

“ADULTIZACIÓN” DE LOS JÓVENES CON AUTISMO Y/O NECESIDADES DE APOYO GENERALIZADO. HACIA UNA CONVERSIÓN NECESARIA

Emilio J. Ogalla Sánchez



SUMARIO:

El autismo es un trastorno bastante conocido en nuestros días, al menos en comparación con décadas pasadas, aunque la mayor parte del acervo de datos científicos y clínicos recopilados hasta la fecha se refiere sólo a los niños autistas. Por el contrario, el trastorno en personas jóvenes y/o adultas ha recibido una atención muy escasa por parte de los investigadores. Dado que el trabajo es uno de los factores más ineludibles e irrenunciables para aumentar y crecer en dignidad personal, la búsqueda de la excelencia en la persona con autismo nos llevará a plantearnos muy seriamente no sólo el derecho sino la necesidad de acceder al mundo laboral de estas personas.

SUMMARY:

Autism is a well known disorder nowadays , however, the greater part of the load of scientific and clinical datum collected to date, refers only to autistic children. On the other hand, the disruption in adults has received very little attention by investigators. Considering that employment is one of the most necessary and unavoidable factors to increase and grow in human dignity, the search for excellence in the autistic person will lead us to take very seriously not only the right but also the necessity of these people to accede to the labour world.

*Ser inmortal es baladí; menos el hombre, todas las criaturas
lo son, pues ignoran la muerte; lo divino,
lo terrible, lo incomprensible es saberse inmortal.*
JORGE LUIS BORGES, *El inmortal*, *El Aleph*

A mis amigos: Pablo, Paco, Pedro, Víctor y Rafael, por padecer con resignación el proceso de "adultización"; a M^a Rosa Ventoso por su apoyo incondicional y, por supuesto, al Dr. Ángel Rivière por ser una fuente de inspiración permanente para las mentes de aquéllos que nos dedicamos a empresa tan fascinante.

I. A modo de introducción

El presente artículo no pretende, en modo alguno, aportar nuevos datos acerca de esa etapa tan compleja y crucial que es conocida, en términos educativos, con el nombre de "Transición a la Vida Adulta". La intención es clara y sencilla: poner de manifiesto los aspectos más relevantes relacionados con esa etapa de la vida que afecta inexorablemente, como a cualquier persona, al adolescente o joven con graves trastornos del desarrollo y esbozar algunos apuntes para la reflexión.

En la Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se contempla como objetivo prioritario ofrecer una enseñanza de calidad para todos los alumnos. En su capítulo V, artículo 36-3, establece que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los Principios de Normalización, proveniente de los países nórdicos, e Integración Escolar. El concepto de Normalización, 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 el institucional, legal y sociológico. Como ejemplos, recordamos en nuestro país la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) o el Plan de Integración Escolar del año 1.985.

Este enfoque de la Normalización ha supuesto, por tanto, una nueva percepción -más justa y respetuosa- de la persona con discapa-

cidad física y psíquica, un cambio de actitudes de la sociedad hacia ellas. Afortunadamente, actualmente no se les considera seres improductivos y tarados cuya única finalidad en la vida es la de permanecer hacinados en un habitáculo, ser arrojados por un precipicio o exterminados mediante procedimientos aparentemente "innocuos", aduciendo razones tan perversas como la de practicar una suerte de eutanasia por el bien de la humanidad y del propio individuo discapacitado. Parece increíble que planteamientos tan siniestros como éste, se hayan mantenido en nuestra jactanciosa sociedad occidental hasta bien entrado el siglo XX.

Afortunadamente, el planteamiento actual es más esperanzador. Hoy día se aboga por la *Integración educativa y sociocomunitaria*, aunque todavía quede mucho camino por recorrer.

Sin embargo, esta filosofía de acceso y de llegar a ser y hacer merece una revisión ya que puede enriquecerse con una filosofía del compartir. No se trataría solamente de "ser", "hacer" y de "parecer" normal, no se trataría solamente de "acceder" a lo normal, a la igualdad, sino que se trataría, además, de aceptar "ser como se es" y de "compartir" esa normalización. En resumen, se trata de que la persona con discapacidad se "capacite" al máximo para adaptarse a la normalidad, pero sin descuidar un matiz muy importante: esta "capacitación" tendrá que ir acompañada de una actitud de respeto y valoración hacia la persona con problemas. La actitud de "compartir" implica la aceptación de la persona "tal como es", crearle entornos que se ajusten a sus demandas, proporcionarle apoyos y contextos facilitadores. Es decir, la tarea educadora tendrá como misión: la enseñanza de habilidades y la construcción y adaptación de entornos ajustados a estas personas. Esta es la aportación del "**concepto de Normalización revisado**".

Históricamente, este tipo de personas eran etiquetadas de "asistenciales" en contraposición a las educables. Dado su grave retardo en el desarrollo, es obvio que el matiz asistencial es innegable siempre y cuando no se olvide la potencialidad de ser educados, esto es, de aprender.

Para el trabajo con esta población es necesario partir de una premisa básica: asumir algo que, aunque parezca una perogrullada, a veces no nos acaba por convencer: la naturaleza educativa y no asistencial de

los centros especializados en autismo y trastornos graves del desarrollo que tratan de promover mejoras en la persona con autismo, influyendo decisivamente en la calidad de vida de ésta. 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 Y es que, en ocasiones, desfallecemos también los terapeutas y nos damos a la tentación de abandonar, o consideramos que es una futilidad y una pérdida de tiempo, el dedicarnos a una tarea tan ingrata y tan poco eficiente en sus resultados.

2. Perfil psicológico del adolescente / adulto autista y / o con graves trastornos del desarrollo

"El autismo es con bastante probabilidad el resultado de la presencia de diversas anomalías del desarrollo cerebral". (Gillberg, 2.000).

El trastorno autista como síndrome unitario, engloba a distintos subgrupos de autismo, en relación con su heterogeneidad etiológica. Por ello, aunque todos "son iguales" al compartir la misma perturbación grave y generalizada del desarrollo de la comunicación, la socialización y la simbolización, también todos los autistas "son distintos", como persona individualizada, por presentar unas características que le son propias y que le distinguen de los demás.

Se acepta que el autismo dura toda la vida, que la mayoría de las personas con autismo necesitan apoyo y tutela mientras vivan y que a pesar de ello, son capaces adaptarse a un puesto de trabajo y desarrollar una actividad laboral con las ayudas necesarias, teniendo en cuenta, además, que la evolución de la persona autista no siempre es lineal ni progresiva, según indican estudios de seguimiento evolutivo en varias poblaciones de autistas.

Como señalábamos anteriormente, el autismo es un trastorno crónico (Howlin, 1.998; Howlin & Goode, 1.998; Wing, 1.998) no existiendo, por el momento, ningún procedimiento terapéutico capaz de curar esta patología (McDougle, 1.998; Harris, 1.998). Los programas de tratamiento al uso son en su mayoría de carácter paliativo (Harris, 1.998; Wing, 1.998).

Muy sucintamente:

Los Trastornos Generalizados del Desarrollo (en adelante, TGD) incluyen los siguientes trastornos según la taxonomía de la DSM-IV (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, 1.998):

Trastorno autista.

- Trastorno autista de Rett.
- Trastorno autista desintegrativo infantil.
- Trastorno autista de Asperger.
- Trastorno autista Generalizado del Desarrollo no especificado (incluyendo autismo atípico).

Podemos establecer otra clasificación, igualmente válida en términos de intervención, que atiende más a criterios pedagógicos que psicológicos. Ésta es la siguiente:

- Alumnado con retraso mental profundo (plurideficiencias y formas graves de parálisis cerebral). Esta población se caracterizará, a grandes rasgos, por una deficiencia mental grave y serios trastornos motores asociados.
- Alumnado con autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo. Esta población se caracterizará, a grandes rasgos, por una gran afectación cognitiva pero con buena motricidad.
- Retraso mental grave.

Esta taxonomía es puramente metodológica pero nos marca una diferencia funcional muy pertinente: los alumnos del segundo y el tercer grupo -dada su independencia y funcionalidad motriz- son más ricos en señales comunicativas o al menos precomunicativas que el primer grupo. Evidentemente, aunque los fundamentos sean los mismos, las estrategias concretas de intervención pueden ser diferentes.

Reconocemos que en la práctica educativa las tipologías puras son poco probables, siendo más habitual encontrarnos con alumnos en los que se observan variables mixtas.

En líneas generales, los TGD se caracterizan por alteraciones cualitativas en las siguientes áreas -Tríada de Wing- (Wing, L; 1.998):

- a) Alteración cualitativa de la *interacción social*.
- b) Alteración cualitativa de la *comunicación*.
- c) *Patrones de comportamiento*, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados.

Antes de pasar a describir el perfil psicológico del adolescente y/o adulto autista, nos gustaría aclarar que la mayor parte de las características que se exponen a continuación, son más propias de aquéllos que permanecen dependientes durante toda su vida y evolucionan tan poco que siguen presentando los mismos problemas que los niños de corta edad, esto es, los más gravemente afectados (presencia de retraso mental grave y profundo -plurideficiencias-); eludiendo de esta manera aquellos jóvenes que se sitúan en el extremo opuesto de la escala y que, por ello, se hallan integrados en el sistema ordinario de educación, y pueden llegar a ser adultos independientes.

