

## INVESTIGACIÓN

### **UNA ESCUELA PARA JUAN: RESPUESTA EDUCATIVA PARA ALUMNOS CON RETRASOS GRAVES EN EL DESARROLLO\***

Luis Arbea Arangueren<sup>1</sup>  
Javier Tamarit Cuadrado<sup>2</sup>

---

#### **RESUMEN**

En el presente artículo se reflexiona sobre la respuesta educativa en alumnos y alumnas con retraso mental con necesidades de apoyo generalizado. Partiendo de la base de que toda persona puede progresar si se le ofrece el apoyo adecuado, se proponen una serie de ideas que potencien una escuela de calidad y para la calidad de vida de su alumnado: la necesidad de construir contextos capaces de ser compartidos por todas las personas con independencia de su capacidad; la consideración del alumno como actor-agente en la construcción de su desarrollo, y no como sujeto pasivo; la esencia social-emocional de la inteligencia humana, y la relevancia y potencia educadora de contextos informales de aprendizaje. Además, se proponen una serie de implicaciones educativas para dar especial énfasis a la enseñanza de las habilidades sociales y de comunicación y habilidades de autodirección; y diseñar entornos educativamente significativos. Finalmente se plantea que en la escuela se ha de desarrollar la cultura de la mejora continua, de la participación real de los distintos integrantes de la comunidad educativa, del compromiso real y permanente con el progreso en la calidad de vida de sus alumnos.

#### **ABSTRACT**

In the present article we reflect on the educational response in students with mental retardation who need generalized support. Taking into account that anyone can

---

\* Publicado en *Comunicación y programa de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1998.

<sup>1</sup> UNED. Navarra.

<sup>2</sup> Psicólogo centro CEPRI

progress if offered adequate support, a series of ideas are proposed to boost a qualitative school and student's quality of life: the need to create contexts that can be used by everyone, independently of their capacity; to consider the student as an actor-agent in his or her development construction, and not as a passive subject; the social emotional human intelligence, and the relevance and educative potential of the informal learning contexts. Furthermore, a series of educational implications are proposed to give a special emphasis to the teaching of social and communicational skills, autodirective skills and to design significant educational environments. Finally, we pose that in the schools it is necessary to develop a continuous improvement culture, to have the real participation of all those who compose the educational community, a real and permanent compromise with the progress of the students quality of life.

## **PALABRAS CLAVE**

Escuela, Retraso mental, Necesidades de apoyo generalizado, Autodirección, Comunicación, Calidad de vida.

## **KEY WORDS**

School, Mental retardation, Pervasive support needs, Self-direction, Communication, Quality of life.

## INTRODUCCIÓN

Asoma Juan sus rizos por la puerta. Con cinco años, aún no habla y tiene importantes limitaciones en prácticamente todos los aspectos de su vida diaria. Su conducta es como un torbellino sin freno; hay que estar permanentemente pendiente de él para garantizar su propia seguridad «Algo de los genes», dice su madre. Le diagnosticaron, hace poco tiempo, síndrome de X-frágil. Está ahora pendiente de entrar en un colegio, pero no hay mucho acuerdo sobre dónde escolarizarle. Sus limitaciones y su conducta desajustada, parece que inclinan al Equipo evaluador hacia un Centro específico de Educación Especial. por otro lado, su temprana edad plantea dudas sobre si la escolarización ordinaria en Escuela Infantil, al menos por uno o dos años, pudiera ser más beneficiosa. Pero quizá la cuestión no es decidir entre Centro ordinario o Centro específico. Juan tiene derecho, como todos los niños y niñas, a que se de la mejor espuesta a sus necesidades educativas. Ambos centros, específico y ordinario, son Escuelas, contextos potencialmente productores de aprendizaje en sus alumnos y alumnas mediante la tarea de sus educadores, que son los que organizan los recursos necesarios para el desarrollo de su labor. Ambas Escuelas pueden ser más o menos comprensivas con la rica diversidad de su alumnado e integradoras en el contexto social y cultural al que pertenecen, dependiendo de no sólo de su tipología sino de cómo organicen su tarea, de qué actitudes tengan sus miembros, de que plateamiento educativo tengan. Ambas Escuelas no son sino una Escuela,

la única Escuela, aquélla que tiene en cuenta las necesidades de cada uno de sus alumnos y alumnas: aquélla que ve su misión más allá de una mera, importante, transmisión de contenidos culturales; aquélla que entiende que la enseñanza del hecho en sí de vivir, de vivir con los otros, no le es ajena. Aquélla que asume que tiene que enseñar a colaborar entre todos para un fin común: enseñar a resolver conflictos interpersonales y a prevenirlos; enseñar a ser parte activa de la sociedad en que se vive desde una perspectiva de solidaridad y generosidad con los demás. Y estos objetivos son iguales para Juan que para cualquier otro niño; aunque, obviamente, los apoyos y ayudas que Juan requiere para satisfacerlos sean más intensos que en otras personas con condiciones diferentes.

Pero Juan no puede esperar que a los que nos dedicamos a la educación reflexionemos, discutamos y hablemos de lo que habría que hacer con niños y niñas que, como él, tienen una necesidad de apoyo generalizado en casi todas las áreas relevantes para el desarrollo de cualquier persona (autodirección, comunicación, habilidades de relación interpersonal, salud y seguridad, cuidado propio, ocio, contenidos escolares funcionales, vida en el hogar, uso de la comunidad) (Luckasson y cols., 1992). Juan necesita que actuemos, que le apoyemos real y eficientemente en esa áreas, que le prestemos guía y ayuda para su desarrollo como persona dentro de un contexto social, cultural e histórico determinado. Juan nos pediría, nos exigiría, que no abandonemos nuestra permanente refle-

xión, productora de cambios y mejora continua; pero que, mientras tanto, le ayudemos; y que lo hagamos a conciencia, con el compromiso adquirido como docentes de guiar hacia una vida plena a quienes se educa. Que entendamos que el proceso permanente de avance en la comprensión de la misión de educar no puede ser, no debe ser nunca un freno para el acto en sí de educar. Que no nos perdamos en elementos formalistas, que no nos sumerjamos en lenguajes sin ancla en la realidad; que la forma y el lenguaje sean expresión de un compromiso real y permanente con la realidad de niños y niñas como Juan; un compromiso que impulsa a la acción, que obliga contra la mediocridad, contra el abandono y la desidia en la que los educadores a veces estamos cercanos a caer.

