


MIAREMIA GNUMI

publicación galega sobre os trastornos do espectro do autismo

 n° 14 - 2010


*UN FUTURO
PARA O AUTISMO*



UN FUTURO

AUTISMO GALICIA

PARA O AUTISMO

MAREMAGNUM
 AUTISMO GALICIA
Nº 14. Ano 2010
Número Ordinario
galego/castelán

Director

Cipriano Luís Jiménez Casas
ciprianoluis@menela.org

Consello de Redacción

Ana Martínez Díez

Enma Cuesta Fernández

Susana Rodríguez Blanco

Estrela Vázquez Allegue

Cipriano Luís Jiménez Casas

Corrección Lingüística

Secretaría Xeral de Política Lingüística e

Felicia Estévez Salazar

Ilustración portada

Reimundo Patiño

Edita

AUTISMO GALICIA

Rúa Home Santo de Bonaval, 74 baixo

15703 Santiago de Compostela

Tfno. 34 981 589365

Fax 34 981 589344

Móvil: 670 797656

E-mail: info@autismogalicia.org

www.autismogalicia.org

I.S.S.N. 1698-5966

Dep. Legal: 378-1997

Impresión

Difux, S.L.

Sumario

5

Editorial

UN FUTURO PARA O AUTISMO

9

GALICIA NO ANO EUROPEO DE LOITA CONTRA A POBREZA

Santiago González Avión

25

A EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA AS PERSOAS CON TEA:
ANÁLISE EPISTEMOLÓXICA E ALGUNHAS PROPOSTAS PARA O SEU
DESENVOLVEMENTO

Domingo García Villamisar e Araceli del Pozo Armentía

41

RECOÑECEMENTO DAS EMOCIÓN EN PERSOAS CON TEA

Manuel Ojea Rúa

51

TRASTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO:
TERAPIA GRUPAL E TEATRO DE TEXTO

Ermel Morales Ramón

59

OS DEREITOS DAS PERSOAS ADULTAS CON TEA E A CONVENCIÓN
DA ONU DE DEREITOS DAS PERSOAS CON DISCAPACIDADE

Inés de Araoz Sánchez-Dopico

65

O FUTURO DAS PERSOAS CON DISCAPACIDADE ENVELLECIDAS

Cipriano Luís Jiménez Casas

75

CLAVES PARA A REFLEXIÓN SOBRE A ATENCIÓN A PERSOAS ADULTAS
CON TRASTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO EN GALICIA

M^a Teresa Tiemblo Marsal e José Manuel Varela Rodríguez

93

O CASO BEGONIA

Manuel Rivas Barrós

99

REIMUNDO PATIÑO NOS SEUS ANOS INICIAIS

X. L. Méndez Ferrín

A EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA AS PERSOAS CON TEA: ANÁLISE EPISTEMOLÓXICA E ALGUNHAS PROPOSTAS PARA O SEU DESENVOLVEMENTO*

Domingo García-Villamizar¹ e Araceli Del Pozo Armentia²
Departamento de Personalidade, Avaliación e Psicoloxía Clínica
Universidade Complutense de Madrid

RESUMO

Neste artigo introdúcense as bases epistemolóxicas da educación de adultos do espectro autista. Pasa revista aos aspectos máis nucleares dende o punto de vista terminolóxico e conceptual e analízase a estreita vinculación existente entre as necesidades específicas dos adultos con autismo e a filosofía da educación de adultos e demóstrase que non só son compatibles, senón que é posible na práctica deseñar e desenvolver programas que satisfán as necesidades destas persoas.