Características más significativas

Los cambios psicológicos que conducen a la pubertad y el aumento de tamaño originan también cambios importantes en la persona autista.

Estos se pueden concretar en:

- a) Exacerbación de la conducta disruptiva o desajustada en los años de adolescencia (sobre todo, en los adolescentes que presentan una mayor discapacidad). Socialmente, una conducta inmadura resulta ser más embarazosa en adolescentes y adultos, que la presencia de la misma en un niño pequeño, ya que suscita reacciones más negativas en público.

- b) Las rabietas, agresiones (autolesiones y heteroagresiones), destrucción de objetos y otras conductas no deseables se tornan difíciles de soportar, sobre todo, para las familias, ya que sus hijos han crecido y poseen mayor tamaño y fuerza que ellas. Si algunos adolescentes con retraso mental y rasgos autistas pueden ser tranquilos y receptivos, otros son explosivos y agresivos. No está claro si estas características son la continuación de modelos de conducta anteriores, o si la agresividad va unida al trastorno que se asocia con la pubertad. Es necesario destacar la presencia de algunos cuadros disruptivos verdaderamente graves, con factores precipitantes la mayoría de las veces desconocidos, sutiles y sorprendentes, o de tan escasa importancia que resulta difícil justificarlos. Estos cuadros clínicos se encuadran dentro del denominado "síndrome de descontrol episódico", cuya etiología parece estar localizada en una disfunción de las estructuras témporo-límbicas. Estos problemas graves de conducta resultan un verdadero impedimento para la Integración.
- c) Al igual que en la infancia, también en la adolescencia las capacidades mentales y lingüísticas de los individuos autistas determinan en gran medida el curso de su desarrollo. Sin embargo, los adolescentes autistas de todos los niveles de capacidad intelectual suelen mostrar un **empeoramiento** de los **síntomas conductuales** y un **deterioro del funcionamiento social**.
- d) Normalmente la pubertad no se retrasa en los niños autistas, aunque con frecuencia parezcan tener menos edad de la que realmente tienen. Las personas autistas tienden a aparentar y a comportarse como si fueran mucho más jóvenes. Los cambios físicos de la pubertad no son diferentes en los adolescentes autistas de los que suceden en el resto de adolescentes, pero la comprensión de su sexualidad es a menudo más limitada.
- e) La menstruación comienza normalmente en la misma escala de edad que en el resto de adolescentes. Es posible que para una muchacha autista esto sea simplemente un acontecimiento inexplicable más en un mundo desconcertante.

Es muy interesante la descripción que nos ofrece Temple Grandin acerca de su paso por la pubertad, periodo en el que se acentúan el nerviosismo y la ansiedad: *"Muy poco después de mi primera menstruación empezaron los ataques de ansiedad. Era como si sintiera constantemente un miedo escénico... Los "nervios" se parecían casi más a la hiperactividad que a la ansiedad. Era como si mi cerebro corriera a 325 kilómetros por hora, en vez de a 100 kilómetros por hora"* (Grandin, T.; 2.001).

- f) Las enfermedades psiquiátricas pueden complicar los trastornos autistas en la adolescencia o en la edad adulta. El trastorno que se da con mayor frecuencia es la depresión (fácilmente detectable en individuos de alto nivel de funcionamiento), con el consiguiente aumento del aislamiento.
- g) En los casos de alto nivel, la adolescencia puede traer consigo un período de alteración de la conducta para algunos, aunque en otros puede ser el momento en que se acelere el progreso.
- h) El deseo de independencia lleva, a los que tienen mayor capacidad, a ansiar o querer conquistar las mismas libertades que sus compañeros; aunque ellos sean excesivamente ingenuos, inmaduros y nada avisados. La consecuencia de esto, sobretodo en los que presentan SA, es clara: incremento del sentimiento de frustración.
- i) Los adolescentes más capacitados, especialmente los que presentan el patrón descrito por Asperger, muestran a veces su creciente asertividad, culpando a sus padres de todos sus problemas.
- j) Mayor apego al entorno físico que a la familia en el SA. Asperger (1.944) observaba, en su primer artículo, que los individuos con su síndrome tendían a estar fuertemente apegados a sus hogares. Resulta paradójico que se pueda combinar un deseo de independencia personal con la negativa a dejar el hogar familiar.
- k) Las personas con SA/ AAF¹ tienen una capacidad limitada para comprender el significado y la naturaleza de la amistad. La incapacidad

de establecer lazos de amistad, o mantenerlos si alguna vez los inician es origen de frustraciones.

- I) En los autistas de alto nivel son características las muestras de afecto indiscriminadas o el estímulo ingenuo del contacto físico, como tocar o retozar. Éstas, deberán ser impedidas con firmeza cuando sean inadecuadas.
- II) Después de la adolescencia (etapa de turbulencias) llegamos a la etapa adulta, generalmente, el período más estable y tranquilo de la persona autista. El aumento de edad tiende a llevar consigo una conducta más tranquila y apropiada después de los tumultos de la adolescencia. Las mayores preocupaciones para los adultos más capaces con trastorno autista serán: el lugar de residencia, el empleo y si pueden casarse o no, o vivir en pareja y crear una familia.
- m) Enfermedades y alteraciones psiquiátricas asociadas al trastorno autista que pueden aparecer una vez finalizado el período de la adolescencia: depresión, hipo o hiperactividad severa, alteraciones del sueño, pica, estereotipias verbales y motoras, conductas sexuales inadecuadas, episodios de manía o ciclos de manía que requieran el tratamiento apropiado, comportamientos negativistas y desafiantes, presencia de esquizofrenia, en algunos jóvenes las rutinas repetitivas de la niñez se convierten en conductas como las que se observan en los trastornos obsesivo-compulsivos, etc.
- n) La **epilepsia** (signo inequívoco de patología/disfunción cerebral) se presenta en una alta proporción de jóvenes y adultos autistas. Ésta aparece, inesperadamente, en alrededor de un tercio de los adolescentes autistas. Los episodios epilépticos constituyen sólo un ejemplo de los muchos signos orgánicos estructurales (no funcionales) que se encuentran en abundancia en las personas autistas. Asimismo, diversos autores sugieren que las crisis parciales complejas con afectación focal de los lóbulos temporales son las que con mayor frecuencia se presentan en el trastorno autista

- ñ) Las personas autistas mayores, presenten retraso mental o no, parecen desear mucho más el contacto social. El interés que sienten por la interacción social es el anverso de la actitud distante que muchos niños autistas muestran en sus primeros años; siendo éste un signo muy esperanzador.

A pesar de los impedimentos expuestos anteriormente, hemos de confiar en las posibilidades de estas personas, ya que éstas pueden ser capaces de integrarse en actividades laborales partiendo siempre del patrón de competencias y habilidades propias, y proporcionando el desarrollo máximo de las habilidades sociales, el entrenamiento laboral previo y el apoyo o soporte necesario para integrarse en el mundo laboral, por lo que, seguramente, habrá que revisar y modificar algunos programas educativos actuales, muy enfocados al aprendizaje de conocimientos académicos. En síntesis, el elenco de dificultades expuestas anteriormente (conductas disruptivas del tipo del "síndrome de descontrol episódico", las conductas auto y heteroagresivas, y las crisis epilépticas) no deben constituir, en modo alguno, obstáculos infranqueables para nuestro propósito sino, todo lo contrario, un acicate para remontar esas dificultades y ajustar lo mejor posible, dentro de una perspectiva ergonómica, la persona con autismo al mundo del trabajo.

A modo de recapitulación; nos gustaría reseñar que en la actualidad el conocimiento que se tiene acerca de la evolución típica del autismo es limitado dada la escasez de estudios que hayan realizado un seguimiento sistemático de lo que sucede a las personas autistas en la vida adulta; hemos de recordar que este trastorno fue identificado como tal a mediados del siglo XX, más concretamente en 1.943, por Leo Kanner. A esto, debemos añadir que muchas veces su desarrollo se puede desviar del considerado como "normal" desde un punto de vista evolutivo. Sin embargo, si podemos aseverar que la gama de evoluciones es muy amplia. La evolución no sólo va a depender de la influencia de factores ambientales, sino que dependerá también de otros predictores pronósticos, como son: el nivel de funcionamiento cognitivo, en especial referido a los aspectos verbales; el nivel de interrelaciones sociales alcanzado; la aparición o no de actividades simbólicas; la gra-

vedad de la sintomatología nuclear; la frecuencia e intensidad de las regresiones; el entrenamiento y la capacidad de integración sociolaboral; la presentación de trastornos concomitantes (alteraciones sensoriales, epilepsia, otras anomalías conductuales asociadas...). Así, por ejemplo, para los autistas con una discapacidad mental grave o profunda, resultará esencial que la supervisión y el apoyo duren toda su vida; dándole a la intervención un matiz esencialmente asistencial. Para aquellos individuos más capaces, la evolución dependerá, en gran medida, de la cantidad y la calidad de lenguaje útil y de las habilidades no verbales que haya adquirido la persona; como norma general: cuanto menos lenguaje funcional² y habilidades no verbales (como, por ejemplo, las mentalistas) posea la persona, más apoyo necesitará.

Los autistas de mayor capacidad serán capaces de llevar una vida con mayor grado de independencia, accediendo al mundo laboral sin supervisión; pero esto último es improbable actualmente. Resultará más común una existencia en centros residenciales o centros de día y un trabajo supervisado.

