



Previsión de las Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje para el curso 2021-2022 en la Comunidad Valenciana.

Nuria Herreros Monte

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva
de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
nuria.herreros@mail.ucv.es

Alicia Núñez Piquer

Estudiante del Máster de Educación Inclusiva
de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
anupi@mail.ucv.es

Resumen

Este estudio gira en torno al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)¹, su prevalencia y los recursos específicos que van a precisar en su etapa educativa en el contexto de la Comunidad Valenciana. El propósito es comparar la cantidad de unidades específicas de comunicación y lenguaje² existentes con las necesarias en función de la estimación del alumnado TEA para el curso 2021-2022. Para llevar a cabo la investigación se ha hecho uso de un registro cuantitativo de los cálculos a partir de la prevalencia de TEA en Europa, establecida a raíz del contraste entre diferentes estudios científicos. Así mismo, para la obtención de resultados se ha tenido en cuenta la ratio y

¹ Trastorno del Espectro Autista, en adelante TEA

² Unidades específicas de comunicación y lenguaje, en adelante UECYL.



funcionamiento de estas unidades específicas. Tras la obtención de resultados, se pudo observar que los recursos disponibles en la actualidad son insuficientes para atender a la totalidad del alumnado TEA que precisa de este servicio educativo. Por ello, se pretende reflejar la necesidad de dotar de más recursos específicos para el alumnado TEA.

Palabras clave: *alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), unidades específicas de comunicación y lenguaje, Educación Infantil y Primaria, prevalencia, Comunidad Valenciana.*

1. Introducción y justificación.

El presente trabajo está centrado en la estimación del alumnado TEA de la Comunidad Valenciana en edades preescolar y escolar. A raíz de conocer estos datos, se ha realizado este estudio basado en la relación entre los recursos específicos disponibles (Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje) y la previsión de este alumnado para el curso 2021-2022.

Se ha observado la necesidad de incrementar tanto recursos materiales como personales para poder atender al alumnado TEA. Esto se debe a que, en los últimos años, la incidencia de este diagnóstico ha aumentado exponencialmente.

Como docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica, siendo los agentes dinamizadores para la inclusión de nuestro centro, debemos sensibilizar a la comunidad educativa y garantizar una oferta educativa, inclusiva y de calidad a la diversidad de nuestro alumnado.

Así mismo, cabe mencionar que el presente estudio se sustenta en una investigación de tipo empírica cuantitativa. Por lo que respecta a los objetivos generales se pretende estimar el número de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Comunidad Valenciana entre 3 y 12 años. Igualmente, se pretende demostrar la insuficiencia de recursos educativos para atender las necesidades del alumnado TEA de cara al curso 2021-2022.

2. Marco teórico.

2.1 Definición y evolución del término TEA hasta la actualidad.



Este concepto fue acuñado por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1857-1939) en su libro “Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien”, publicado en 1911. En este escrito, Bleuler definió la “esquizofrenia” y, a su vez, conformó la categoría de “autistas” para sus pacientes esquizofrénicos que mostraban una conducta de aislamiento severo (Alcantud y Alonso, 2015).

Años más tarde, en 1979 se dio un nuevo enfoque del autismo a causa del estudio Camberwell llevado a cabo en Londres ese mismo año por Lorna Wing y Judith Gould. Se determinó la Triada de Wing, es decir, una triada de problemas que tenían las personas autistas del estudio: interacción social, conductas y comunicación e imaginación. A través de los pacientes del estudio Camberwell se observó que había individuos que encajaban en el perfil ofrecido por Kanner en 1943, mientras que otros no se ajustaban a éste y, sin embargo, cumplían la Triada de Wing en múltiples grados. Consecuentemente, se evidenció que el autismo no podía ser una categoría diagnóstica ontológica discreta, sino un continuo, debido al descubrimiento de la existencia de grados (Artigas-Pallarès y Paula, 2012).

