las profesoras es “que comprenda las instrucciones que le estoy dando, que no tenga que estar con el todo el tiempo, que pueda seguir las indicaciones como los demás”.

A partir de lo antes expuesto, cabe señalar que los presentes resultados son preliminares, pues se siguen realizando observaciones y entrevistas. Hasta el momento, y con los resultados obtenidos, se procede a realizar las conclusiones, que también, son preliminares

6. Conclusiones

El docente emplea herramientas de evaluación, en dos sentidos, conducta adaptativa y académicos, dichos instrumentos los orienta a trazar los objetivos en la planeación, siendo así, una práctica cotidiana en el quehacer docente, dando como resultado concretar dichos objetivos, sin embargo, los alumnos con autismo, no los alcanzan. Es decir, al aplicar similares formas de trabajo (planeación), no se están dando resultados con los alumnos autistas.

Al no tener una guía específica para la intervención de los TEA, resulta complicado para el profesor identificar los indicadores de avance, que, si bien, las guías usadas como el CALS o ICAP le dotan de claridad, y como se comentó en el párrafo anterior, no se están dando los resultados esperados.

La perspectiva de intervención de parte del docente se reduce a problemas conductuales, por ende, se emplean estrategias conductuales, existiendo resultados en algunos casos, pero no los esperados. Se generan así, sentimientos de frustración; entendiendo así que, esta actitud le resta capacidad de maniobra, o propuestas para la intervención.

El docente encuentra en los instrumentos como el CALS, ICAP, Planes y programas 2018, una guía pragmática, secuencial, sistematizada para la planeación, sin embargo, al no contar con una guía similar para los trastornos del espectro autista, carecen de orientación para el diseño de intervenciones, y, por ende, evaluar. Es fundamental, conocer el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno con autismo; sin duda, se requiere un cambio de paradigma, que permita abordar con mayor eficacia dicha condición.

7 Referencias

- Acuña, L. (Marzo de 2016). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER? *Revista nacional e internacional de educación Inclusiva*, 9(1), 278-291.
- Alcantud, F., & Soto, J. (2003). *Tecnologías de ayuda en personas con trastornos de comunicación*. Valencia: Nau Llibres.
- Álvarez, L. (2011). *Estudio de caso: congruencia de las estrategias didácticas aplicadas por los docentes para la atención integral de los niños con síndrome de Asperger durante el año 2010 en una escuela pública costarricense*. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia Vicerrectoría académica. Obtenido de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1254/1/Estudio%20de%20caso%20congruencia%20de%20las%20estrategias%20didacticas%20aplicadas%20por%20los%20docentes.pdf>
- APA. (2014). *DSM-5 Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Panamericana.
- Aranda, F. (2013). *Manual práctico para el alumnado con TEA*. España: Psylicom.
- Aranda, F. (2013). *Manual práctico para el alumnado con TEA*. Madrid: PSYLICOM.
- Autismo Diario. (17 de junio de 2014). *¿Qué es el PECS o Picture Exchange Communication System?* Obtenido de Autismo Diario: <https://autismodiario.org/2014/06/17/que-es-el-picture-exchange-communication-system-o-pecs/>
- Bejarano, A. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2). Obtenido de <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/308>

-
- Cabarcos, J. (2017). Atención psicoeducativa en los alumnos con TEA. *Padres y Maestros*, 20-25. Recuperado el 22 de 05 de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5883031>
- Capurro, D. (2007). El proceso diagnóstico. *Revista Médica Chile*, 1.
- Carr, E. (1998). El Apoyo Conductual Positivo: Filosofía, métodos y resultados. *Siglo Cero*, 29 (5)(179), 5-9.
- Cornago, A. (2012). *Manual de Teoría de la Mente Para Niños Con Autismo*. España: Psylicom.
- Cornago, A. (2013). *Manual del juego para niños con autismo*. España: Psylicom.
- Coto, M. (2007). Autismo infantil: El estado de la cuestión. *Revista Ciencias Sociales*, 170-178.
- Cunningham, B. (13 de julio de 2017). *¿El autismo es una discapacidad del aprendizaje?* Obtenido de Understood: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/getting-started/what-you-need-to-know/is-autism-a-learning-disability>
- Cuxart, F. (2000). *Temas introductorios*. Obtenido de on-linetrainautism: <https://www.autismo.com.es/autismo/documentacion/documents/Diagnostico%20del%20autismo.pdf>
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Espín Jaime, J., Cerezo Navarro, M. d., & Espín Jaime, F. (2013). Lo que es trastorno del espectro autista y lo que no lo es. *An Pediatr Contin*, 333-341. Recuperado el 22 de abril de 2017, de <http://server241.dinamichosting.com/gastro/wp-content/uploads/2016/08/TEA-es-o-no-es.pdf>
- Esquer, M. (2014). *Prueba para el Diagnóstico del Autismo*. Monterrey: Ediciones COTII.