**Palabras clave: autismo, poboación adulta, educación continua, rehabilitación neuropsicolóxica.*

1. Psicólogo. Profesor Titular de Psicopatoloxía e Psicoloxía Clínica e Director da Sección Departamental de Personalidade, Avaliación e Psicoloxía Clínica da Universidad Complutense de Madrid. Foi profesor das Universidades de Santiago de Compostela e Central de Barcelona. Investigador visitante nas universidades de Carolina do Norte, Penn State, Manchester, Londres e Milán (Departamento de Psiquiatría. Hospital Universitario de San Pablo) entre outras. Asesor científico e consultor de varias sociedades dedicadas a atención de persoas con trastornos mentais: Eltern für Integration (Alemania), Asociación Nuevo Horizonte (Madrid) e da Confederación Autismo España. Membro do Comité de Expertos do Consello de Europa en Trastornos Xeneralizados do Desenvolvemento e dos grupos de investigación Metacognición e Trastornos Emocionais, Memoria, Emociones e Autismo. Universidades de Manchester, Edimburgo e George Mason (EE.UU). Liderou arredor de 15 programas de investigación e publicou máis dun centenar de artigos científicos e varios libros, a maioría en colaboración con outros profesores e investigadores tanto a nivel nacional como internacional. Algúns títulos recentemente publicados son: *Las depresiones infantiles, Terapia familiar y conyugal, El autismo y las Emociones, La hiperactividad infantil, El autismo en la vida adulta, El estrés de los profesores: Una perspectiva internacional, El autismo en personas*

Educación de adultos: Novo marco terminolóxico e conceptual

A educación de adultos, hoxe por hoxe, non se cuestiona como dereito da persoa, no marco amplo do dereito á educación.

As seis conferencias internacionais de educación de adultos convocadas pola UNESCO nos anos 1949 (Elsinor), 1960 (Montreal), 1972 (Toquio), 1985 (París), 1997 (Hamburgo) e 2009 (Brasil), supuxeron o maior impulso internacional á difusión e implantación do proxecto da Educación de Adultos.

O tema da conferencia ditada pola UNESCO en Montreal (1960): “A educación de adultos nun mundo en transformación”, introduce o concepto de continuidade da educación. Na declaración xeral, o fin da educación de adultos remítese ás esixencias máis profundas e globais do home, un ser complexo polas súas múltiples necesidades (De Natale, 2003), e a partir dos anos 80 a educación é concibida como un proceso continuo, propio da traxectoria biográfica da persoa na súa globalidade.

A medida que se foi modificando o modo de concibir a educación de adultos, xerouse unha diversificación terminolóxica que, supuxo, non obstante, un enriquecemento do termo.

Detémonos agora, con máis detalle nalgúns dos termos que contribuíron á evolución e configuración do concepto actual.

a) Educación de adultos

Na *Declaración de Nairobi* (1976): “A expresión educación de adultos, designa a totalidade dos procesos organizados de educación, sexa cal sexa o contido, o nivel e o método, sexan formais ou non formais, sexa que prolonguen ou substitúan a educación inicial dispensada nas escolas e universidades ou en forma de aprendizaxe profesional, grazas ás cales, as persoas consideradas como adultos pola sociedade á que pertencen, desenvolven as súas aptitudes, enriquecen os seus coñecementos, melloran as súas competencias téc-

adultas: Nuevas perspectivas de futuro, El síndrome del Perfeccionista. El anancástico. Na actualidade, os seus intereses centranse tanto a nivel clínico como de investigación na ansiedade, a depresión, os trastornos obsesivo-compulsivos e o trastorno por déficit de atención con hiperactividade e os trastornos do espectro do autismo.

2. Profesora. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Investigadora no ámbito da “*pedagogía hospitalaria*” e na “*Educación Especial y Discapacidad*”. Colabora en proxectos de investigación no Autismo e Psicopatoloxía. A súa teses doutoral: “*Diseño y aplicación de un programa de intervención psicopedagógico en niños con cáncer*”, levouna a investigación en temas da infancia en situación de desvalemento. Últimamente, as súas investigacións están relacionadas coa área específica do Departamento de Personalidade, Avaliación e Tratamento. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Publicacións en Psicología da Personalidade e a Psicopatoloxía. Área da psicopatoloxía, proxecto de investigación financiado pola Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, denominado: “Programa de Educación de personas adultas - Formación para la Transición a la vida adulta de personas con autismo”.

nicas ou profesionais ou lles dan unha nova orientación e fan evolucionar as súas actitudes ou o seu comportamento na dobre perspectiva dun enriquecemento integral do home e unha participación nun desenvolvemento socioeconómico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1976).

A educación de adultos non pode ser considerada intrinsecamente, senón como un subconxunto integrado nun proxecto global de educación permanente (*El libro blanco de la educación de adultos*. MEC. 1986).