Simon Baron-Cohen y Patrick Bolton formulan y comparten una preocupación común: *"¿Cómo mantener el apoyo intensivo y los beneficios educativos que se derivan de la escuela (Etapa de Primaria) una vez que dejen de asistir a ella?"* (Baron-Cohen, S. y Bolton, P.; 1.993).

La respuesta a esta interrogante la podemos ofrecer desde los Programas de Transición a la Vida Adulta para jóvenes autistas y graves trastornos del desarrollo que intentaremos analizar exhaustivamente en este artículo (teniendo presente las limitaciones de espacio para tan ardua labor).

"El aula como entorno significativo de ocurrencia de aprendizaje sólo tiene sentido cuando los contenidos de aprendizaje son abstractos y los alumnos tienen competencia cognitiva para procesarlos". (Lacasa, P. 1995).

En la intervención con autistas en general, y jóvenes autistas en particular, es necesario prescindir, en cierta medida, de una concepción "cognitiva" de la inteligencia. Esto es, cuando la construcción del cono-

3. Principios de intervención

cimiento se realiza a través del mundo de los objetos físicos, y no a través del mundo de los objetos sociales. Ello nos lleva, inexorablemente, a diseñar una intervención pedagógica cuyos contenidos básicos son del tipo "tradicionalmente preescolar": juegos de encaje, percepción y discriminación de formas, actividades de motricidad manual,...; *eludiendo* el fin último de aquélla: el *componente social* tan importante en el desarrollo de la inteligencia.

Actualmente, parece obvio que el conocimiento es una construcción social y que la inteligencia de la especie humana es fundamentalmente social y que se es más competente y adaptativo conforme se es más competente en la comprensión y regulación del medio social.

Por ello, se nos antoja necesario hacer menos hincapié en el desarrollo de la inteligencia lógica y priorizar aquellos contenidos que incrementan la inteligencia social.

Este planteamiento nos anima a perseguir los siguientes **objetivos**:

- Aspirar a 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*.
- Orientar las tareas dirigidas al logro de objetivos de carácter instrumental (lectura, escritura, cálculo) hacia una *mayor practicidad*, esto es, *hacia una mayor funcionalidad de los aprendizajes*.
- Priorizar el *área de comunicación y lenguaje* (través del lenguaje oral o los sistemas alternativos o aumentativos de comunicación -SAC's, tales como: el SPC, el PECS, el método de Comunicación Total o bimodal de Schaeffer, B., etc.) como eje fundamental del currículum y eje vertebrador del desarrollo del alumnado, e interpretar la comunicación como la principal herramienta educativa para este tipo de alumnos cuyos procesos comunicativos están, en numerosas ocasiones, seriamente alterados.
- Potenciar las *habilidades sociales* en nuestros alumnos, si bien muchas de ellas van a estar transversalmente asumidas en los pro-

pios programas de comunicación.

- Favorecer las *habilidades mentalistas*, a través de programas de expresión y reconocimiento de emociones y estados de ánimo. Este objetivo es especialmente interesante para personas con manifestaciones de autismo en las que este déficit socio-comunicativo limita enormemente sus posibilidades adaptativas, originando en muchas ocasiones conductas desajustadas.
- Eliminar las actitudes "proteccionistas" que tienden a anticiparse a sus necesidades no proporcionando situaciones ni posibilidades de actualizar sus propias potencialidades por mínimas y rudimentarias que éstas sean. Con estas personas, como con cualquier otra, hemos de actuar de una forma digna, desprovista de paternalismo. Por ello, "advertimos como esencial el abandono de los clásicos criterios obsoletos de protección benéfica para pasar a planificar el futuro con la idea de que todas las personas autistas, incluso las más afectadas, pueden ser capaces de trabajar siempre que se les proporcione los apoyos que precisen dentro y fuera del trabajo, de acuerdo con sus características personales, teniendo en cuenta sus competencias y no únicamente sus deficiencias. De entrada, pues, ningún rechazo a su integración laboral". (Díez-Cuervo, A.; 2.000).

En general:

- Potenciar la capacidad para regular, controlar y manejar adecuadamente el medio social a través del desarrollo de las habilidades de comunicación y competencia social y *dotar a los aprendizajes clásicos de auténtica significatividad, funcionalidad e intencionalidad*. Este diseño del contexto no implica ausencia de sistematicidad y aplicación científica de la pedagogía.

3. A. La tarea del educador

"Es difícil acertar con el que debería ser el tratamiento pedagógico adecuado. Como ocurre con toda la enseñanza genuina, debería estar basado

más en la intuición pedagógica de los maestros, que en la deducción lógica. Sin embargo, es posible establecer unos principios fruto de nuestra experiencia. Lo más importante es que todas las interacciones educativas deben producirse con el afecto "apagado". El profesor nunca debe enfadarse o proponerse ser querido. Y que ocurra esto es muy probable, considerando el nivel de negativismo y la aparentemente calculada desobediencia de estas personas. El profesor debe, a toda costa, sentirse calmado y sosegado y no puede perder el control. Debe dar las instrucciones de una manera indiferente y objetiva, sin implicarse..., dirigir a estas personas requiere una gran cantidad de esfuerzo y concentración. El maestro debe tener una particular fuerza interior y confianza. ¡No siempre fácil de mantener!" (Asperger, H. 1952)

Estas observaciones, tan extraordinarias, sólo pueden proceder de una persona con muy buenas dotes de pedagogo; esto es: una paciencia infinita y un amor sincero. Éstas, van a servir para recapitular, de algún modo, el cometido esencial del terapeuta y todas las orientaciones que expondremos a continuación.

Como prolongación de lo dicho anteriormente, y dada mi manifiesta cinefilia, permítaseme una digresión al respecto. De estas facultades mencionadas más arriba también gozó, bajo mi punto de vista, el cineasta François Truffaut (fundador, entre otros, de la "nouvelle vague" francesa) que sin dedicarse profesionalmente al mundo de la educación supo abordar, mediante el cinematógrafo, los temores de la infancia y la preadolescencia; temores que le interesaban y preocupaban profundamente, quizá porque su infancia no fue muy afortunada.... Actualmente, es de sobra conocida la capacidad y la sensibilidad de Truffaut a la hora de tratar estos temas. Una muestra de ello, puede ser la magnífica película que dirigió en 1969, bajo el título de "El pequeño salvaje"; para la realización de ésta, Truffaut se basó fielmente en los escritos del médico francés Itard acerca de la educación del joven Víctor. (veánse también: Los cuatrocientos golpes y La piel dura).

Este inciso engarza con la idea que mantiene Uta Frith, conocida especialista en el mundo del autismo, en su famoso libro: Autismo (Frith, U.; 1991). En él, Frith defiende la hipótesis de que Víctor, el pequeño "salvaje" encontrado en los bosques de Aveyron (Francia), a comienzos del siglo XIX, posiblemente sufriera un trastorno del espectro autista.

Volviendo al tema que nos ocupa, el planteamiento de Asperger, puede resultar incongruente y contradictorio con respecto a la idea que propugnamos a lo largo del presente artículo, referida a la necesidad de una importante preparación psicopedagógica por parte del profesorado; sin embargo, esta aparente contradicción no es tal, sino que resulta ser una condición complementaria e inherente a aquélla. Por otra parte, si tuviésemos que establecer una jerarquía entre ambas, priorizaríamos, sin lugar a dudas, ésta sobre aquélla otra.

Es palmario que este oficio, como cualquier otro, requiere de una serie de aptitudes personales que van a constituir un cuerpo de cualidades imprescindibles para el trabajo con esta población gravemente afectada. De la misma forma que para trabajar como cocinero de un restaurante distinguido, vendedor de automóviles o empresario se precisa de cierta idoneidad. Dicho esto, parece claro que para trabajar con estas personas se requiere un perfil determinado.

La experiencia nos va confirmando que no todos los profesionales que quieren dedicarse o se dedican a la terapia de autistas alcanzan éxitos significativos, pese a dominar teoría y metodología, pese a haber pasado por un período de formación más o menos intenso.

Todo ello va a implicar que el proceso de guía del educador no es sólo un proceso unidireccional del "patrón estandarizado" del adulto competente; se trata además de un proceso bidireccional y recíproco en el que X nos está aportando pautas y señales de cómo potenciar su desarrollo, y a las que el terapeuta debe estar abierto a interpretar y compartir. Esta manera de interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje es la única que puede posibilitar el rendimiento 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 si provoca es una dependencia absoluta de estos alumnos respecto a los adultos. ("Dependencia aprendida". Von Tetzchner y Martinsen; 1.993).

3. B. Principios básicos de actuación

- Dado el alto grado de vulnerabilidad de nuestros alumnos, será necesario: evitar aquellas situaciones potencialmente peligrosas,

evitar cualquier tipo de abuso y mantenerlos a salvo y con buena salud.