De forma paralela a la evolución del contexto y la categoría diagnóstica, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM), realizado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), también ha ido actualizándose. Leo Kanner definió el autismo como una característica de la esquizofrenia en el DSM-II. Los criterios fueron evolucionando hasta llegar a la actual definición del autismo con el DSM-V. En dicha versión, siendo ésta la actual fuente diagnóstica en educación especial, el autismo se presenta como un trastorno del neurodesarrollo denominado Trastorno del Espectro Autista (TEA). Alcantud y Alonso (2015) explican lo que supone esta nueva definición:

En 2013, se publica el DSM-V en el que se introducen cambios que habían sido requeridos años atrás. Así, por ejemplo, se reconoce el concepto de Trastorno del Neurodesarrollo como aquellas alteraciones en el desarrollo de funciones vinculadas con la maduración del Sistema Nervioso Central y que se inician con el desarrollo del mismo y siguen un curso evolutivo estable (p. 8).

En lo referente al perfil de las personas con Trastorno del Espectro Autista, según el DSM-V, los TEA se caracterizan por síntomas y alteraciones que afectan a la comunicación e interacción social en diversos contextos, al



funcionamiento del día a día y a conductas e intereses (APA, 2013). Más concretamente, el perfil psicológico de los TEA se singulariza por alteraciones en su sistema nervioso central (SNC), las cuales se manifiestan a través de su conducta. Durante las últimas décadas, se han teorizado múltiples hipótesis que puedan dar explicación a los síntomas conductuales observables en las personas con Trastorno del Espectro Autista, entre ellas se destacan la teoría del déficit de la intersubjetividad primaria, la teoría del déficit de la teoría de la mente y la teoría del déficit de las funciones ejecutivas (Cuxart, 2000).

2.2. Prevalencia de personas con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

En los últimos años se han realizado numerosos estudios para establecer cuál es la prevalencia de personas con TEA, es decir, cuál es la proporción de individuos con TEA en referencia al total de la población en el momento en el que se realiza el estudio. Las cifras relativas a la prevalencia son propensas a variar, debido a la nueva obtención de información por parte de los profesionales en el campo de estudio que modifican los criterios diagnósticos y a la falta de información sobre la causa de origen.

Partiendo del contraste de numerosos estudios realizados en Europa, Alcántud, Lozano y Rico (2012) establecen que la prevalencia de TEA en España es de 1 caso por cada 150 niños en edades preescolares y escolares, que comprenden niños de edades de 3 a 12 años. En cuanto a las diferencias por sexo, se ha demostrado que este trastorno se produce con mayor frecuencia en varones que en mujeres con una relación de 4:1. Así mismo, se ha advertido que las mujeres con TEA suelen tener un compromiso cognitivo más elevado que los hombres con TEA (Bonilla y Chaskel, 2016).

2.3. Modalidad de escolarización.

Como se ha mencionado anteriormente, los alumnos con TEA pueden presentar variaciones en las necesidades educativas especiales. Por tanto, dependiendo de la singularidad de cada uno, necesitarán unos recursos materiales y personales determinados que definirán la modalidad pertinente para garantizar una oferta educativa de calidad. En el artículo 45 de la Orden 20/2019, se explican las diferentes modalidades de escolarización divididas en tres subgrupos: centro ordinario, centro específico y modalidad combinada.



En el caso de que el alumno tenga una modalidad de escolarización ordinaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo en un centro ordinario. A su vez, dentro de esta misma modalidad existen dos posibilidades diferentes. La primera implica la escolarización del alumno en el aula ordinaria a tiempo completo. Es decir, el alumno estará junto a sus compañeros en el aula de referencia toda la jornada escolar, independientemente de que necesite apoyos de maestros especializados o apoyos ordinarios. La segunda implica que el alumno se encuentra en un centro ordinario y acude a su aula de referencia a tiempo parcial, ya que durante el resto del tiempo de la jornada su proceso de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo en una unidad específica en la que se atenderán sus necesidades de una forma más personalizada, como es el caso de las unidades específicas de comunicación y lenguaje, las cuales de desarrollarán en profundidad en el siguiente apartado.