Na actual terminoloxía utilizada no noso país aparece o concepto de educación de adultos como “Educación de persoas adultas”. Tamén o sumario lexislativo recollido na páxina web da comunidade de Madrid (www.madrid.org), utiliza igualmente este termo a partir da *Lei orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE, 1990)*.

b) Educación continua

Termo que evolucionou na súa concepción dende os anos 60 e cuxo significado se foi delimitando de xeito progresivo: de educación orientada a adultos que volven á educación formal, por non ter a oportunidade formativa axeitada no seu momento, a un significado máis actual cun matiz de formación profesional e vocacional orientado a programas de adestramento e dirixido a niveis formativos de persoas que xa posúen unha boa e axeitada formación (Rogers, 2003).

c) Educación permanente

Na Recomendación relativa ao desenvolvemento da educación de adultos, aprobada pola UNESCO en 1977, pódese ler o seguinte: “A expresión educación permanente designa un proxecto global encamiñado a reestruturar o sistema educativo existente e a desenvolver as posibilidades de formación fóra do sistema educativo. Neste proxecto o home é o axente da súa propia educación por medio da interacción permanente das súas accións e a súa reflexión. A educación permanente lonxe de limitarse ao período da escolaridade, debe abranguer todas as dimensións da vida, todas as ramas de saber e todos os coñecementos prácticos que poidan adquirirse e contribuír a todas as formas de desenvolvemento da personalidade.

Á educación permanente chamóuselle tamén educación vitalicia, educación continua, educación recorrente, educación non formal, desenvolvemento comunitario, educación popular (Pérez Montañés, 2000).

d) Aprendizaxe permanente

O termo de *Aprendizaxe Permanente* concíbese como o sistema dos sistemas educativos ligados ao desenvolvemento persoal e social (*El libro blanco de la educación de adultos*. MEC. 1986)

O “*Memorando sobre a aprendizaxe permanente*” publicado en Bruxelas no ano 2000 fai fincapé na aprendizaxe dende a etapa preescolar ata despois da xubilación e afirma que a aprendizaxe permanente debe abranguer todo o espectro da aprendizaxe formal, non formal e informal. Poñendo de relevo os obxectivos da aprendizaxe que inclúen a cidadanía activa, a realización persoal e a integración social, así como aspectos relacionados co emprego. Os principios que subxacen na aprendizaxe permanente e que guían a súa realización, resaltan o papel central do alumno, a importancia da igualdade de oportunidades e a calidade e relevancia das oportunidades de aprendizaxe” (Memorando sobre a aprendizaxe permanente, 2000).

Este documento é completado no ano seguinte cun novo traballo: *Facer realidade un espazo europeo da aprendizaxe permanente* (Bruxelas, 2001). Avógase, neste estudo, “pola creación dun espazo europeo da aprendizaxe permanente os obxectivos do cal sexan: capacitar os cidadáns para que poidan moverse libremente en ámbitos de aprendizaxe, empregos, rexións e países distintos, potenciando ao máximo os seus coñecementos e aptitudes, e cumprir as metas e ambicións de prosperidade, integración, tolerancia e democratización que teñen a Unión Europea e os países candidatos” (*Facer realidade un espazo europeo da aprendizaxe permanente*, 2001).

No noso país, estes documentos teñen o seu correlato no Informe nacional sobre o debate acerca da aprendizaxe permanente en España (2002). O informe recolle as conclusións dun “debate amplo e diversificado sobre como aplicar a estratexia de formación ao longo da vida, que foi posible grazas a unha nova forma de traballo colectivo, no que se tratou de establecer o xeito máis eficaz de poñer en práctica aquelas accións que mellor conducen ao logro do obxectivo transversal da aprendizaxe permanente. (...) o desafío da Administración española diríxese a promover e a facer posible o acceso universal ao coñecemento, que faga realidade no Estado español unha “sociedade da aprendizaxe”, onde todas as persoas poidan aprender e actualizar as súas competencias ao longo da vida, para inserirse de forma eficiente no mundo do traballo, conseguir a súa realización persoal e colaborar no desenvolvemento dunha economía que logre a prosperidade de todos os cidadáns e cidadás, a través do vínculo que relaciona o rendemento económico e o progreso social” (Informe nacional sobre o debate acerca da aprendizaxe permanente en España, 2002).