Pero hay algunas cuestiones que pueden servir para encauzar la tarea de proporcionar a escolares como Juan una respuesta educativa adecuada. La primera: Juan tiene derecho a una educación plena como persona en sociedad. es más, la afirmación anterior es extensible a cualquier persona, a toda persona, independientemente de sus condiciones personales, del nivel mayor o menor de competencias que presente. La segunda: lo anterior no es discutible por quienes nos dedicamos a la educación: es algo prescrito moral y legalmente, que nos obliga y nos compromete. A lo que nadie nos obliga es a dedicarnos a la educación; si nos dedicamos, nos obligamos nos comprometemos. La tercera: Juan y por extensión cualquier persona, es y será siempre capaz de construir desarrollo, de avanzar en sus capaci-

dades de ajuste personal y social, si se le proporcionan los apoyos adecuados. La vida en desarrollo de Juan está pendiente de nuestra acción, parcialmente bajo nuestra responsabilidad. Juan se desarrollará como persona entre personas, bajo la guía de personas. Lo que Juan consiga en un año dependerá de nuestra tarea, al menos en una parte. Lo que Juan no consiga también, en parte al menos, será nuestra responsabilidad.

No queremos que todo lo anterior sea leído como una losa pesada sobre las cargadas espaldas de los educadores. Al contrario, es expresión del orgullo que proporciona valorar la importancia de educar, de enseñar, de guiar en la compleja urdimbre social y cultural. Valorar la misión de educar conlleva exigirse, actuar, ser agente real educativo. La tarea de educar está por encima de todo. Pero el cómo llevar a cabo la tarea requiere de permanente proceso reflexivo que module, regule y corrija nuestra acción diaria. Y hoy existen procedimientos que ayudan a quien educa a crear en cada alumno una mayor competencia para autodirigir la propia conducta, para ser parte importante en el propio desarrollo, para ser alguien activo con respecto a las decisiones y elecciones relevantes para sí mismo.

Pero, ¿por qué poner tanto énfasis en áreas tradicionalmente alejadas de la «arena» escolar como son la comunicación, las habilidades sociales o la autorregulación? Aquí reside la tesis central de este trabajo: esas áreas son las promotoras fundamentales, necesarias y esenciales de un proceso real en la inteligencia de las

personas. La inteligencia de las personas se gesta y se desarrolla a través del conocimiento social; las personas hemos construido la inteligencia humana a través de millones de generaciones implicadas en resolver problemas interpersonales, en manejarnos eficientemente en un medio social, en regular nuestras conductas de acuerdo con las conductas de los demás. Las personas hemos ido esculpiendo nuestra inteligencia «humana» mediante aumentar nuestra competencia de estar y compartir nuestra acción con las demás personas, con el otro. Esta consideración central del «otro» en la construcción del conocimiento nos debe suponer una guía esencial en la planificación y acción educativas.

En el presente artículo vamos, desde esta perspectiva, a proponer acciones que creemos son el «gatillo» en el desarrollo de las personas, disparadoras del progreso y avance en las competencias de adaptación al contexto. Vamos a proponer, por tanto, una serie de sugerencias que consideramos fundamentales para proporcionar la mejor respuesta educativa a estas personas, a estos alumnos y alumnas, con necesidades de apoyo generalizado.

## 1. ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

¿Hacia dónde vamos? ¿Cómo concebimos la escuela idónea que proporcione a Juan y a personas como él, con trastornos graves en el desarrollo, es decir, con necesidades de apoyo generali-

zado, la mejor espuesta educativa posible? Evidentemente responder a estas preguntas nos va a conducir a asentar una serie de principios básicos de actuación que enmarquen nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje y que no son otra cosa que la explicitación de la «fundamentación filosófica» insinuada en la introducción.

Vamos a reflexionar, por tanto, sobre cuatro ideas fundamentales que las podríamos considerar como los pilares básicos que van a sustentar nuestra actuación pedagógica para este tipo de alumnos y que van a suponer en cierta manera nuestro punto de partida y, sobre todo, nuestra meta. Y en todos los casos nuestro referente conceptual y metodológico. Veámoslas.

### 1.1. Una educación desde la perspectiva del «principio de normalización revisado»

El concepto de normalización definido como «el uso de los medios que desde el punto de vista cultural sean los más normativos posible, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean lo más normativas posible desde el punto de vista cultural» (Wolfensberger, 1972, 1986) ha sido fundamental en la historia de la educación de las personas con cualquier tipo de retraso en las últimas décadas. Este concepto, que es más una base de actuación que una declaración de estilo de vida, ha fundamentado todas nuestras últimas actuaciones tanto en el campo

pedagógico como en el institucional, legal y sociológico. Como ejemplo recordamos en nuestro país la Ley de Integración de Minusválidos (LISMI) o el Plan de Integración Escolar del año 1985.

Este enfoque de la normalización ha supuesto, por tanto, una nueva percepción —más justa y respetuosa, evidentemente,— de la persona con retraso mental, un cambio de actitudes de la sociedad hacia ellas y una integración educativa y sociocomunitaria mucho mayor. Y todavía queda mucho que avanzar desde esta misma perspectiva. Se trata, asimismo, de una concepción de la normalización que pretende que las personas con retraso *lleguen a ser y lleguen a hacer* casi como los demás y *accedan* a las condiciones de vida normales.

Sin embargo, esta filosofía *de acceso y de llegar a ser y hacer* puede enriquecerse con una filosofía del *compartir*. No se trataría, desde nuestro punto de vista, solamente de «*ser*», «*hacer*» y de «*parecer*» normal, no se trataría solamente de «*acceder*» a lo normal, a la igualdad, sino se trataría, además, de aceptar «*ser como se es*» en compañía de otras personas y de **compartir** esa normalización.