-
- Galván, M. (Diciembre de 2017). Signos de alerta en los trastornos del espectro del autismo. *Formación Médica Continua en Atención Primaria*, 24(10), 586-589.
- García, E. (2013). *Valoración psicopedagógica. Manual, cuaderno de registro y actividades*. Monterrey, Nuevo León, México: Castello Centro Educativo.
- García, L. (06 de 2014). Trastorno del Espectro Autista en un aula de Educación Especial durante la etapa de Infantil: propuesta de intervención. Palencia, Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Garrabé, J. (2012). El autismo, Historia y clasificación. *Salud Ment*, 35(3), 1. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252012000300010&script=sci_arttext&tlng=pt
- González, C. (1990). *Las necesidades curriculares especiales de los niños autistas*. (C. González, Trad.) Sestao, Vizcaya: Centro Especializado de recursos educativos. Recuperado el 29 de 04 de 2017
- González-Mercado, Y. (Diciembre de 2016). Autismo y evaluación. *Ra Ximhai*, 12(6), 525-533.
- Honorable Congreso de la Unión. (30 de Mayo de 2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <http://www.congreso.gob.mx/>
- Lee, A. (03 de 03 de 2018). *Intervención educativa: Lo que necesita saber*. Obtenido de Understood: <https://www.understood.org/es-mx/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/instructional-intervention-what-you-need-to-know>
- Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, Nueva Ley DOF 30-04-2015 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 30 de abril de 2015).

-
- López, S., Rivas, R., & Taboada, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 51-64. Obtenido de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/202/204>
- Martínez, L. (2015). Intervención educativa en niños con Autismo. *Universidad de La Rioja*, 31-32.
- Martínez, M. Á., & Cuesta, J. (2013). *Todo sobre el Autismo*. México: Alfaomega.
- Martos, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de neurología*, 1(40), S117-S180. Recuperado el 29 de 04 de 2017, de <https://pdfs.semanticscholar.org/98d9/1ab8034ba160ee746cc811643227f8ff603.pdf>
- Matey, P. (21 de diciembre de 2009). *Aumenta en un 600% la prevalencia del autismo*. Obtenido de El Mundo es Salud: www.elmundo.es/elmundosalud/2009/12/21/psiquiatriainfantil/1261418149.html
- Merino, S. (2017). Desarrollar competencias emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista. Murcia, España, España: Universidad de Murcia.
- Miguel, S. (2013). Autismo: Características e Intervención Educativa en la Edad Infantil. *Universidad de la Rioja*, 55-56.
- Millá, G. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Revista de neurología*, 2(48). Recuperado el 29 de 04 de 2017, de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/45782535/atenciontempranayautismo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493480531&Signature=md5FXTacWfqAmj7rFa7r8mg06%2F4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDeL_Autismo_y_la_Ele

-
- Ministerio de Educación. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago: Atenas Ltda.
- Ministerio de Educación. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago: Atenas Ltda.
- Organización Mundial de la Salud. (05 de 2016). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de <http://www.who.int>: <http://www.who.int>
- Organización Mundial de la Salud. (4 de abril de 2017). *Trastornos del espectro autistas*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Palomo, R. (Marzo de 2017). Autismo. Teorías explicativas actuales. *Alianza Editorial*, 48(261), 95-96.
- PANAACEA. (20 de julio de 2018). *RDI (Relationship Development Intervention): Intervención para el Desarrollo de las Relaciones*. Obtenido de PANAACEA: <https://www.panaacea.org/espectro-autista/intervencion/listado/rdi/>
- Pedreira, J. (Junio de 2017). Trastornos generalizados del desarrollo. Evaluación diagnóstica e intervención para pediatras de Atención Primaria con criterios de evidencia científica. *Pediatría Atención Primaria*, 19(74), 93-102.
- Pérez, M. (2017). La importancia del Concepto de Intervención Educativa. *Revista Educarnos*, 1.
- Pérez, P. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1), 141-155. Recuperado el 29 de 04 de 2017, de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2693/2103>

-
- Rins, A. (2013). Desarrollo social y cognitivo en niños autistas. *Universidad Nacional de Río Cuarto*. Obtenido de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art11.htm>
- Ruiz, M. (2015). Autismo: Inclusión e Intervención Educativa. *Facultad de Educación y Psicología de Navarra*, 44-45.
- Sanz-Cervera, P. (2018). Efectividad de las intervenciones basadas en metodología TEACCH en el trastorno del espectro autista: un estudio de revisión. *Papeles del Psicólogo*, 39(1).
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: S.E.P. Obtenido de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de http://www.hgo.sep.gob.mx/content/acerca/basica/dirg_educacion_basica/educacionespecial.html
- Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2015). *Guía Operativa para el Funcionamiento de los Servicios de CAM y USAER en el Estado de Hidalgo*. Pachuca: Dirección General de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública Hidalgo. (2015). *Guía Operativa para el Funcionamiento de los Servicios de CAM y USAER en el Estado de Hidalgo*. Pachuca: Dirección General de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública Hidalgo. (2018). *Estadística por Nivel, Edad y Sexo 2018*. Pachuca: Secretaría de Educación Pública Hidalgo.
- Taylor, S. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. New York: Paidós Básica.