En el caso de precisarse una modalidad de escolarización específica, el alumno requerirá apoyos y medidas de alta intensidad e individualización que pueden ser prestados en mejores condiciones en este tipo de centros. Esta modalidad se determinará después de haber valorado todas las posibilidades de inclusión y considerado los ajustes razonables que pueden introducirse en un centro ordinario. Los centros de educación especial tienen una organización diferente a la de un centro ordinario, como es el caso de la ratio o los tutores, que en este caso son docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica. Por lo que respecta a las unidades específicas sustitutorias, se trata de aulas habilitadas que funcionan como un centro específico de educación especial que se rigen por el principio de sectorización con el fin de acercar a los alumnos los recursos que precisan.

Por último, existe la modalidad combinada entre un centro específico y un centro ordinario. En esta modalidad, el alumno está matriculado y asiste a ambos centros a tiempo parcial. De esta forma, es imprescindible que haya una continua coordinación y comunicación entre los profesionales que atienden a este alumno en ambos centros.

2. 4 Características de la Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje.

El término de Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje aparece en



la normativa que las regula anualmente. Pongamos como ejemplo la Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017. A pesar de que esta normativa está derogada, rescatamos esta definición dado que no se ofrece en la normativa vigente:

Las unidades específicas de comunicación y lenguaje se entienden como un recurso especializado integrado en los centros ordinarios, que combinan las funciones de apoyo al alumnado con trastorno del espectro autista y de asesoramiento al profesorado y a las familias en la intervención con este alumnado. Además, deben contribuir a la transformación de los centros en los que están ubicadas en centros inclusivos que den una respuesta de calidad a las necesidades educativas del alumnado y dinamicen el cambio en sus culturas, políticas y prácticas (p.22715-22716).

Todos los alumnos escolarizados en estas unidades requerirán un informe sociopsicopedagógico, previa evaluación sociopsicopedagógica, que establezca la necesidad de aplicación de medidas de nivel IV y un grado de apoyo 3, es decir, aquellos alumnos que necesitan apoyo con personal especializado en la mayoría de áreas o entornos durante más de la mitad de la jornada escolar semanal. Así mismo, el alumnado con TEA que esté escolarizado en estas unidades específicas contará con un dictamen de escolarización y el consentimiento expreso de las familias o representantes legales.

Dada la variabilidad en las necesidades educativas especiales del alumnado con TEA, en estas unidades específicas existen múltiples horarios dependiendo del tiempo que precisen dentro de esta unidad y a las necesidades de cada uno de ellos. De este modo, las UECYL tendrán una ratio de entre 5-8 alumnos, como se establece en las Instrucciones de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional por las cuales se fijan los criterios generales para la modificación de la composición por unidades, puestos de trabajo docente y otras características, en centros de titularidad de la Generalitat que imparten educación infantil (2º ciclo), educación primaria y educación especial y para la propuesta de modificación del número de unidades



concertadas en centros privados concertados, para el curso 2020-2021. Por un lado, encontramos alumnado que pasa un gran porcentaje del horario lectivo semanal en la UECYL sin olvidar que igualmente tienen que acudir a su aula de referencia. Por otro lado, hay alumnos con TEA que acuden a esta unidad específica de manera puntual para recibir apoyo específico.

2.4.1 Necesidades del alumnado con TEA.

A lo largo de su escolarización, la mayoría de alumnos con TEA presentan necesidades educativas especiales dado que tienen dificultades para integrar la información del exterior y esto repercute directamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque los alumnos con TEA presentan necesidades heterogéneas dependiendo de las características individuales, a continuación, presentamos algunas que, de manera general, se observan con mayor frecuencia (López-Bautista, 2008).