Veámoslo de otra manera. Normalmente se accede a contextos más o menos normalizadores, ya constituidos y en cierta manera estandarizados. Se trata de que la persona con retraso encaje en «lo normal». Se trata de que la persona con retraso se «capacite» al máximo para adaptarse a la normalidad. Y ello está muy bien pero, a nuestro modo de

ver, no es suficiente y además puede comportar el riesgo de contemplar todas nuestras acciones exclusivamente desde la perspectiva de «lo normal». Esto que pudiera ser válido para la totalidad de la población general de personas con retraso, lo es más específicamente en las personas más alejadas de la «normalidad». Y compartir implica construir, juntar contextos comunes para uso común (Basoco y cols., 1996). Compartir implica respetar y valorar a la persona «tal como es». Compartir, desde este punto de vista, es añadir a la normalización la perspectiva de la esencial y maravillosa «hominidad» de la persona con retraso grave en el desarrollo. Compartir la acción educativa con Juan es crearle entornos que se ajusten a sus demandas, es proponerle —que no imponerle— estándares de tipo de apoyo— ayudas, apoyos y contextos facilitadores—. Es entender que el progreso de vida no descansa meramente en el fomento de las habilidades de la persona sino también, necesariamente, en la labor del contexto social y cultural que se adecue, se ajuste, a las necesidades de cada persona. Es decir, la tarea educadora descansa en dos pilares maestros: la enseñanza de habilidades y la construcción y adaptación de entornos ajustados a las personas. Ésta es la aportación del «concepto de normalización revisado».

## **1.2. Una educación como proceso de autodirección y autodesarrollo**

Lo habíamos dicho en la introducción. Juan y cualquier persona por

muy bajo que sea su nivel de competencia adaptativa es capaz de construir desarrollo, su desarrollo personal, de avanzar en sus capacidades si le proporcionamos los apoyos adecuados. El proceso de guía del educador no es sólo un proceso unidireccional del «patrón estandarizado» del adulto competente; se trata, además, de un proceso birideccional en el que Juan nos está aportando pautas y señales de cómo potenciar su desarrollo, a las que el educador debe estar abierto a interpretar y compartir.

El tema, que no es ni mucho menos sencillo, es algo más que un planteamiento de sensato constructivismo. Se trata también de un planteamiento preventivo de indefensión y fundamentalmente de respeto a la «manera peculiar de vivir» de estas personas. ¡Tiene Juan tantas cosas que decirnos...! Y es que muchas veces olvidamos este principio, rutinizamos nuestras guías, estandarizamos nuestros apoyos, y en definitiva, no proporcionamos ocasiones ni oportunidades para que nuestros alumnos tomen la iniciativa y nos proporcionen indicadores y caminos para nuestra intervención educativa. no se trata de avanzar desde lo que queremos que «llegue a ser» Juan, sino de avanzar a partir de lo que es e ir ayudándole a construir su desarrollo adaptado. Esta es la perspectiva de la autodirección de la conducta, de la autoconstrucción del desarrollo. Los alumnos actúan y el contexto responde, no únicamente al revés, como suele ser lo habitual. El alumno no es un mero espectador sino un actor, socialmente apoyado, de su propia vida.

Por otra parte, esta manera de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje es la única que puede posibilitar el desarrollo máximo de estas personas. La intervención pedagógica controlada exclusivamente desde el docente no proporciona situaciones de autodirección de las conductas, autocontrol del medio externo y en última instancia lo que sí provoca es una dependencia absoluta de estos alumnos respecto de los adultos, lo que conlleva una desmotivación importante, un bloqueo a las ganas de vivir, a la calidad de vida y en definitiva, al desarrollo de la libertad.

### **1.3. Una educación cuyo proceso de aprendizaje es esencialmente socioemocional**

Hasta hace relativamente poco tiempo, pensábamos que las únicas herramientas con que contábamos en la tarea de ayudar a mejorar sus competencias y educar a personas con grave discapacidad, con necesidades de apoyo generalizado, eran las tradicionalmente referidas a contenidos de conocimiento pedagógico-intelectual. El fundamento de este planteamiento, en cuya base se asienta una concepción «cognitiva» de la inteligencia, asumía la concepción de considerar que la construcción del conocimiento se realizaba a través del mundo de los objetos físicos, y no tanto a través del mundo de los objetos sociales. Ello nos llevaba a diseñar para estas personas, una intervención pedagógica cuyos contenidos básicos eran del tipo «tradicionalmente preescolar»: juego de encajes, percepción y discriminación de formas, acti-

vidades de motricidad manual, discriminación y emparejamiento de objetos, cumplimiento de órdenes sencillas, estimulación sensorial, enseñanza de habilidades básicas de autonomía, etc... La hipótesis residía en que la consecución de estos importantes desarrollos, conforme se fueran logrando, «arrastrarían» ineludiblemente a los otros «desarrollos»; activarían la comunicación, alimentarían la competencia social, surgiría la «madurez» expresada en capacidades de autocontrol e independiencia, facilitarían la regulación de la propia conducta y del entorno, etc., y en última instancia, potenciarían el desarrollo adaptativo y mejorarían la calidad de persona y como persona.

Lamentablemente no parece ser ésa la realidad. Estos «otros» desarrollos más adaptativos que deberían surgir, no lo hacen, o, al menos, de la manera esperada y en el tiempo previsto. Y es que el camino pedagógico parece debiera ser más bien al contrario. Son esos «otros» desarrollos los que han de convertirse en objetivos y contenidos prioritarios en la intervención educativa. Y es que, como sugeríamos en la introducción, la inteligencia de las personas se gesta y se desarrolla a través del conocimiento social y en el esfuerzo de adaptarnos al medio social, a «los otros». ¿Acaso no parece más plausible que el hombre primitivo aprendiera primero a regular las conductas de los demás, se socializara en estas primeras relaciones entre personas y luego inventara la rueda? (y muy probablemente se trató de un invento colectivo) (Para una buena revisión del concepto de inteligencia y de conducta adaptativa y

sus repercusiones en el concepto de retraso mental, ver Schalock, 1998).

De ahí que esa escuela única que queremos para Juan tiene que trabajar menos en el desarrollo de la inteligencia lógica y priorizar los contenidos que desarrollan la inteligencia social. De ahí, como veremos más tarde en el capítulo siguiente, que la asunción prevalente de este enfoque nos va a llevar a organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de otra manera bastante distinta a ese «pre-escolar adaptado», que, rutinariamente, en muchas ocasiones, repetimos en nuestra acción educativa. De ahí que nuestra escuela intente enseñar a vivir desde la perspectiva de la potenciación de la capacidad para regular, controlar y manejar adecuadamente el medio social a través del desarrollo de habilidades de comunicación y competencia social.