- Buscar la coherencia de nuestra actuación. Es evidente, que si nuestros alumnos poseen dificultades en el manejo de las sutiles reglas sociales, **nuestra actuación debe estar regida por la coherencia**. Si nuestro comportamiento no es consistente, estaremos dificultando la comprensión social de nuestros alumnos.
- La consideración del carácter adulto de nuestros alumnos, y encuadrado en el Principio de Normalización , nos lleva a considerar el **principio de adecuación a la edad cronológica** como eje importante de nuestra tarea docente. Por ello, la oferta de actividades y exigencias deberá ajustarse a los cambios de edad, intereses y actitudes. Ciertamente, y debido a sus primitivos niveles de desarrollo, existe la tendencia de dirigirnos a ellos con maneras y actitudes netamente infantiles (infantilización) y poco ajustadas a su edad, con maneras y actitudes, en definitiva, poco normalizadoras (de ahí, el neologismo de "**adultización**").
- La necesidad "urgente" de una cuidadosa planificación y estructuración ambiental y tanto más cuanto más bajo sea el nivel de funcionamiento de los alumnos, estableciendo un programa de actividades para cada día. Éste deberá ser altamente pronosticable y presentado visualmente mediante el empleo de claves o ayudas visuales (las personas autistas parecen procesar más eficazmente la información presentada visualmente que verbalmente).

"... cuanto menor actividad independiente tenga una persona, tanto mayor es la necesidad de una estructuración estricta" (Von Tetzchner, 93).

- La conducta inadecuada es siempre menos probable cuando el individuo está ocupado. Por ello, los padres y educadores deben explorar todas las posibilidades de ocupación y de ocio que puedan resultarles interesantes y que supongan un disfrute para el individuo en cuestión.
- El interés por los aspectos sociales de las relaciones sexuales

requiere un mayor desarrollo del lenguaje y de la comprensión social del que se encuentra en la mayoría de los adolescentes gravemente afectados con trastornos autistas, que seguirán siendo dependientes toda su vida. La mayoría, antes o después, descubren solos cómo masturbarse. La norma debe ser que únicamente se haga en privado, y en determinados emplazamientos y momentos del día.

- El trabajo que puedan a llegar a desempeñar, una vez se conviertan en adultos, deberá ser adecuado a las habilidades, intereses y a la capacidad de atención y concentración del individuo. Para ello, el programa educativo estará obligado a planificar el desarrollo de aquellas habilidades que serán útiles en la etapa adulta.
- El entorno laboral será tranquilo, estructurado y apacible, proporcionando el suficiente espacio personal.
- La cooperación entre hogar y escuela será de suma importancia a la hora de organizar las actividades, generalizar los aprendizajes y planificar el futuro laboral del individuo. La existencia de consenso entre las familias y los profesionales, en cuanto a la validez y conveniencia de los objetivos educativos planteados, será imprescindible. Por consiguiente, habrá que desarrollar el derecho de las familias que reconoce la LOGSE a través de los canales institucionales de participación.
- La necesidad de un trabajo en equipo, no sólo se la debemos al alumno que tiene derecho a una respuesta coherente por nuestra parte, sino que también nos la 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. (por aquello de los cambios nimios y sutiles). Abogamos, por ello, por la "**cultura del liderazgo compartido**".
- Los **principios de practicidad y funcionalidad** tan pertinentes en el ámbito de la educación especial, cobrarán especial dimensión en esta nueva etapa desde la perspectiva del tránsito a un futuro de adulto. Ello nos llevará, por ejemplo, a incorporar en el currículo de cada alumno aquellos aprendizajes que potencien el ajuste a su

futuro concreto (empleo con apoyo, centro ocupacional de empleo, centro de día,...).

3. C. Técnicas y principios metodológicos

- **Partir de situaciones rutinizadas y flexibilizarlas paulatinamente.** Para ello, será fundamental tener presente el **enfoque preventivo de indefensión aprendida**, mencionado anteriormente.

¿Cómo interpretar este enfoque?

Este concepto, a priori tan confuso, hace referencia al profundo respeto que debe profesar la labor del docente hacia la "manera peculiar de ser y vivir" de estas personas. Esto es, en resumidas cuentas, lo que expresaba el Dr. Ángel Rivière con tanta elocuencia, acerca de lo que nos pediría una persona autista, y haciendo un esfuerzo grande por trascender y ponerse en el lugar de estas personas: "Quiéreme porque soy autista, no a pesar de serlo" (Rivière, A., 1997).

No es baladí decir que en numerosas ocasiones olvidamos este sentir tan fundamental, rutinizando en exceso nuestras guías, acotando las posibilidades de expresión de estos seres y, en definitiva, no proporcionando oportunidades que auspicien la autodeterminación y la autodirección.

En ocasiones, la falta de reconocimiento, por nuestra parte, hacia la idiosincrasia de esta población, en general, y de cada uno de ellos, en particular, provoca pensamientos e impresiones poco certeros aduciendo la dificultad que entraña trabajar con Y o con Z; justificando, de esta manera, nuestra desidia.

Las personas con este trastorno necesitan algo más que ayuda, precisan de un cierto aprecio por parte de los demás y desde su singularidad, pueden contribuir a nuestra sociedad de una forma plena de sentido. No hemos de dar un lugar en nuestra sociedad a las personas con autismo a pesar de su autismo, hemos de darle un sitio con su autismo.

- **Generalización de los aprendizajes**

Para ello, es primordial entrenar las habilidades de interacción social o aprendizajes, en general, de manera individual y en pequeños grupos, a través de situaciones controladas, para posteriormente ponerlas en práctica, de manera generalizada, en la comunidad.

En este sentido, puede ser de gran utilidad la enseñanza de "guiones sociales" o de modelos pautados de interacción. Estos modelos hacen referencia a las rutinas de interacción social que son repetidas varias veces en distintos contextos. P.ej: saludos, modos de despedirse, etc., que pueden ser enriquecidos y contextualizados.

Para su enseñanza, puede ser de gran utilidad el modelo de "role-playing", a través de situaciones simuladas en las que se asumen diferentes roles, y modelado de los programas estándar de habilidades sociales.

Así, partiendo del trabajo en situaciones fácilmente controlables y creando situaciones incidentales, pasaremos a contextos normalizados, p.ej: resolución de conflictos, solicitud de ayuda,...

En los casos de AAF o SA, el conocimiento de la existencia de normas sociales que encauzan nuestros modos de actuación en la sociedad se deberá explicitar con consistencia. Discernir entre lo apropiado e inapropiado será una tarea primordial.

- **Percepción de contingencias**

A través de ésta, trataremos que el contexto sea contingentemente responsivo a las señales, en muchas ocasiones erráticas de estas personas de tal manera que perciban que sus acciones tienen efecto en el mundo. De esta guisa, asimilarán relaciones de causalidad entre medios y fines y, consecuentemente, la intencionalidad de la acción. Así, la persona percibirá que hay posibilidades de establecer comunicación con un mundo abigarrado y desconcertante.

Así, proporcionaremos a la persona autista la posibilidad de advertir el estado positivo de sus actos, de sus señales para evitar ese bloqueo en el desarrollo que supone la indefensión aprendida.

Para ello, tendremos que estar muy atentos a la captación de mínimas señales que nos posibiliten devolver al sujeto un feed-back coherente y elaborado.

- **La sobreinterpretación**

Es posiblemente la estrategia comunicativa por excelencia y la más aplicada en los programas básicos de comunicación. Esta estrategia básica se fundamenta en la interpretación como comunicativa de las actividades del sujeto, las cuales razonablemente suponemos como no comunicativas.

Por tanto, resulta extremadamente funcional y efectivo dotar contingente y sistemáticamente de intencionalidad, de contenido comunicativo cualquier tipo de vocalización, señal y/o gesto por muy antinatural que éste sea. Se trata de una técnica transversal que debe estar latente en cualquier tipo de interacción comunicativa.

Otra estrategia comunicativa de gran importancia es la **espera estructurada** que trata de eliminar el problema proporcionando a la persona el tiempo suficiente para que tome la iniciativa a la hora de expresar sus deseos e iniciar la comunicación.

Admitida la comunicación como una de las dimensiones fundamentales en el desarrollo de la persona, y teniendo presente que es una de las áreas más deficitarias de la persona autista (origen de problemas de adaptación y causa frecuente de problemas de conducta); ésta es merecedora de un capítulo aparte que por motivos de espacio y dada la naturaleza de este escrito no corresponde.

Finalmente, añadir que existen otras técnicas altamente efectivas en la atención de las personas con autismo, tales como: el autocontrol, la utilización de refuerzos apropiados³, ayuda a través de imágenes, el incremento de las habilidades sociales y de comunicación. También, resultará muy positivo disponer de un programa de modificación de conducta que incluya un plan de refuerzo positivo por productividad.

- **"Time out"**

Aunque las conductas anómalas tienden a ser menos frecuentes en la edad adulta, éstas siguen persistiendo y cuando aparecen conllevan muchos más problemas que antes. Dentro del entorno escolar (incluyendo los programas de TVA) puede ser de gran utilidad la técnica de "Time out" o tiempo fuera. Aunque no debemos olvidar en ningún momento la problemática que arrastran estas personas, ya que el origen de la conducta desajustada bien pudiera estar relacionada con alguna disfunción a nivel orgánico o pudiera tener una intencionalidad comunicativa. En estos casos, un enfoque tranquilizador y sosegado por nuestra parte, puede resultar de gran alivio para el sujeto en cuestión. Es obvio, que estas personas requieren, ante todo, una gran dosis de cariño y comprensión.

El llanto, aparentemente inmotivado, de estos seres hace que, en ocasiones, nos sintamos inermes provocando, bruscamente, todo un raudal de pensamientos confusos acerca del significado de la vida, la existencia y otras consideraciones de orden trascendental. Es por esto, que tratar con estas personas requiere, parafraseando la parábola de "El regreso del hijo pródigo", aspirar a ser el Padre que espera, sin asomo de rencor, con los brazos abiertos la llegada del hijo díscolo y veleidoso que vuelve al hogar después de haber dilapidado toda su fortuna. Es éste, uno de los ejemplos más clarificadores del alto grado de compromiso y abnegación que precisan estas personas por nuestra parte.