Tabla 1

Necesidades educativas especiales del alumnado TEA.

Interacción social	<ul style="list-style-type: none">- Requieren desarrollar habilidades sociales.- Precisan expresar sus emociones y entender las ajenas.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none">- Necesitan aprender habilidades comunicativas funcionales en la vida diaria.- Requieren desarrollar el lenguaje oral u otro código que les permita comunicarse.
Autonomía	<ul style="list-style-type: none">- Precisan interiorizar hábitos básicos de higiene.- Necesitan adquirir hábitos de trabajo autónomo.
Estilos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Requieren un entorno estructurado, seguro y predecible.- Precisan apoyos visuales.- Necesitan estrategias metodológicas específicas.



	<ul style="list-style-type: none">- Requieren favorecer la generalización de aprendizajes.
--	--

Fuente: Elaboración propia basada en datos de López-Bautista (2008)

2.4.2 Funcionamiento y áreas de intervención en las UECYL.

A raíz de las necesidades anteriores, se presenta la organización y el funcionamiento específico que se lleva a cabo en la UECYL.

Entre las múltiples intervenciones existentes, Castro, Escandell y Fortea (2015) señalan que, entre otros, el Sistema de Comunicación por el Intercambio de Imágenes (PECS) y el método TEACCH son de los más empleados y cuya eficacia ha sido demostrada en múltiples casos. Puesto que estas intervenciones proporcionan beneficios tanto para las personas TEA como para sus familias y las personas que les rodean. A través del método TEACCH se busca desarrollar una comunicación funcional y espontánea, objetivo que comparte con el sistema PECS. Así mismo, hacen hincapié en la importancia y primordialidad de potenciar la comunicación, independientemente del tipo de intervención que se lleve a cabo, y los apoyos visuales. Además, contemplan que según las características del niño se utilizará un método u otro. No obstante, no descartan la opción de combinar diversos métodos, es más, la aconsejan.

Para una mayor comprensión rescatamos las palabras de Alcantud y Alonso (2013) sobre el método TEACCH:

El enfoque de intervención TEACCH se llama «enseñanza estructurada», y se basa en las fortalezas y dificultades relativas que comparten las personas con autismo, que a su vez son relevantes en la manera en que aprenden. La enseñanza estructurada está diseñada para sacar provecho a las fortalezas relativas y a la preferencia por procesar la información visualmente, mientras se toman en consideración las dificultades conocidas (p. 213).

Por su parte, Llorente y Martos (2013) comparten su conformidad con la potenciación y el desarrollo de la comunicación de las personas TEA al explicar que:

mejorar sus habilidades comunicativas debe ser un objetivo prioritario del



programa de intervención por los déficits que estas personas muestran en el uso social del lenguaje. Las habilidades pragmáticas hacen referencia a la capacidad de una persona de usar el lenguaje en un contexto de interacción funcional y con significado, e implican numerosas destrezas diferentes que se ponen en juego durante los intercambios conversacionales (p. 5).

Así mismo, García-Guillén, Garrote y Jiménez-Fernández (2016) presentan una breve clasificación de las aplicaciones orientadas a niños TEA. Primeramente, distinguen las TIC dirigidas a la comunicación y el lenguaje. También, aquellas para conocer y expresar emociones, así como para desarrollar un comportamiento social. Por otro lado, encontramos las aplicaciones dedicadas al ocio y juego del alumno. Y, por último, las TIC como aplicaciones de herramientas de apoyo.

2.4.3 Personal especialista de la UECYL.

Según se establece en el artículo séptimo de la Resolución de 25 de julio de 2017, en estas Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje el personal de apoyo a la inclusión será una maestra de pedagogía terapéutica, una maestra de audición y lenguaje y una educadora de educación especial.