A partir de este modo de organizar el proceso de enseñanza podremos observar que los aprendizajes clásicos, que en ningún momento se obvian, cobran una real funcionalidad, una verdadera intencionalidad, en definitiva, una auténtica significatividad.

#### **1.4. Una educación en el marco de una escuela «informal»**

El aula tradicional como entorno significativo de ocurrencia de aprendizaje sólo tiene cierto sentido cuando los contenidos de aprendizaje son abstractos y los alumnos tienen competencia cognitiva y simbólica para procesarlos. Evidentemente, éste no es el caso de los alumnos con grave

retraso en el desarrollo. El aula convencional, ¿es el contexto idóneo para que Juan desarrolle sus aprendizajes? ¿Tendríamos, por consiguiente, que organizar la escuela de otra manera? Quizá, una escuela menos «formal», menos estandarizada. Una escuela donde los contenidos de aprendizaje sean menos mentales, tengan menos carga simbólica y contengan más elementos de interacción y manipulación física y social. Donde el conocimiento sea menos individual y más compartido. Donde los contextos educativos sean más «informales» y posibiliten verdaderos entornos recurrentes de aprendizajes significativos y funcionales (Lacasa, 1994). Todo esto entendemos como escuela «informal». Un diseño del contexto que no implica, (muy al contrario, las va a exigir como lo veremos a lo largo no sólo de este artículo sino de toda la publicación), ausencia de sistematicidad y aplicación «científica» de la pedagogía.

## 2. IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA ASUNCIÓN DE ESTOS PRINCIPIOS

Todo lo dicho hasta ahora es un mero reflejo, más o menos acertado, de los libros. Es sobre todo, la opción surgida, poco a poco, paso a paso, desde años de reflexión, de desaliento a veces y siempre de compromiso con la educación, día a día, de niños y niñas con retraso mental y con otras alteraciones del desarrollo con necesidades de apoyo generalizado. A continuación vamos a plantear diversas ideas, fruto de esa experiencia, que creemos son especialmente relevantes en la educación en general y en la de estos alumnos en particu-

lar. En definitiva, se trata de una opción real y de una propuesta posible que lejos de complicar las cosas puede ayudar a los educadores proporcionándoles elementos de desarrollo profesional que enriquezcan su autoeficacia y ayuden a elaborar esa sensación de indefensión que muchas veces sentimos al comprobar que el conjunto de procedimientos que para la enseñanza disponemos, adquiridos tras muchos años de experiencia positiva, no sirve idóneamente para una actuación educativa eficaz con el alumnado con trastornos graves del desarrollo.

### 2.1. La fundamental importancia de lo socio-comunicativo.

Frecuentemente podemos observar personas con retraso, con niveles de funcionamiento intelectual en el rango de ligero o moderado, a las que fruto de la época en la que realizaron su periodo escolar, durante la mayor parte de ese tiempo se les ofrecieron tareas dirigidas al logro de los contenidos instrumentales, tales como conceptos básicos, lectura, escritura, cálculo... Después de mucho tiempo y esfuerzo, algunas de estas personas consiguieron un cierto nivel de eficacia en estas habilidades, aún cuando, en ocasiones, no tenían una traducción directa en la vida diaria; es decir, no siempre resultaban herramientas que cumplieran una función real en los contextos de la vida y de la relación de estas personas. Pero además de la general falta de funcionalidad de los aprendizajes, esas personas carecían de otras habilidades que manifestaban de enorme relevancia en el trabajo, en el hogar, en la relación diaria interpersonal: habilidades sociales y comunicativas, habilidades para regular el entor-

no social, para tomar decisiones sobre los diversos aspectos importantes en la vida de cualquier persona. Este tipo de habilidades no formó parte, generalmente, del currículum ni de las programaciones educativas, tan interesadas en otras habilidades académicas. Esto era consecuencia, entre otras cosas, de la creencia implícita (tal como lo hemos señalado en el apartado anterior) en que la inteligencia se nutría y crecía conforme se desarrollaran esas habilidades tradicionales, cognitivas, tan lejanas de los contextos sociales.

Sin embargo, como estamos comentando, existe un creciente cuerpo de ciencia que nos indica cómo el conocimiento es una construcción social y que la inteligencia de la especie humana es fundamentalmente social y que se es más inteligente y adaptativo conforme se es más competente en la comprensión y regulación del medio social, en la comprensión y expresión de comportamientos sociales. Por tanto, la escuela que se organice sobre la base de este principio proporcionará al alumno mejor respuesta educativa y por tanto mayores y mejores opciones de desarrollo, adaptación y, en última instancia, de calidad de vida. (Arbea y cols., 1995). Así debe ser la escuela para Juan.

Pero descendamos al terreno práctico. ¿Qué nos debe suponer, a nivel más concreto, la incorporación de este planteamiento en nuestra realidad educativa? Proponemos una serie de ideas que nos pueden orientar. En primer lugar asumir la potenciación de la comunicación como eje fundamental del currículum e interpretarla como la principal herramienta educativa

para este tipo de alumnos cuyos procesos comunicativos están, en muchas ocasiones, seriamente alterados. Por tanto la creación de un contexto comunicativo apropiado y la incorporación al currículum de programas concretos y estrategias básicas de comunicación se nos antoja fundamental. (El trabajo «La **potenciación de la comunicación** como principal herramienta educativa en alumnos con trastornos graves del desarrollo» de Arbea-Paternain publicado en este mismo libro, desarrolla, explícita y concreta esta idea por lo que no nos vamos a detener más en ello). (Ver también, Von Tezchner y Martinsen, 1993 y Baumgart y cols., 1996).

En segundo lugar, nos parece especialmente relevante incorporar al currículum programas para desarrollar las **habilidades sociales** en nuestros alumnos si bien muchas de ellas van a estar transversalmente asumidas en los propios programas de comunicación. Saber comportarse, esperar el turno, pedir, saludar, etc., son aprendizajes de gran utilidad que, para, quizá, los alumnos con mayor nivel de autonomía social y comunicativa, pueden trabajarse independientemente.