"Las personas con deficiencias mentales tienen poco que perder. Se muestran tal y como son. Expresan abiertamente su amor y su miedo, su amabilidad y su angustia, su generosidad y su egoísmo. Mostrándose tal y como son, echan abajo mis defensas tan sofisticadas y me doy cuenta de que debo ser con ellos tan abierto como lo son ellos conmigo. Su deficiencia desvela mi yo. Sus vulnerabilidades me muestran mi yo..." (El regreso del hijo pródigo. Meditaciones ante un cuadro de Rembrandt. Nouwen, Henri J.M.)

4. Transición a la vida adulta

Justificación de los programas de formación y breve revisión del Decreto en vigor

El Real Decreto sobre Educación Especial de 28 de Abril de 1995 propone para los alumnos de Centros de Educación Especial que ya han cursado la Educación Básica Obligatoria (mayores de 16 años) una formación complementaria -de 2 ó 3 años- con el fin de ayudarles en su transición a la vida adulta. (Art. 20.4). Tanto los Programas de Garantía Social específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad como los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral tendrán una duración máxima de cuatro cursos, pudiendo comenzar el primer curso en el año natural en el que cumpla los 16 años de edad y prolongarse hasta los 20 años de edad. En todo caso, el último curso de escolaridad para un alumno/a en cualquiera de estos programas será el que se inicie el año natural en el que cumpla los 20 años de edad

Esta formación se instrumentaliza a través de los Programas de Transición a la Vida Adulta que "estarán encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y podrán tener un componente de formación profesional específica" (Art.22).

Sobre el currículo de estos Programas todavía -y a nivel estatal- no se ha prescrito ninguna disposición que regule y oriente el mismo; es por ello que a nivel autonómico, nos parece interesante ir desarrollando referentes y materiales curriculares para este tipo de alumnos con el fin de proporcionar ayuda al profesorado en el ajuste de su respuesta educativa en esta etapa de la escolarización (de 16 a 19/20 años) así como la elaboración de proyectos curriculares de los centros.

Las necesidades tan heterogéneas de este grupo de adolescentes y adultos y las previsibles necesidades futuras nos obligan a realizar una propuesta flexible que recoja, de forma equilibrada, todas las dimensiones de la persona que propugna la Reforma así como las diversas posibilidades laborales, ocupacionales, residenciales y familiares. De tal modo que permita realizar adaptaciones y programaciones individuales significativas y relevantes para las personas a las que se dirige este programa.

Los Programas de Transición a la Vida Adulta (TVA) se desarrollarán en Centros de Educación Especial. En este período de tiempo, que hemos denominado TVA, no deberán eludirse los intereses de la persona con autismo; y es éste el punto de partida de la preparación de todas las personas para desempeñar un rol como profesionales en un marco laboral que debe ser respetuoso con los intereses y las competencias de todas las personas.

Principios a tener en cuenta a la hora de elaborar los Programas de TVA:

Debemos partir siempre de:

- un currículum funcional.
- una instrucción basada en la Comunidad.
- un enfoque integrado e integrador de los servicios.
- una orientación hacia el mundo del trabajo.
- una planificación del proceso de Transición.

Objetivos generales en el período de TVA:

- Establecer una red de relaciones, amistad y conocimientos.
- Desarrollar las habilidades necesarias para poder utilizar los recursos de la comunidad.
- Asegurar un empleo remunerado.
- Ejercer el derecho a la AUTODETERMINACIÓN. Esto significa: ayudarlos a sentirse dueños de sus vidas y de sus deseos, enseñarlos a ejercer, en la medida de sus posibilidades, este derecho.
- Desarrollar y afianzar las capacidades de los individuos con autismo.
- Promover el desarrollo de las actitudes laborales.
- Desarrollar los conocimientos instrumentales básicos adquiridos en la etapa anterior. Recoger, para ello, los contenidos y objetivos más relevantes de la etapa anterior, profundizando en ellos.
- Potenciar hábitos que estén vinculados con la mejora del bienestar personal.

Agentes implicados en el proceso: la familia, el propio sujeto y los mediadores o intermediarios que intervienen en estas edades (sociales, tiempo libre, empleo, etc.).

4.A. Justificación de los programas de formación para la Transición a la Vida Adulta y laboral

En nuestros días, nadie se cuestiona que el **objeto de la educación de los adolescentes con discapacidad es su preparación para vivir y participar en los ámbitos y situaciones en las que participa cualquier ciudadano**. Por ello, es necesario prepararlos para que se desenvuelvan en la vida cotidiana y realicen actividades dignas y útiles para sí mismos y para la comunidad.

Como vimos en el punto II, la transición de la adolescencia a la vida adulta se caracteriza por una serie de cambios a nivel bio-psico-social que exige el despliegue de ciertas habilidades sociales, comunicativas y de imaginación, todas ellas deficitarias en autismo. Dado que los déficits nucleares del autismo inciden sobre estas habilidades, hemos de concluir diciendo que la transición de la adolescencia a la vida adulta será muy complicada.

La transición de los autistas al mundo laboral va a necesitar de un planteamiento que requiera:

- 1) Dar una determinada forma a los esquemas y análisis de tareas de tal modo que su nivel se corresponda con la edad mental y la capacidad de comprensión de la persona autista.
- 2) Aumentar la frecuencia de actividades agradables y experiencias de éxito, por pequeño que éste sea, como un primer paso hacia la creación de un marco favorable que estimule la confianza en sí mismo de la persona autista. Hemos de reiterar continuamente que la mayoría de los autistas han tenido con anterioridad muchas experiencias frustrantes, de tal modo que ignoran si pueden hacer algo positivo.
- 3) Hay que darles a entender que son "alguien" con independencia del trabajo que realicen -carpintería, horticultura, tareas domésticas o trabajo administrativo, etc.-.

- 4) Debemos provocarles el sentimiento de que, a pesar de su autismo, tienen una gran dignidad como personas.

Dicho esto, parece claro que el período que comprende el TVA, constituye una etapa con carácter propio y diferenciado respecto a la educación anterior, que retoma sus objetivos más relevantes y profundiza en ellos, adaptándolos a la edad cronológica y necesidades del alumnado.

En ese camino hacia la incorporación a la vida adulta, el sistema educativo constituye uno de los pilares básicos y la principal responsabilidad inicial del sistema educativo, en cuanto al comienzo del proceso de transición, no podemos olvidar que el punto final debe encontrarse en los sistemas de trabajo y protección social como sistemas receptores y facilitadores del proceso. Así pues, un coherente sistema de transición precisa de una adecuada acción interdepartamental e interinstitucional que propicie procesos de incorporación al trabajo. Por tanto, los servicios de apoyo estarán determinados por un equipo interdisciplinar de profesionales de distintas áreas.

4. B. Breve revisión del Decreto en vigor (Decreto 147 / 2.002. Consejería de Educación y Ciencia.

La entrada en vigor de este Decreto data del 14 de Mayo de 2002. Los objetivos generales que se recogen en el artículo 7 del mismo, se pueden sintetizar en los siguientes:

- a) Afianzar y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas, comunicativas y de inserción social del alumnado, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal e integración social.
- b) Fomentar la participación del alumnado en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta (vida doméstica, actividad laboral, utilización de los recursos de la comunidad, disfrute del ocio y tiempo libre, etc.).
- c) Ofrecer una oferta formativa que promueva el desarrollo de actitudes laborales de seguridad en el trabajo, disfrute con las tareas y

el conocimiento y el respeto de las normas elementales de trabajo, así como la adquisición de habilidades y destrezas laborales de carácter polivalente que faciliten su posterior inserción laboral.

- d) Desarrollar los conocimientos instrumentales, adquiridos en el período de la formación básica, afianzando las destrezas lingüísticas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad del alumnado.
- e) Potenciar los aspectos vinculados a la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo, necesarios para llevar una vida con la mayor calidad posible (higiene y apariencia personal).

La propuesta que se presenta en el Decreto 147 / 2002 es una adaptación de la publicada en la Resolución de 20 de Mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y F.P., por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta organizada por ámbitos de experiencia y módulos, y cuya **finalidad** es que el alumnado llegue a alcanzar el mayor grado de **AUTONOMÍA PERSONAL EN LA VIDA DIARIA**, en el ámbito de la **INTEGRACIÓN SOCIAL Y COMUNITARIA** y en el de la **INSERCIÓN LABORAL** (mediante el fomento de las habilidades y destrezas laborales). Para ello, deberemos tener presente las posibilidades sociolaborales del entorno y de los futuros itinerarios formativos que pudiera seguir el alumno.

Organización, estructura y distribución horaria de los Programas de formación para la TVA, según el Decreto en vigor:

- l) Los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral se organizan en un solo ciclo formado por dos cursos. En cada curso se podrá permanecer un año más cuando a juicio del equipo educativo esto beneficie al proceso de aprendizaje y socialización del alumno/a y no se rebasen los límites de edad establecidos en el artículo 4 de esta Orden.