3. Metodología y material.

Para la realización de este trabajo se ha empleado una metodología empírica cuantitativa, dado que hemos recolectado información para prever el número de niños con TEA escolarizados en la etapa de Educación Infantil y Primaria del curso 2021-2022 en la Comunidad Valenciana. A partir de estos datos, realizaremos una previsión de las UECYL necesarias como recurso educativo de carácter especial y se comparará con el número actual de UECYL que hay en la comunidad. Por ello, decidimos abarcar la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista durante un lapso temporal equivalente a la etapa educativa de Infantil y Primaria, es decir, nueve años. Por ende, en este estudio no contemplamos las UECYL de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

El material empleado para alcanzar el objetivo de este estudio ha sido la elaboración de tablas. Atendiendo al amplio abanico de fuentes fiables que pueden ayudarnos en nuestro registro de datos, hemos de ser conscientes de que la información recopilada podría variar dependiendo de la fuente utilizada. Ciertamente, al ser un objeto de estudio específico, el margen de error entre



fuentes debería ser mínimo o nulo. No obstante, cabe señalar estas ínfimas posibles variaciones.

Igualmente, otros factores que pueden producir variaciones son: la prevalencia de TEA, la ratio de las UECYL y la realización de cálculos. Por lo que se refiere a la prevalencia, hemos decidido escoger la establecida por Alcantud, Lozano y Rico (2012) como promedio de estudios realizados en Europa, siendo esta de 1/150. En cuanto a la ratio de la UECYL, como se ha mencionado anteriormente, puede variar entre 5 y 8 alumnos atendiendo a sus necesidades. Por ello, hemos tomado como referencia un total de 8 alumnos por UECYL, aunque somos conscientes de que no todas estas unidades específicas contarán con esta ratio dadas las necesidades de su alumnado. Y, por último, los cálculos se han determinado mediante truncamiento, puesto que estamos hablando de personas, hemos considerado desestimar los decimales.

En referencia a las fuentes empleadas, para conocer el número de población que ha nacido en la Comunidad Valenciana de 2010 hasta 2018, hemos buscado la información en el portal virtual del Instituto Nacional de Estadística (INE), dentro de la categoría “Movimiento Natural de la Población: nacimientos” dividido en provincias. En cuanto al número de UECYL en funcionamiento en la Comunidad Valenciana lo hemos consultado en documentos internos de la Conselleria de Educación. Cabe recordar, como se ha dicho previamente, que las UECYL contempladas en este estudio son aquellas ubicadas en Centros de Educación Infantil y Primaria de régimen público.

4. Resultados.

Tabla 2

Registro de nacimientos por provincias de la CV desde 2010 hasta 2018, extraídos del portal virtual INE.

AÑOS	CASTELLÓN	VALENCIA	ALICANTE	TOTAL
2018	4.571	19.408	14.204	38.183
2017	4.770	20.637	15.027	40.434
2016	5.066	21.740	15.284	42.090
2015	5.073	22.566	15.893	43.532
2014	5.328	23.068	16.019	44.415



2013	5.432	22.975	15.841	44.248
2012	5.784	25.151	16.697	47.632
2011	6.094	26.161	17.253	49.508
2010	6.285	27.234	18.221	51.740
				401.782

Fuente: Elaboración propia basada en datos de INE

En esta tabla se observa un decrecimiento paulatino de 2010 a 2018 en todas las provincias de la Comunidad Valenciana. Además, se muestra que la provincia con mayor número de nacimientos es la de Valencia, le sigue con valores parecidos la provincia de Alicante y finalmente se encuentra Castellón con cifras sustancialmente inferiores.

Tabla 3

Resultado de niños con TEA por provincias y cursos en infantil de la CV (índice de prevalencia: 1/150).

AÑOS	CASTELLÓN	VALENCIA	ALICANTE	TOTAL
2018	30	129	94	253
2017	31	137	100	268
2016	33	144	101	278
				799

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Resultado de niños con TEA por provincias y cursos en primaria de la CV (índice de prevalencia: 1/150).