Finalmente, también conviene señalar la importancia de incorporar al currículum programas de **expresión y reconocimiento de emociones y estado de ánimo**. Puede parecer que se trata de una extravagancia pedagógica, de una sofisticación. Sin embargo nos parece especialmente interesante para personas con manifestaciones de autismo en las que este déficit sociocomunicativo limita diferencialmente sus posibilidades adaptati-

vas, originando en muchas ocasiones conductas desajustadas y cuando menos un freno específico a la autopercepción y a la percepción del mundo social.

## 2.2. Autodirección y autodeterminación

En el apartado anterior hemos señalado algunos de los objetivos y contenidos que consideramos prioritarios en la respuesta educativa idónea para Juan y niños y niñas de características personales y nivel de competencias similares. Todos ellos correspondían a ese área fundamental en el desarrollo que debe pautar nuestra intervención como es el área sociocomunicativa.

Vamos a considerar, (aunque la diferenciación sea más metodológica que real y funcional dado el carácter de marco general y transversal del eje social y comunicativo; en definitiva, se podrían entender como las dos caras de una misma moneda), el otro eje básico de actuación pedagógica para este tipo de niños. Nos estamos refiriendo a ese área que aglutina los objetivos y contenidos referidos a la independencia personal, esto es, a la capacidad de autocontrol y autorregulación. Si en el apartado anterior nos parecía fundamental el desarrollar en Juan la capacidad de regulación y manejo adecuado del medio social, ahora vamos a insistir en la capacidad de regulación y manejo adecuado del medio personal. Esto es, estamos hablando de autodirección y autodeterminación.

¿Cómo podemos desarrollar, en el marco de esa escuela única, estas capa-

idades? Evidentemente consiguiendo que el alumno sea actor y no mero espectador de sus propias acciones. Actor con sentido y sin salirse de un guión significativo para él. En la medida que no sea un mero espectador, le promoveremos un sentido general de autoeficacia en su vida, principio básico para su desarrollo como persona, para el desarrollo de una identidad felicitaria, para desarrollo de su calidad de vida. Por tanto tenemos que procurar situaciones educativas en las que las acciones de los alumnos, ajustadas al contexto, se lleven a cabo a través de mediadores manejados y controlados por ellos. (Tamarit, 1994). Sugerimos una serie de reflexiones metodológicas al respecto.

Una manera de potenciar la autodirección enlazaría con restablecer el equilibrio en el «patrón básico de la interacción» (Tamarit y Gortázar, 1988) tradicionalmente reducido —con este colectivo de personas— a una intervención directiva y de iniciación de la interacción por parte del adulto. Se trataría, por tanto, de potenciar la actividad del sujeto como polo indicador de la interacción, sea lingüística u objetual, ajustando los turnos en el «diálogo», esperando el educador la respuesta de su interlocutor, etc., evitando, de esta manera, la terrible pasividad interactiva que los contextos directivos provocan en estas personas y posibilitando, asimismo, opciones a la autodeterminación.

Siguiendo este argumento, tenemos que recordar que Juan necesita posibilidades de elegir, de tomar decisiones

por su cuenta por muy elementales que sean y que él, así, vaya desarrollando una autoconciencia de su utilidad en el mundo. Una conciencia de que el contexto le toma en cuenta y le respeta. Esto es desarrollo de Juan como persona. No se trata, por tanto, solamente de una toma de consideración de la libertad de Juan, ni incluso una estrategia metodológica de motivación, sino que se trata de una realidad objetiva de opción al aprendizaje, a la maduración y al desarrollo. (Filosofía, Psicología y Pedagogía compartiendo el mismo objetivo). ¡Qué pocas veces actuamos desde esta perspectiva!, y es que no es nada fácil. Hay que ponerse en el lugar de, vivir con, compartir, y ello exige, ciertamente, mucho esfuerzo y mucho compromiso.

En la línea de potenciar ese autocontrol, **la resolución de problemas** como metodología concreta cobra especial relevancia. Los procesos básicos inherentes a esta estrategia metodológica nos parecen interesantes en esta tarea de desarrollo de la autodirección. Así, a través de la toma de decisiones vamos a potenciar todo lo escrito en el párrafo anterior. A través del trabajo sobre temas de la vida diaria nos va a ayudar a conseguir esa funcionalidad exigible en todo aprendizaje; y por último, la mejor organización de la información mediante la verbalización compartida nos ayudará también a que el alumno se autoinstruya y se convierta en actor no mimético de su propia solución adaptativa.

Las grandes limitaciones de personas como Juan —ya lo hemos insinuado anteriormente— nos hace tender a los

profesionales a simplificar, estructurar y rutinizar su contexto educativo y vital. Este planteamiento, obviamente coherente y necesario, corre el riesgo de automatizar en exceso la vida escolar, por lo que nos surge como necesario el colocar a estos alumnos ante **situaciones imprevistas** donde desarrollen sus capacidades de adaptación a lo nuevo y evitar lo que Von Tetzchner y Martinsen (1993) definen como «dependencia aprendida». El problema residirá, a partir de la incorporación de esta estrategia, en encontrar el punto de equilibrio para cada persona (el abanico de niveles de competencias es muy amplio), entre lo imprevisto con sus consecuencias activadoras y motivadoras y lo estructurado con sus consecuencias estructurantes.

Finalmente, nos parece interesante subrayar un hecho que se presenta con frecuencia en esta población de alumnos y en cuya intervención vamos a tener ocasión de favorecer las capacidades de **autocontrol conductual**. Nos estamos refiriendo, evidentemente, a los problemas graves de conducta. La estrategia general mayoritariamente aceptada consiste en, a partir de un análisis funcional contextualizado que nos aporte mayor comprensión y posiblemente el sustrato comunicativo de esas disfunciones, el aplicar un sistema de intervención positiva en el que el alumno logre identificar esos mediadores inherentes en su conducta y los maneje y controle de un modo adaptado, normalmente de un modo comunicativo. (Arbea y Valdelomar, 1995). Utilizar, por tanto, la «intervención conductual» desde esta perspectiva positiva no sólo nos debe lle-

var a eliminar o a reducir esas conductas desafiantes (Tamarit, 1995) que nadie queremos, sino a posibilitar autocontrol y autorregulación del medio personal y concomitantemente del medio social en razón del gran contenido comunicativo de la propia «conducta aberrante».