- 2) El Currículo se estructura en ámbitos de experiencia con la intención de conectar los aprendizajes con las exigencias de los diferentes contextos donde los jóvenes habrán de aplicarlos.
- 3) Los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral se impartirán durante 25 horas semanales. En la distribución de horas para el desarrollo de los ámbitos de experiencia se tendrán en cuenta los intervalos siguientes:
 - Ámbito de autonomía personal en la vida diaria. Entre 7 y 10 horas.
 - Ámbito de integración social y comunitaria. Entre 6 y 8 horas.
 - Ámbito de habilidades y destrezas laborales. Entre 7 y 10 horas.

El concepto de habilidades adaptativas supone una prolongación de la importancia históricamente otorgada a la competencia social en el diagnóstico del retraso mental, un precursor del término conducta adaptativa.

La actividad terapéutica irá orientada hacia la construcción de un *estilo de vida propio* centrado en los intereses del individuo y en la enseñanza de habilidades que fomenten la *actuación autodeterminada*. Este aspecto es clave a la hora de diseñar los ámbitos de vida de las personas adultas con autismo, y en la elaboración de los planes individualizados.

La división en áreas que trataremos a continuación es meramente arbitraria ya que éstas son interdependientes y complementarias (consideramos la globalidad de las personas). Las áreas que recoge la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) son las siguientes:

- COMUNICACIÓN.
- CUIDADO PERSONAL.
- HABILIDADES DE LA VIDA EN EL HOGAR.
- HABILIDADES SOCIALES.
- UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD.
- AUTORREGULACIÓN.

5. Habilidades adaptativas. Diez áreas indispensables.

- SALUD Y SEGURIDAD.
- HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES.
- OCIO Y TIEMPO LIBRE.
- TRABAJO.

A. COMUNICACIÓN

"Incluye habilidades como la capacidad de comprender y expresar información a través de la conductas simbólicas (expresión facial, movimiento corporal, tocar,...). Ejemplos concretos comprenden la capacidad de comprender y/o de aceptar una petición, una emoción, una felicitación, un comentario, una propuesta o una negativa. Habilidades de un nivel de comunicación más elevado (escribir una carta) estarían también relacionados con las habilidades académicas funcionales". (Luckasson, R. y cols. 1992).

Intervención comunicativa en adolescentes y/o adultos autistas:

- Fomentar y afianzar los sistemas de comunicación adquiridos en etapas anteriores.
- Incidir en los aspectos pragmáticos de la comunicación.
- Favorecer la generalización de los usos funcionales de la comunicación.
- Provocar el mayor número de situaciones naturales para poner en práctica las habilidades comunicativas.

B. HABILIDADES DE AUTOCUIDADO

Según la AAMR, éstas comprenden: *"las habilidades relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia personal". (Luckasson, R. y cols. 1992).*

Para la enseñanza de la mayoría de estas habilidades emplearemos el procedimiento denominado: *"encadenamiento hacia atrás"*; que consiste en dividir las tareas "complejas" (al menos, para esta población) en pasos sencillos. Esto es, dividir una acción compleja en las partes

componentes; empezando siempre por la parte final (enseñar antes el último paso) y *trabajar hacia atrás* de modo que el alumno siempre acabe la tarea. Éste método conlleva el aprendizaje sin error, que pretende suavizar o eliminar el sentimiento de frustración que se produce en estas personas al no poder realizar estas tareas con eficacia y sin la ayuda pertinente. Además, las situaciones de aprendizaje sin error mitigan o, directamente, pueden asociarse a la eliminación de conductas negativas. Es sorprendente la dificultad que puede conllevar la realización de determinadas tareas que realizamos automáticamente a lo largo del día; no siendo conscientes de la dificultad que entraña la ejecución de las mismas para esta población. Por otra parte, es muy importante estimular a nuestros alumnos a que efectúen sólo ciertas tareas (Pej: comer), aunque no las terminen adecuadamente. De esta manera, favoreceremos la *autodeterminación*.

El vestirse es un problema especial ya que implica poner las prendas del modo correcto y en la secuencia correcta, es decir, del derecho hacia fuera, la parte delantera y posterior, etc. Esto conlleva una dificultad añadida: *la poca o ninguna noción acerca del resultado final que muestran estas personas*. Gran parte de esta población no es consciente del efecto que la apariencia personal puede causar en el otro.

La puesta en práctica de estas habilidades precisará de la supervisión del adulto y de una ayuda discreta o recordatorios verbales por parte de éste. Esta ayuda se prestará suavemente y con agrado, sin que el alumno vislumbre ningún atisbo de crítica o regañina.

En estas edades, es especialmente valioso fomentar el interés por el vestido y por el aspecto en general (apariencia personal) . Esto ayudará a que sean aceptados socialmente, de suma importancia en la etapa adulta y, también, propiciará situaciones en las que se produzca el elogio social a través de comentarios agradables por parte de otras personas.

C. HABILIDADES DE LA VIDA EN EL HOGAR

Se hará necesario ayudar a las familias a enfrentarse con los problemas de comportamiento e instruirlos en el manejo de destrezas

nuevas que les puedan ayudar a la hora de intervenir en la educación de sus hijos, sin delegar en ellas excesivas responsabilidades.

Por otra parte, nos gustaría destacar la importancia de una dieta equilibrada y saludable (que "aprendan" a comer de todo y especialmente verduras y frutas), evitando, así, los problemas relacionados con la obesidad; preparen comidas sencillas (P. Ej: un bocadillo); aprendan a elegir qué y cuándo comer; realicen una compra variada de productos; acepten las normas de comportamiento establecidas durante las comidas; cooperen con actividades y tareas relacionadas con la alimentación. P.ej: interés en dejar limpio y ordenado el espacio en el que se ha comido.

D. HABILIDADES SOCIALES O DE INTERACCIÓN SOCIAL

Según la AAMR éstas son: "las relacionadas con intercambios sociales con otras personas, incluyendo iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa; regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de éstos; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades y amor; responder a las demandas de los demás; elegir; compartir; entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad; controlar los impulsos; adecuar las conductas a las leyes; violar normas y leyes; mostrar un comportamiento sociosexual adecuado". (Luckasson, R. y cols. 1992)

Para instaurar y optimizar las habilidades sociales serán imprescindibles los siguientes objetivos:

- Tener presente el nivel y la capacidad del alumno.
- Fomentar las conductas de relación no verbal o rasgos suprasegmentales de la comunicación; tales como: el contacto ocular, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos que sirven para regular la interacción social.

- Potenciar conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (PEj: las conductas de señalar y mostrar objetos de interés).
- Tratar temas de la vida cotidiana.
- Establecer una red de relaciones, amistad y conocimientos (PEj: la creación de grupos o clubes ligados a centros de interés que satisfagan los intereses del individuo; ayudándolos a desarrollar las habilidades sociales necesarias). Para SA. Y AAF.
- Comprender las normas sociales, ya que la persona autista se muestra incompetente a la hora de discernir entre lo apropiado e inapropiado.

E. UTILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD

La AAMR define esta área como el conjunto de *"habilidades relacionadas con la utilización adecuada de los recursos de la Comunidad, que incluyen: el transporte, comprar en tiendas, en grandes almacenes y supermercados; comprar u obtener servicios de otros negocios de la Comunidad (tiendas, consultas médicas,...); asistir a la Iglesia; utilizar el transporte público y otros servicios públicos como escuelas, librerías, parques y áreas recreativas, calles y aceras; asistir al teatro y visitar otros centros y acontecimientos culturales. Habilidades asociadas incluyen el comportamiento en la Comunidad, comunicación de preferencias y necesidades, interacción social y aplicación de habilidades académicas funcionales"*. (Luckasson, R. y cols. 1992)

F. AUTORREGULACIÓN

Según la AAMR ésta comprende: *"las habilidades relacionadas con elegir, aprender y seguir un horario; iniciar actividades adecuadas a la situación, condiciones, horarios e intereses personales; acabar las tareas necesarias o exigidas; buscar ayuda cuando lo necesite; resolver problemas en situaciones familiares y novedosas; y demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa"*. (Luckasson, R. y cols. 1992)

AUTODETERMINACIÓN, en palabras de Wehmeyer (1.992): "es el proceso por el cual la acción de una persona es el principal agente causal de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida, libre de influencias externas o interferidas".

No es fácil intervenir en un concepto tan complejo como la *auto-determinación*, que está relacionado con: la toma de decisiones, la resolución de problemas, el establecimiento de metas y la adquisición de habilidades, el autocontrol, la autoeficacia, las expectativas de resultados positivos, la autopercepción y la toma de conciencia personal, en un colectivo tan heterogéneo y que presenta importantes dificultades en la función ejecutiva y en las habilidades sociales y comunicativas.

G. SALUD Y SEGURIDAD

Según la AAMR se trata de "*las habilidades relacionadas con el mantenimiento de la salud de uno, en términos de comer; reconocer cuándo se está enfermo..., consideraciones básicas sobre seguridad,...,cruzar adecuadamente las calles...*". (Luckasson, R. y cols. 1.992)

H. HABILIDADES ACADÉMICAS FUNCIONALES

Éstas se definen como las habilidades cognitivas relacionadas con aprendizajes escolares que tienen una aplicación directa en la vida personal.

Es importante destacar que esta área no se centra en alcanzar unos determinados niveles académicos, sino más bien en adquirir habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

I. OCIO Y TIEMPO LIBRE

Según la AAMR hace referencia al "desarrollo de intereses variados de ocio y recreativo que reflejen las preferencias y elecciones personales...Incluye habilidades relacionadas con elegir y seguir los intereses

propios, utilizar y disfrutar de las posibilidades de ocio en el hogar y la comunidad solo y con otros...". (Luckasson, R. y cols. 1.992).