AÑOS	CASTELLÓN	VALENCIA	ALICANTE	TOTAL
2015	33	150	106	289
2014	35	153	106	294
2013	36	153	105	294
2012	38	167	111	316



2011	40	174	115	329
2010	41	181	121	343
				1.865

Fuente: Elaboración propia.

Consecuentemente con las cifras de población, observamos que la estimación de alumnos con TEA realizado con la prevalencia 1/150 en edades de preescolar y escolar son mayores en la provincia de Valencia, seguida por Alicante y Castellón, respectivamente.

Tabla 5

Resultado de UECYL que se necesitarán para niños con TEA por provincias y cursos en infantil de la CV (ratio de referencia: 8 niños por aula).

AÑOS	CASTELLÓN	VALENCIA	ALICANTE	TOTAL
2018	3	16	11	30
2017	3	17	12	32
2016	4	18	12	34
				96

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Resultado de UECYL que se necesitarán para niños con TEA por provincias y cursos en primaria de la CV (ratio de referencia: 8 niños por aula).

AÑOS	CASTELLÓN	VALENCIA	ALICANTE	TOTAL
2015	4	18	13	35
2014	4	19	13	36
2013	4	19	13	36
2012	4	20	13	37
2011	5	21	14	40
2010	5	22	15	42



				226
--	--	--	--	-----

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.

Tabla comparativa entre las UECYL existentes en la CV en el curso 2020-2021 y las necesarias para el curso 2021-2022 en Centros de Educación Infantil y Primaria Públicos.

AULAS	CASTELLÓN	VALENCIA	ALICANTE	TOTAL
Existentes	22	48	18	88
Necesarias	36	170	116	322

Fuente: Elaboración propia.

Manteniendo relación con las tablas anteriores, hemos dividido el número de alumnado con TEA entre la máxima ratio posible de un UECYL. De este modo, se observa el número total de estas unidades específicas que se precisan por años y por provincias, con un total de 96 unidades necesarias para la etapa de Educación Infantil y 226 para la etapa de Educación Primaria, suponiendo un total de 322 UECYL en toda la Comunidad.

5. Discusión.

Atendiendo a los resultados, observamos disparidad entre las cifras de las unidades específicas existentes y las que serían necesarias. Actualmente, en el curso 2020-2021 encontramos en funcionamiento 88 UECYL en la Comunidad Valenciana, lo que supondría un 27% del total de las unidades necesarias. Así pues, sería necesario habilitar 234 Unidades Específicas de Comunicación y Lenguaje más para el siguiente curso.

Si desglosamos estas cifras por provincias, observamos que, en el caso de Valencia, se precisan de 122 UECYL más, en Alicante 98 y en Castellón 14.

6. Conclusión.

A modo de conclusión, comentar que es alarmante la abismal diferencia que encontramos en esta comparativa de UECYL. La disparidad entre ambas cifras nos muestra que las UECYL existentes actualmente no superan ni el 27% del



supuesto total de unidades específicas CYL a haber en la Comunidad Valenciana. Lo cual es preocupante, pues todos los niños y niñas están en su derecho de recibir una educación gratuita de calidad y ello implica cubrir la atención requerida por las diversas necesidades que presenta el alumnado. Cabe hacer hincapié en que nos hemos basado en el alumnado TEA en su totalidad, pero no todos ellos precisarán intervención en una UECYL, pues dependiendo de sus necesidades podrán estar escolarizados en el aula ordinaria a tiempo completo con recursos, en el centro de educación especial o una combinada entre las opciones anteriores. No obstante, opinamos que se debería invertir más tanto en recursos económicos y materiales como en personal especialista.