### 2.3. Entornos Educativamente Significativos.

Habíamos comentado más arriba cómo para alumnos y alumnas —como Juan— cuyas competencias cognitivas no les permiten manejar representaciones mentales complejas, de alto valor simbólico, el aula tradicional no resultaba precisamente el marco educativo más idóneo. Insinuábamos también que estos alumnos que presentan graves alteraciones del desarrollo e importante retraso mental, el aprendizaje se genera a través de la acción guiada en entornos naturales y motivadores, a través del diseño cuidadoso de consecuencias funcionales de esa acción. Por tanto, la enseñanza de habilidades comunicativas, sociales y de autorregulación que proponíamos en el apartado anterior, no puede ceñirse a tiempos concretos en el marco y organización tradicional del aula. El proceso de aprendizaje es una construcción continua que trasciende las limitaciones espaciales y temporales del aula clásicamente escolar. Éste era el sentido de la escuela «informal» que proponíamos para Juan. Una escuela organizada en Entornos Educativamente Significativos, esto es, en contextos socioculturales donde la participación de otros guían el aprendizaje mediante actividades significativas.

Ahora bien, ¿cómo entendemos más concretamente estos **entornos educativamente significativos**? Tamarit (1994) lo define de esta manera: «Los Entornos Educativamente Significativos —que son las verdaderas aulas en cuanto que son los espacios físicos donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje— son **todos** los espacios de la Escuela y los espacios relevantes del exterior de la misma (p.e., aulas, comedor, aseos, patio, gimnasio, campo de deporte, tienda de ultramarinos, piscina, etc.). En cada uno de esos Entornos no se enseña sólo lo que supuestamente es específico de ese Entorno (por ejemplo, en el aseo, habilidades de autonomía tales como lavarse las manos o control de esfínteres), sino que además de estos contenidos específicos se enseñan de manera prioritaria los **objetivos comunicativos, sociales, conductuales, cognitivos, etc., que han sido previamente programados**. Es decir, cada Entorno de Aprendizaje es lugar de un rico y variado potencial educativo». (Pág. 51). Este carácter de globalidad que tiene plena vigencia para cualquier tipo de escolar, se nos antoja necesario y el más idóneo para propiciar el proceso global del desarrollo para los alumnos de «nuestra» Escuela. Se trataría, por tanto, en un planteamiento general, de concretar en primera instancia los contenidos específicos que queremos enseñar para luego adscribirlos a un Entorno concreto definiendo las Actividades para realizar en el mismo.

Pero, ¿qué Entornos organizamos?, ¿cuáles y de qué tipo pueden ser esos Entornos? El Equipo Cepri, que ha desarrollado el *Programa ENTORNOS*

(Tamarit y cols., 1995), distingue dos tipos de entornos: entornos escolares y entornos comunitarios. Los primeros corresponderían a aquellos espacios físicos que se enmarcan dentro del Centro (el Aula como entorno referencial, el patio, el comedor, el aseo, etc.) y que adquieren especial relevancia tanto por el contenido social como por el histórico que para cada Equipo educativo, idiosincrásicamente pudieran tener. Los entornos comunitarios, por otra parte, serían aquéllos en los que los alumnos salen de la referencia del centro y comparten espacios (el supermercado, el polideportivo, etc.) y experiencias comunes a todos los elementos de la comunidad, que trascienden y van más allá de lo escolar y que pueden ser cambiantes.

Finalmente, quisiéramos reseñar que esta propuesta de organización de la tarea educativa representa una metodología de carácter referencial, una meta más que un punto de partida, en el sentido de no presuponer un exclusivo y necesario modo de organizar todo el tiempo escolar. Conocemos la dificultad que esto entraña, por lo que cada Escuela, de asumir esta perspectiva, debería ajustarse a sus circunstancias particulares y dedicar el espacio y el tiempo que en cada caso se considere como el más adaptado.

### **3. ASPECTOS CONTEXTUALES Y ORGANIZATIVOS DEL ÁMBITO ESCOLAR**

En los capítulos anteriores hemos tratado de proponer algunas ideas relacionadas con la concreción de los contenidos

educativos que consideramos fundamentales, así como otras relacionadas con aspectos metodológicos que nos pueden guiar en el proceso de enseñanza. Sin embargo, con todo ello no se agota la reflexión que pretendemos realizar en un intento de perfilar la mejor escuela para Juan. Debemos considerar, además, aspectos relevantes del contexto escolar, aspectos que trascendiendo la particular e individual relación de enseñanza-aprendizaje, asimismo inciden, si bien de un modo menos directo, en la respuesta educativa. No nos es suficiente, por tanto, una selección apropiada de contenidos, un «qué» enseñar ajustado, ni incluso una interacción óptima del alumno con el educador. Para que Juan tenga la mejor escuela y la mejor educación deberemos controlar y optimizar una serie de variables de carácter contextual, sobre algunas de las cuales —que consideramos básicas— reflexionamos a continuación.

#### **3.1. Partir de la «realidad aceptada»**

De entrada, creemos que merece la pena señalar que la concreción más habitual de esa «escuela única» para este tipo de alumnos de la que hemos estado hablando, es y va a ser la escuela especializada, es decir, el centro de educación especial. De ahí que, aunque todas nuestras reflexiones que siguen a continuación se puedan predicar de cualquier tipo de escuela, no resultará improcedente, que especialmente las ciñamos y las refiramos a los centros específicos como contexto educativo más común y generalizado.

La realidad actual de estas escuelas, es, con carácter general, bastante confusa y en muchas ocasiones problemática. Dicho sin eufemismos, la respuesta educativa que se da en una buena parte de estos centros no es precisamente la más correcta. No resultaría demasiado exagerado afirmar con Giné y Font (1996) que «en los últimos años se ha producido con frecuencia en los profesionales de los centros de educación especial una notable crisis de identidad» (pág. 38). Ciertamente, no se tienen claros los fines del centro, ni los objetivos a cubrir, ni cuáles son las funciones de los profesores, del personal auxiliar educativo, etc. La principal causa de esa falta de autorreconocimiento bien pudiera ser el nuevo tipo de alumnado reducido mayoritariamente a personas con graves trastornos en el desarrollo. La «nueva» respuesta educativa implica ciertamente (tal como lo hemos visto a lo largo de este trabajo) numerosos cambios curriculares que pueden crear confusión cuando no desazón en un buen número de profesores.