J. TRABAJO

Según la AAMR se trataría de " las habilidades relacionadas con tener un trabajo o trabajos a tiempo completo o parcial en la Comunidad, en el sentido de mostrar habilidades laborales específicas, conducta social apropiada, y habilidades relacionadas con el trabajo: finalizar tareas, conocer los horarios, habilidades para buscar ayuda, mejorar destrezas, manejar el dinero, aplicar habilidades académicas funcionales, prepararse para trabajar, habilidades relacionadas con el ir y regresar del trabajo, mostrar control personal cuando se está trabajando e interactuar con los compañeros". (Luckasson, R. y cols. 1.992).

Este área será objeto de un estudio más exhaustivo en el siguiente punto.

Dado el carácter implacable de este trastorno psicopatológico, apostar por la integración socio-laboral de nuestros alumnos, a través del empleo, no deja de ser un planteamiento, a priori, quimérico.

No obstante, la inserción socio-laboral de los adultos autistas está muy condicionada por la forma clínica y la gravedad del trastorno; aunque podemos concretar diciendo que todas las personas autistas tienen capacidad para trabajar, aunque cada una tenga un patrón de habilidades y competencias propias.

La rehabilitación socio-laboral del autismo tiene una corta historia y está plagada de desencantos y frustraciones sufridos tanto por las personas autistas como por sus familias.

Las personas con autismo son, ante todo, personas a quienes hay que reconocerles los mismos derechos que tenemos todos y, por consiguiente, el Estado debe proporcionarles los servicios e instrumentos de apoyo necesarios para que puedan seguir una educación que les

6. Trabajo. El Empleo con Apoyo

integre mejor en la sociedad. Las personas diagnosticadas de autismo o TGD, obtienen rápida e injustamente el certificado de *Incapacidad Laboral Permanente o Definitiva*, según el modelo médico, esta etiqueta supone un estigma difícil de borrar, ya que pasan a ser ciudadanos pasivos de por vida que, en cualquier caso, se podrán ocupar en centros o talleres especiales, pero que de ninguna manera podrán acceder a una "integración laboral" propiamente dicha.

Con el avance, en el siglo XX, de la psicología experimental y de la educación especial, el *modelo psicológico* se ha ido abriendo paso, aportando beneficios sociales considerables a las personas con discapacidad psíquica

Como referíamos anteriormente, esta población siempre adoleció de una atención especial acorde a sus necesidades y a sus características clínicas, entre otras razones, porque no se disponía de centros ni de instalaciones específicamente dedicadas a ellos.

"En los últimos 15 años, se experimentaron notables mejoras en la atención a las personas con autismo, gracias al diseño de nuevos programas de tratamiento e intervención compatibles con la integración de los autistas en la comunidad a la que pertenecen" (Rivière et al. 1.998), y a la creciente sensibilización de la sociedad por el fomento del empleo de personas con discapacidad.

"La última década ha conocido un avance sin precedentes en la formación vocacional y profesional de personas con autismo. La razón de este espectacular progreso se fundamenta en que los autistas, a pesar de sufrir un trastorno grave caracterizado por la presencia de multitud de síntomas psicopatológicos, afortunadamente, no muestran un notorio retraso vocacional" (García-Villamizar y Polaino-Lorente, 2.000).

Este adelanto, ha permitido que los jóvenes y adultos con autismo abandonen los empleos protegidos y escindidos y comiencen a integrarse en la comunidad a través del empleo con apoyo.

A esto último, hemos de añadir la apertura del mundo laboral a los trabajadores autistas, siendo tratados con igual dignidad que cualquier otra persona y permitiéndoles desarrollar un trabajo en el entorno laboral ordinario.

De cualquier forma, hemos de aspirar a que las autoridades competentes y el empresariado español se involucren con mayor ahínco.

Desafortunadamente, y haciendo honor a la verdad se precisa de un mayor apoyo, al respecto, en la Comunidad Autónoma Andaluza, tanto por parte de los poderes públicos como del círculo empresarial.

6.A. Requisitos imprescindibles para que el empleo de las personas con autismo tenga éxito

Las peculiaridades propias de la psicopatología de la persona autista, exigen por su propia naturaleza, un cuidado especial y un esmero en la presentación de nuevos contextos estimulares. Así, los cambios de rutina, de centro, de personas que rodean al autista, de medio de transporte, de la rutina habitual seguida para ir de su casa al centro, etc. deben ser convenientemente adiestrados, con el fin de no provocar un grave retroceso tanto en las habilidades ya adquiridas como un agravamiento de la propia patología.

Para ello, será necesario:

- a) Una cuidadosa planificación vocacional que parta de los intereses, las habilidades y la capacidad de concentración de estas personas; evitando, así, las consecuencias negativas que puede conllevar una equivocada elección: frustración, pérdida de autoestima, etc.
- b) El apoyo y la supervisión de los preparadores laborales.
- c) Una adecuada preparación en el mismo puesto de trabajo basada en una instrucción sistemática y contando, siempre, con los apoyos técnicos y naturales necesarios. Estos, serán proporcionados por equipos de profesionales bien preparados y por las personas del medio natural donde se integren.
- d) Unos programas de modificación de conducta que permitan a la persona autista suavizar sus problemas comportamentales y favorezcan la adaptación al trabajo.
- e) Unas estrategias para integrar a las personas con autismo en el puesto de trabajo. A los compañeros de trabajo se le deben pro-

porcionar las aclaraciones y consejos adecuados sobre cómo afrontar los problemas relacionados con el autismo.

- f) Asegurarse que el trabajo esté bien estructurado, que las instrucciones sean claras y explícitas (preferentemente escritas) y que el feed-back sea verídico e inmediato.
- g) Excluir, dadas las deficiencias comunicativas y sociales de nuestros alumnos, aquellos trabajos en los que las instrucciones son complicadas y
- h) los métodos cambian con frecuencia. De esta manera minimizaremos los efectos de los problemas de comportamiento más graves.
- i) Buscar trabajos significativos en los que se finalicen las tareas, con el fin de que puedan verificar el sentido de lo que están haciendo.

6.B. El empleo con apoyo. Definición y aspectos legales

• Definición

El modelo de "Empleo con Apoyo" (EA), en inglés "Supported Employment", aparece en los EE.UU. en la década de los 80, como guía para las personas con discapacidad, facilitándoles su integración laboral en el mercado abierto y contribuyendo a que estas personas adquieran un mayor nivel y una cota más alta de excelencia personal. Éste, se ha extendido con éxito en los EE.UU., donde estos programas han logrado un significativo apoyo financiero tanto del Estado como de los recursos federales, Canadá, Australia y Japón.

En el marco europeo, España ha sido uno de los países pioneros en la experimentación de este sistema. Si bien, son contadas todavía las experiencias de EA aplicadas a personas con autismo en nuestro país y en el resto de Europa.

Este modelo surge como una alternativa a los centros segregados y protegidos que proliferaron en la década de los 70. Se trata, ante todo, de un trabajo remunerado, y para su realización estos trabajadores reciben una serie de apoyos, tales como entrenamiento, supervisión,

etc. lo que les permite realizar determinados trabajos con una calidad idéntica a las personas normalmente capacitadas.

No se trata de un privilegio que unos pocos tengan que ganar para poder acceder al mundo laboral, sino de un derecho que tienen las personas con discapacidades significativas y, por tanto, también, las personas con autismo. Este sistema pone en práctica los principios de Normalización, de Igualdad de Oportunidades, etc.

"Si con algún colectivo el EA demuestra su utilidad éste es, precisamente, el de las personas con autismo, porque es un modelo de integración que aporta los procedimientos y las tecnologías necesarias, de una manera secuenciada y estructurada" (Inge et al., 1.991), que hace posible que esta población se integre laboralmente en la empresa ordinaria, con un seguimiento y apoyos continuados.

El EA no es: una agencia de colocación, un apoyo en centros ocupacionales o en centros especiales de empleo, una selección de los candidatos "mejores", trabajo voluntario o prácticas laborales en empresas.

"El Empleo con Apoyo es el sistema que va a ayudar a la persona con autismo a encontrar y mantener un puesto de trabajo en una empresa ordinaria de la comunidad. La familia jugará en todo este proceso un papel clave, y los profesionales deben saber que sin el apoyo y la colaboración de la familia no se podrá conseguir el éxito del empleo integrado". (Bellamy et al., 1.998).

- **Aspectos legales.**

Hemos de tener presente dos aspectos claves en la comprensión del papel de la Normativa laboral en el empleo de las personas con discapacidad:

1. Los lastres históricos.
2. Las limitaciones del Derecho ante la realidad social.

Es evidente que nuestro Derecho al Trabajo, como declaración de intenciones, no ha constituido hasta la fecha un elemento relevante en la inserción laboral de las personas discapacitadas.

El apoyo lo han recibido, en mayor medida, los inválidos; ya que las primeras políticas a favor de la inserción laboral de personas con discapacidad se enfocaron pensando únicamente en el colectivo de las personas con discapacidad sobrevenida con una actividad laboral previa, y que tenían y tienen superados diversos aspectos que influyen en su empleabilidad. De esta manera, los poderes públicos no efectúan la necesaria diferenciación entre personas con discapacidad congénita (incluyendo a las personas con autismo) y las personas con discapacidad sobrevenida.