Por otra parte, cabe destacar que es sorprendente que el número de UECYL en Alicante no supere la veintena, ya que hay 18 en toda la provincia alicantina, frente a una superior presencia de estas en la provincia de Castellón, a pesar de que la población de esta última es drásticamente menor que la primera, siendo esta una tercera parte de la población que habita en la provincia de Alicante.

Por su parte, Valencia no solo sobrepasa frente a las otras dos provincias demográficamente, sino por su número de UECYL que, a pesar de que no llegue a lo establecido como necesidad educativa, es superior a la cantidad de UECYL de las dos provincias anteriores juntas. Sin embargo, el caso más destacable es la provincia de Castellón que siendo la que menos población tiene, es la que cuenta con más unidades específicas CYL en relación a la previsión del alumnado con TEA.

Por último, consideramos que un incremento de las UECYL en la Comunidad Valenciana sería un gran avance educativo en cuanto a una mejora en la atención que merecen los alumnos con TEA y sus necesidades educativas especiales.

Referencias bibliográficas

Alcantud, F., Lozano, L., y Rico, D. (2012). *Trastornos del Espectro Autista. Guía para padres y profesionales*. Valencia: La Plaça.

Alcantud, F. y Alonso, Y. (2013). Modelos y programas de intervención precoz en niños con trastornos del espectro autista y sus familias. En F.



Alcantud, Trastornos del Espectro Autista: Detección, Diagnóstico e Intervención Temprana (págs. 207-230). Madrid: Pirámide.

Alcantud, F. y Alonso, Y. (2015) Trastornos del Espectro Autista. En Moreno Osella, E (Ed) Necesidades Educativas Especiales: Una mirada diferente. Fedune, Córdoba. ISBN. 978-84-606-6197-9. D.O.I. 10.13140/RG.2.1.1854.1602

Artigas-Pallarès, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 32 (115), 567-587. doi: 10.4321/S0211-57352012000300008

Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *CCPA*, 15 (1), 19-29.

Castro, J. J., Escandell, M. O., y Fortea, M. S. (2015). Assessment of the efficacy of a program to improve the social communication and behavior of young children with autism spectrum disorders. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2, 167-185.

Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.

García-Guillén, S., Garrote, D. & Jiménez-Fernández, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *Edmetic*, 134-157.

Instrucciones de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional por las cuales se fijan los criterios generales para la modificación de la composición por unidades, puestos de trabajo docente y otras características, en centros de titularidad de la Generalitat que imparten educación infantil (2º ciclo), educación primaria y educación especial y para la propuesta de modificación del número de unidades concertadas en centros privados concertados, para el curso 2020-2021. (2020).

[.https://ceice.gva.es/documents/162640623/169535023/Instrucciones+arreglo+curso+2020-2021_firmado.pdf/d7582d17-0b9a-4795-9020-705fba71379d](https://ceice.gva.es/documents/162640623/169535023/Instrucciones+arreglo+curso+2020-2021_firmado.pdf/d7582d17-0b9a-4795-9020-705fba71379d)

Llorente, M., y Martos, J. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro



autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia.
Rev Neurol, 57(Supl 1), S185-S191.

López-Bautista, M. A. (2008). Intervenimos para dar respuesta al autismo.
Padres y Maestros, (318), 32-35.

ORDEN 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos del sistema educativo valenciano. (2019). *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 8540, de 3 de mayo de 2019, 20853-20897.
https://dogv.gva.es/datos/2019/05/03/pdf/2019_4442.pdf

RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017. (2016). *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 7841, de 1 de agosto de 2016, 22128-22136.
https://dogv.gva.es/datos/2016/08/01/pdf/2016_6151.pdf

RESOLUCIÓN de 25 de julio de 2017, del secretario autonómico de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros ordinarios de régimen público que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria para el curso 2017-2018. (2017). *Diario Oficial de la Comunidad Valenciana*, 8097, de 2 de agosto de 2017, 27714-27723.
https://dogv.gva.es/datos/2017/08/02/pdf/2017_7192.pdf