De ahí que en primera instancia, si queremos que nuestra escuela sea un auténtico contexto educativamente significativo, debemos partir de la aceptación de la «nueva» realidad. Sólo por este camino volveremos a reconstruir la identidad global (como centro) e individual (como profesionales) perdida. Pero, ¿qué comporta esta «realidad aceptada»?

En un principio, asumir algo que, aunque pareciendo obvio, a veces no nos acaba por convencer: la naturaleza educativa y/o asistencial del centro. Lo que en definitiva no es otra cosa que reconocer

no sólo el derecho sino la auténtica y esperanzadora convicción de las posibilidades educativas de estos alumnos «gravemente afectados». Pero esto no es suficiente. Esa posibilidad real de desarrollo, de autoconstrucción del desarrollo no es, además, una tarea educativa «menor». Al contrario, es una tarea extraordinariamente importante. Constituirnos en los auténticos guías de ese «milagroso» autodesarrollo y poner en marcha la «educativización» de los cuidados personales, representan los pilares fundamentales del desarrollo de estas personas. (Arbea y cols, 1995). Y ello, sin duda, va a comportar un alto nivel de preparación psicopedagógica e incluso, nos atreveríamos a decir, científica, que hace que nuestra tarea educativa se identifique como una tarea «mayor» en el contexto general de la labor escolar.

Lógicamente una aceptación así, nos ayudará a definir claramente las nuevas señas de identidad y nos supondrá la base sobre la cual podremos concretar las nuevas funciones, y los nuevos fines y objetivos del centro. Esta nueva redefinición de lo que el Modelo Europeo de Calidad para los Centros (M.E.C., 1997) llama «misión» y «visión» posibilitará la creación de ese contexto significativo de aprendizaje, homogéneo y sin fisuras, que, sin duda, posibilitará la mejora de la calidad de nuestra respuesta educativa.

### 3.2. Trabajo en equipo y «liderazgo compartido»

Posiblemente el trabajo en equipo sea el *desideratum* metodológico más utilizado en la organización de grupos

humanos en general y grupo de profesores en particular, sin embargo, su grado de aplicación en los mismos, por lo general, es mínimo. Aceptar que un centro educativo ya no debe funcionar en base a «verdades» y planteamientos apriorísticos y dogmáticos negociados, representa una premisa de trabajo fundamental. La escuela que buscamos para Juan, debe ser una escuela donde la toma de decisiones sea colectiva y compartida, donde el grado de participación en este proceso sea máximo. Éste es un aspecto fundamental de nuestra perspectiva contextual. Todos los profesionales que intervienen alrededor del alumno deben y tienen que intervenir a la hora de la toma de decisiones curriculares. Y si esto es importante en el marco general de cualquier escuela, lo es todavía mucho más en una escuela de educación especial donde, como ya hemos visto, el entorno significativo de aprendizaje trasciende de la individualidad del aula. ¡Cuántas veces alumnos como Juan pasan de profesor a profesor, de especialista a especialista, de profesional a profesional, sin el menor nexo de unión entre sus actividades educativas específicas provocando una vivencia de indefensión y, valga la oportuna expresión, de «alumno-objeto» en la persona!

Pero un trabajo en equipo no sólo se lo debemos al alumno que tiene derecho a una respuesta coherente y filosóficamente unívoca, sino que también nos lo debemos a nosotros mismos que, a través de él, podemos evitar los riesgos de desmotivación inherentes a una tarea educativa tan difícil y en términos «productivos» tan poco gratificante. habría,

pues, que crear en cada centro una «cultura» de negociación.

Sobre este último aspecto habrá que señalar cómo la figura de los directores de los centros cobra más que nunca una gran importancia en su función de transmitir la «visión», de ilusionar al profesorado con el proyecto de centro, de desarrollar su profesionalidad, de compartir y delegar responsabilidades. Ésta es la «cultura del liderazgo compartido» que se nos antoja extraordinariamente importante a la hora de la mejora de la calidad de la respuesta educativa.

### 3.3. Participación de las familias

La participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas con necesidades educativas especiales constituye un tema que, a pesar de no estar muy desarrollado en nuestras escuelas, es de especial importancia. Así lo avalan investigaciones recientes como las de Hegarty (1994) y Giné (1994). De ahí que la escuela única debe incorporar esa cultura de la participación de familias, que no es otra cosa que una manifestación concreta de esa cultura de «apertura a la comunidad» que propugnábamos en los apartados anteriores.

Proponemos tres niveles de participación perfectamente viables y que sin duda alguna van a contribuir a potenciar ese continuo educativo, ese contexto educativamente significativo que queremos para Juan.

De entrada habrá que desarrollar el **derecho** de las familias, que reconoce la

L.O.G.S.E. a través de los canales institucionales de participación. Nos estamos refiriendo a la necesidad de un Proyecto Educativo del Centro en el que está considerada la opinión de las familias acerca de las decisiones que afectan a su escolarización, a las actividades complementarias y extraescolares, etc. Nos estamos refiriendo también a la participación activa y no puramente formal en el consejo escolar.

Por otra parte, habrá que desarrollar el **consenso de objetivos** (Tamarit, 1994): «Es necesario favorecer la existencia de un consenso entre las familias y los profesionales en cuanto a que los objetivos educativos planteados sean considerados válidos e importantes. La existencia de esta validez social en cuanto a la elección de objetivos conllevará una relación familia-Centro más armónica, realista y motivadora. Esto, sin duda, repercutirá en la generalización del trabajo educativo a la casa, y por tanto, en la mejora significativa de los alumnos» (Pág. 40). Posiblemente este planteamiento sea el más difícil de desarrollar y el que con más reticencias, por parte de la escuela, se encuentre a la hora de implantarlo ya que se vive, en general, por parte del profesorado, como una injerencia en su tarea educativa y un control externo a la misma. Sin embargo, los padres y familiares en muchos aspectos conocen a su hijo o hija mucho mejor que los profesionales y aunque no nos vayan a decir qué y cómo les tenemos que educar, sí que nos pueden ayudar con matices y sugerencias a mejorar nuestra respuesta. Otra vez la cultura de la colaboración como eje contextual en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, y en consecuencia, habrá que hablar de la **formación** a las familias como una tarea de la escuela, para que estén en las mejores condiciones tanto para poder participar en la toma de decisiones que afecten a la escolarización de sus hijos, como para colaborar en su proceso educativo y en los órganos institucionales donde está prevista su participación. De ahí que veamos con gran pertinencia el servicio de **orientación familiar**, que vaya desde el apoyo psicológico hasta la información continua sobre la actuación educativa a seguir con su hijo o su hija.