-
- Tirapu-Ustárrroz, J. (2017). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, 479.
- Touriñán, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307.
- UNESCO. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. Pas: Khafizov Ivan Harisovich.
- Vázquez, M. (2013). *Atención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Vázquez, M. (2013). *Atención educativa de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista*. Aguascalientes, Aguascalientes, México: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Villanueva-Bonilla, C. (Junio de 2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 19(3), 45-59.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. México: Pearson.

Anexos

Anexo 1 Guía de observación en el aula

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA
*“INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS DEL CENTRO DE ATENCIÓN
MÚLTIPLE”*

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Observador: Lic. José Rodrigo Flores Ponce

Docente:

Curso:

Fecha:

Tiempo

empleado:

Objetivo: Identificar modelos y estrategias empleados por el docente durante el trabajo en aula con los alumnos que se encuentran dentro del espectro autista.

I. MODELOS EMPLEADOS PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

INDICADOR	MUY FRECUENTE	FRECUENTE	POCO FRECUENTE	NADA FRECUENTE
Emplea reforzadores positivos cuando el alumno emite conductas favorables				

Emplea reforzadores negativos cuando el alumno emite conductas no esperadas				
El docente realiza las actividades por el alumno				
Promueve la autonomía del alumno				
Se interesa en comprobar la adquisición del concepto o del procedimiento				
Promueve el trabajo colaborativo				
Las actividades se encuentran vinculadas con la realidad del alumno				
El docente facilita la reflexión (ajuste si es necesario) sobre la solución de la actividad o tarea				
Se vale del alumno más capaz como guía de otros alumnos (ZDP)				

II. ESTRATEGIAS EMPLEADAS EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

	INDICADOR	MUY FRECUENTE	FRECUENTE	POCO FRECUENTE	NADA FRECUENTE
Intervenciones centradas en la comunicación	Usa pictogramas como apoyo visual antes de iniciar clase para organizar el espacio de trabajo				
	Hace uso de calendarios visuales donde se establece la rutina diaria (secuencia)				
	Emplea intercambio de imágenes para comunicarle instrucciones sobre la actividad a desarrollar				
	Establece un sistema de comunicación alternativo con el alumno (signos)				
	Combina indicaciones verbales con el uso de signos				

	Emplea el lenguaje como medio de comunicación preferencial				
	Asocia imágenes con objetos reales				
Intervenciones centradas en la interacción	El docente inicia la interacción con el alumno				
	El alumno inicia la interacción con el docente				
	Las actividades planeadas promueven la interacción con sus pares				
	Las actividades promueven el interés del alumno				
	El docente retroalimenta conductas no adaptadas (golpes, empujones, disruptivas)				
	Ínsita al alumno a ponerse en el lugar del "otro"				

Emplea historias de sociales				
Se le orienta a emitir respuestas sociales adaptadas				
Se promueve el predecir la conducta de los demás				
Facilita en el alumno la comprensión de la conducta en función del contexto				
Ayuda al alumno a identificar emociones básicas				
Promueve actividades que activan el cerebro "dinámico" del alumno				
Las actividades terminan en "logro"				
Usa materiales que asocian procesos mentalistas con expresión lingüística				

Intervenciones centradas en el control y modificación de la conducta	Separa al alumno que emite conductas disruptivas (tiempo fuera)				
	Castiga conductas poco adaptativas				
	Emplea materiales u objetos que promueven la aparición de conductas deseadas (estrellas)				
	Emplea economía de fichas				
	Realiza Apoyo Conductual Aplicado				
	Estructura el ambiente con apoyos visuales que permiten al alumno anticiparse				
	Emplea reforzadores sociales				
	Emplea reforzadores extrínsecos				

Notas:

Anexo 2 Entrevista semiestructurada para el personal docente

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA
*“INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ALUMNOS DEL CENTRO DE ATENCIÓN
MÚLTIPLE”*

ENTREVISTA AL PERSONAL DOCENTE

Objetivo: Analizar los procesos de planeación y evaluación realizados por el docente para el trabajo con los alumnos con trastorno del espectro autista

1. ¿Qué elementos considera al momento de realizar la planeación escolar de los alumnos con autismo?
2. ¿Emplea algún manual o guía para realizar la planeación?
3. Puede describir la intervención educativa que emplea para un alumno con autismo
4. Qué estrategias emplea para el desarrollo y consolidación del aprendizaje, aspecto social, aspecto laboral
5. ¿Elabora algún tipo de material específico? ¿Cuál? ¿Para qué?
6. ¿Cómo es un día de actividades cotidianas para los alumnos con autismo?
7. ¿Qué tipo de evaluaciones realiza al inicio, durante y al final del ciclo escolar?
8. ¿Cómo corrobora el aprendizaje significativo (conceptual, procedimental) de un alumno con autismo
9. ¿Qué tipo de indicadores considera, pueden evidenciar el avance escolar, social, laboral del alumno con autismo?
10. ¿Identifica alguna dificultad en el trabajo cotidiano (que comprenda instrucciones, conducta inadecuada, atención dispersa, poca participación en trabajo grupal, algún otro) con los alumnos con autismo, y de qué manera los aborda para resolverlos?