Nuestra Normativa laboral ha mantenido y aún conserva en algunos de sus puntos, una inercia histórica proteccionista. Ésta, consiste en mantener fuera del mercado del trabajo a los colectivos con mayores dificultades, por dos motivos:

- a) Los riesgos en materia de siniestralidad.
- b) *"...una visión de la sociedad y de los poderes públicos más orientada a un bienintencionado y estéril proteccionismo que a promover la participación de las personas con discapacidad". (López, 1.980 / Villar, 1.995).*

El artículo 38 de la LISMI, estableció la reserva de un 2 por 100 de puestos de trabajo para personas con discapacidad en empresas de más de 50 trabajadores fijos. Sin embargo, se trata de una medida que no ha disfrutado de un grado de cumplimiento decoroso, constituyendo el ejemplo más desgarrado de las carencias y de los fracasos de las políticas de empleo a favor de las personas discapacitadas.

Un punto y aparte merece la incidencia de diversas medidas de protección social (prestación por hijo a cargo con discapacidad y prestaciones de invalidez no contributiva) en el empleo de las personas con discapacidad. Estas medidas han constituido siempre un arma de doble filo, ya que una vez obtenida la prestación, la persona con discapacidad o sus familiares quedan atenazados por el miedo a perderla si la persona con discapacidad inicia una actividad laboral, dado que no se asegura que ésta se reactive de forma inmediata una vez finalice la activi-

dad laboral. Y éste es precisamente uno de los grandes problemas que impide que se pueda llevar a cabo una política de empleo con apoyo coherente y flexible, y que engarce el trabajo con la percepción de la prestación por hijo a cargo con discapacidad. Esto, indudablemente, incide en la actitud del colectivo ante el empleo.

6.C. Servicios de apoyo. La figura del preparador laboral

Estos, estarán determinados por un equipo interdisciplinar de profesionales de distintas áreas.

El equipo profesional puede estar compuesto por un psicólogo, un fisioterapeuta, un terapeuta del lenguaje, un terapeuta ocupacional, etc, dependiendo de las necesidades de los individuos. No obstante, lo más importante para los trabajadores con autismo es el preparador laboral. Éste se alza como una figura esencial e imprescindible, mucho más que en otros programas de "Empleo con Apoyo" que atienden a otros colectivos.

• Rol del Preparador Laboral.

Este profesional también llamado "especialista en empleo", acompañará, diariamente, a la persona autista a su trabajo; le enseñará las tareas (adiestramiento); le propondrá un plan para promover la productividad y reducir la frecuencia y el impacto de los problemas de comportamiento en el trabajo; deberá conocer bien el enfoque de la familia ante el trabajo de su hijo/a, de las expectativas que tiene, y de sus preocupaciones. Para ello, debe conseguir, ante todo, una buena comunicación con los miembros de la familia y construir con ellos una relación positiva y confiada.

En definitiva, actuará de enlace entre el empresario o supervisor directo y el empleado con autismo, y de enlace entre los compañeros de trabajo (incluidos los trabajadores autistas o discapacitados).

Los servicios de este profesional pueden reducirse e incluso eliminarse con el paso del tiempo en los casos de trabajadores autistas con un buen nivel de funcionamiento.

En cambio, otros autistas, debido al retraso mental y/o a graves problemas de conducta, tanto a nivel personal como social, deberán recibir y mantener la ayuda del preparador laboral con el fin de mantener el empleo.

6.D. Síntesis

El trabajo es uno de los factores más ineludibles e irrenunciables para aumentar y crecer en dignidad personal. Los efectos positivos del trabajo en el desarrollo emocional, cognitivo y social de la persona autista son manifiestos.

Para finalizar, es preciso ser muy realistas en la rehabilitación de los jóvenes y adultos autistas. No hay que cansarse, no hay que "tirar la toalla", no basta con la paciencia, es menester de perseverancia, es decir hay que jalearse a

estas personas, hay que motivarlas. Al mismo tiempo una persona autista que trabaja estando motivada se convierte en la mejor motivación para que su terapeuta le siga ayudando de forma eficaz.

Debemos partir de la creencia firme de que TODAS las personas tenemos algún talento, lo que debemos hacer es descubrirlo y desarrollarlo. Es lamentable que muchas veces no lleguemos a descubrir el talento de una persona por inseguridad o porque las circunstancias que le rodean no le dejan desarrollarlo.

Notas

1. Nos referimos aquí al síndrome de Kanner o autismo de alto funcionamiento, y al síndrome de Asperger, respectivamente. Ambos, presentan la tríada de deficiencias de Wing (descrita más arriba) en sus formas más leves.
2. Por lenguaje funcional entendemos aquél que es útil y pragmático para el desenvolvimiento y la interacción social; incluyendo, por supuesto, el lenguaje ecológico funcional.
3. Los trabajadores autistas más discapacitados precisarán de refuerzos primarios (comidas,...) o permitirles realizar sus actividades favoritas. Sin embargo, los que poseen mayor nivel necesitarán de la aprobación social, un adecuado feed back y, en determinados casos, subidas de sueldo.

Bibliografía

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. (1.992). *Retraso Mental. Defición, clasificación y sistemas de apoyo*. Ed. Alianza Psicología.

ARBEA ARANGUREN, L. Y TAMARIT CUADRADO, J. (1.998). *Una escuela para Juan: respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo. Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ARBEA ARANGUREN, L.; IRIARTE, G. Y NANCLARES, M. (1.998). *Programas de transición a la vida adulta. Comunicación y programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de Apoyo generalizado*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

ASPERGER, H. (1944-52). "Psicopatía autista" en *la infancia* (Heilpädagogik). Traducción, para uso interno, del capítulo correspondiente al libro de Uta Frith: *Autism and Asperger Syndrome*. (1.993).

BARON-COHEN, S. Y BOLTON, P. (1.993). *Autismo: una guía para padres*. Ed. Alianza.

BELLVER, F. (2.000). *Principios, objetivos y métodos del empleo con apoyo para personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo*. Ed. PROMOLIBRO. Valencia.

BORGES, J.L. (1.949). *El Aleph*. Biblioteca Borges. Alianza Editorial.

COLEMAN, C.B. (2.001). *Sistema de comunicación por intercambio de imágenes. PECS (Picture Exchange Communication System)*. Consultores Educativos Pirámide, Inc.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (Sevilla, 26 de octubre de 2.002). BOJA núm. 125. *Los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral*. Decreto 147/2.002, de 14 de mayo.

DATLOW, M. (2.000). *Algunas estrategias exitosas en el empleo de personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo*. Ed. PROMOLIBRO. Valencia.

DIEZ-CUERVO, A. (2.000). *Algunas consideraciones sobre las características clínicas y acomodo laboral de las personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo*. Ed. PROMOLIBRO. Valencia.

DSM-IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Ed. Masson, S.A.

FRITH, U. (1.991). *Autismo*. Ed. Alianza Psicología.

GARCÍA-VILLAMISAR, D. (2.000). *El empleo con apoyo para personas con autismo. Un nuevo reto para la rehabilitación sociolaboral. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones*. Ed. PROMOLIBRO, Valencia.

GRANDIN, T. (2.001-02). *Penser en images*. LINK (Edition française). *Autisme Europe* N° 33.

HOWLIN, P. Y MAHOOD, L. (2.000). *Un programa de empleo con apoyo para adultos autistas de alto nivel o con síndrome de Asperger. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones*. Ed. PROMOLIBRO, Valencia.

ILLERA, A. (2.001). *El mundo del adulto con autismo*. Extraído de *Autismo: comprensión y explicación actual* (Martos, J. y Rivièrre, A. comp.). APNA.

NANCLARES BERRIO, M. Y ARBEA ARANGUREN (1.998).

Integración social y comunitaria. Comunicación programas de tránsito a la vida adulta en personas con necesidades de apoyo generalizado. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

NOUWEN, HENRI J.M. (1.992). *El regreso del hijo pródigo. Meditaciones ante un cuadro de Rembrandt.* Colección SAUCE. Ed. PPC.

OTERO, P. Y ARROYO, A. (1.997). *Transición a la vida adulta. programa formativo para alumnos de Educación Especial.* Ed. Escuela Española.

POLAINO-LORENTE, A. (2.000). *Autismo, trabajo y dignidad. La búsqueda de la excelencia para las personas con autismo. El empleo con apoyo para personas con autismo. Principios, metodología y aplicaciones.* Ed. PROMOLIBRO, Valencia.

RIVIÈRE, A. (1.997). El tratamiento del autismo como trastorno del desarrollo: principios generales. Extraído de *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (Rivière, A. y Martos, J. comp.). IMSERSO. APNA.

SIGMAN, M. Y CAPPS, L. (2.000). *Niños y niñas autistas.* Serie Bruner. Ediciones Morata, S.L.

VV.AA. *Planificación del tránsito a la vida adulta de jóvenes con N.E.E. Guía para la elaboración del Plan de Tránsito Individual.* (Vitoria-Gasteiz, 1.997). Gobierno Vasco.

VV.AA. *Las personas con retraso mental y necesidades de apoyo generalizado.* FADEM-FEAPS. (Madrid, 1.998).

WING, L. (1.998). *El autismo en niños y adultos.* Ediciones Paidós Ibérica, S.A.