La tarea no es fácil, falta mucha historia y cultura —tanto en familias como en profesionales— sobre el tema, pero habrá que ir creando si queremos, una vez más, la mejor escuela para Juan.

### 3.4. Autoevaluación continua

Todo lo que hemos escrito hasta ahora se ha referido a una serie de aproximaciones y de reflexiones sobre cómo entendemos la escuela ideal. Habrá que decir que esa escuela ideal no es un punto de partida sino una meta a conseguir, un referente hacia donde dirigir nuestra actividad educativa aceptando todas las realidades personales y contextuales que constituyen la escuela. Además, todos sabemos que nada hay perfecto y que todo es susceptible de mejora. Y que ese proceso de mejora es sobre todo, eso, proceso. Lo que hoy nos vale, no nos vale mañana. De ahí que, a partir de esta consideración objetiva de que siempre podemos mejorar, tengamos obligación de incorporar a nuestra escuela una «cultura de mejora» no tanto porque es lo moderno, porque está de

moda, sino porque nos lo debemos a nosotros y se lo debemos a Juan. Es una obligación inherente a nuestra profesionalidad; pero también es un recurso fundamental para sentirnos vivos como profesionales y mantener la motivación, la esperanza.

Y la herramienta más interesante para conseguir esa mejora de calidad de la respuesta educativa reside en la **autoevaluación continua**. Es, a partir de ella, donde podemos observar nuestros puntos flacos, dónde fallamos (es decir dónde podemos mejorar) y cuáles son nuestros puntos fuertes, dónde lo estamos haciendo bien (esto es, qué herramientas concretas tenemos a nuestra disposición). De ahí, que tengamos que «inventarnos», organizarnos espacios para esa reflexión compartida que debe constituir la autoevaluación consensuada. A partir de ella y sólo a partir de ella podrá surgir la auténtica innovación.

Y si lo ponemos en práctica Juan y sus amigos nos lo agradecerán.

## A MODO DE EPÍLOGO

No es un mero «ejercicio de filosofía», más o menos acertado, lo que intentamos expresar en este capítulo. Pueden no pasar de meros apuntes para la reflexión. Pero no quieren callar lo que es un grito: hay niños que no tienen la escuela que necesitan (aun cuando estén entre unos muros escolares), a la que tienen derecho. Estos apuntes, estas exclamaciones en voz alta, son un reto, una invitación con mayúsculas al compromiso, a una

revolución de actitudes y de maneras, a una ruptura con ciertas cargas sociales que nos limitan, que aminoran nuestra ya dañada autoestima. Es una necesidad de acción conjunta comprometida, fuerte, válida, desgarrada, arriesgada también, para nuestra labor educativa a personas que su curso evolutivo depende en gran medida del apoyo eficiente que les podamos prestar, que no pueden esperar, que siguen viviendo, aun cuando nosotros no actuemos. Los niños como Juan, niños ante todo, nos plantan de bruces ante nuestras impotencias y limitaciones, a veces incluso nos sirven para justificarnos nuestras desidias y cansancios, pero también nos lanzan sin compasión a resolver en nuestros más recónditos escondites, para encontrar coraje, valor para la acción de educar, moral y dignidad profesional. En definitiva, nos obligan a tener una clara visión del educar y a configurar una misión de guiar su desarrollo con nuestro apoyo y nuestro respeto. La mediocridad no tiene hueco ante los ojos de Juan. Necesita una escuela, nos exige ayuda. Ese esfuerzo nos merece la pena a todos.

## REFERENCIAS

Arbea, L. (Comp.), (1995). *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Departamento de Educación. Gobierno de Navarra.

Arbea, L. y Valdelomar, I., (1995). Fundamentos teóricos para la atención de las conductas desafiantes: un modelo curricu-

- lar. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 9-25. Pamplona: UNED Navarra.
- Basoco, J.L., Castresana, H., Fernández, C.; Merino, S., Pérez, J., Rubio, J.L. y Tamarit, J. (1996). La persona con retraso mental y sus necesidades. *Actas del Congreso Feaps-Siglo XXI*. Toledo.
- Baumgart, D., Johnson, J. y Helmstetter, E. (1996). *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad*. Madrid: Alianza.
- Giné, C. (1994). La familia y el desarrollo de los niños y niñas con necesidades especiales. *Actas XXI Reunión Científica de AEDES*. Barcelona.
- Giné, C. y Font, J. (1996). Evaluación de Centros de Educación Especial. *Siglo Cero*, 27 (2), 37-47.
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas*. París: UNESCO.
- Lacasa, P. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas*. París: UNESCO.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S. y Schalock, R. (1992) *Definition, classification and systems of supports*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation. Traducción al castellano (1997). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Madrid: Alianza.
- M.E.C. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Secretaría General de Educación y Dirección General de Centros Educativos.
- Schalock, R.L. (1998). La confluencia de la conducta adaptativa y la inteligencia: implicaciones para el campo del retraso mental. *Siglo Cero*, 29 (3), 5-21.
- Tamarit, J. (1994). La escuela y los alumnos con grave retraso en el desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 47-53.
- Tamarit, J. (1995). Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En L. Arbea (Comp.): *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Dto. de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Tamarit, J. y Gortázar, P. (1988): Modelo explicativo de las alteraciones comunicativas en autismo desde la perspectiva de la cognición social. *V Congreso Nacional de Autismo (AETAPI)*. Cádiz.
- Tamarit, J., Gortázar, P., García, E., Pineda, Y., Torres, M. y Duralde, M. (1996): *Programación por ENTORNOS*. Manuscrito en CEPRI. Madrid.
- Von Tetzchner, S. y Martinsen, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Visor.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1986). El debate sobre la normalización. *Siglo Cero*, 105, 12-28.