e) Educación recorrente

O *Centro de Investigación e Innovación da Educación* (CERI), organismo dependente da OCDE, no ano 1997 publicou un estudo cuxo título era: “*A educación recorrente. Unha estratexia para a aprendizaxe permanente. Tendencias e problemas*”. Neste documento o concepto aparece así delimitado: “a educación recorrente ten como característica esencial a distribución da

educación ao longo da vida do individuo de xeito recorrente, é dicir, alternando con outras actividades, principalmente co traballo, pero tamén co ocio e o retiro” (Centro de Investigación e Innovación Educativa, 1997).

f) Educación compensatoria

O termo *educación compensatoria* vén definido como “o proceso educativo que tende a completar e suplir unha carencia educativa non adquirida por falta de acceso ou abandono do sistema escolar formal” (*El libro blanco de la educación de adultos*. MEC. 1986).

Na Consellería de Educación da Comunidade de Madrid o programa de educación compensatoria é definido como “un programa que destina recursos específicos, materiais e humanos, a garantir o acceso, a permanencia e a promoción no sistema educativo do alumnado en situación de desvantaxe social” (©Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2000).

g) Formación ao longo da vida: Lifelong learning

Na actualidade está a cobrar auge o termo saxón *Life Long Learning* ou aprendizaxe ou formación ao longo da vida.

A formación ao longo da vida é concibida como “toda actividade de aprendizaxe realizada ao longo da vida co obxectivo de mellorar os coñecementos, as competencias e as aptitudes cunha perspectiva persoal, cívica, social ou relacionada co emprego” (©Ministerio de Educación y Ciencia).

h) Andragoxía: a aprendizaxe dos adultos

O concepto, foi utilizado por primeira vez en 1833 polo mestre alemán Alexander Kapp. No século XX Eugen Rosenback retómao para referirse “ao conxunto de elementos curriculares propios da educación de adultos: profesores, métodos e filosofía”. A “andragoxía” persegue lograr un cambio substancial das formas de ensino clásico cara a novos enfoques e métodos no ensino de adultos dende todos os compoñentes humanos: psicolóxico, biolóxico e social.

Malcon Knowles, considerado o pai da andragoxía, defínea como “a arte e a ciencia de lles axudar aos adultos a aprender baseándose en suposicións acerca das diferenzas entre nenos e adultos e opoñéndoas a unha pedagogía que sería a arte e a ciencia de lles ensinar aos nenos. Os principios fundamentais da andragoxía non se reducen ao respecto básico polo alumno senón que se considera o alumno como o recurso primario de todo o proceso de aprendizaxe” (Knowles, 1998).

As persoas con autismo e a educación de adultos

Dende unha perspectiva xeral, en palabras de Pérez Montañés (2000), a *educación permanente* converteuse non só en esixencia senón en necesidade

ineludible para vivir nunha sociedade dinámica que se abre ao novo milenio con desafíos insospeitados.

A aprendizaxe permanente constitúe, na actualidade, o principio reitor das estratexias de política para alcanzar obxectivos que inclúen, dende o benestar económico dos países e a competitividade, ata a realización persoal e a cohesión social. Hai un amplo consenso en que se trata dunha cuestión importante para todos e, xa que logo, debe estar ao alcance de todos (OCDE, 1996).

Dado que as persoas con autismo teñen dereito a unha plena integración social e laboral, é necesario apoiar os recursos necesarios para facilitar o logro de tales propósitos. A educación permanente para este colectivo é, sen lugar a dúbidas, un apoio básico e irrenunciable para conseguir os fins que o Consello de Europa proclama para todos os cidadáns.

Neste sentido, as persoas con autismo, como membros activos da sociedade, figuran entre as persoas máis necesitadas deste tipo de educación, pois grazas a esta formación poderán alcanzar un maior nivel de realización persoal, de calidade de vida e de integración na propia sociedade.

A. A educación de adultos como mellora de calidade de vida das persoas con autismo

Calquera proxecto de educación destinado a adultos con autismo débelle dar resposta ás demandas educativas das persoas afectadas polo trastorno e axustarse ao nivel de desenvolvemento individual e ao grao de patoloxía que presente. Estas variables son determinantes para o éxito destes programas.

Baseándose nos imperativos da aprendizaxe permanente, dáse por sentado que para que a aprendizaxe dure verdadeiramente toda a vida, a educación posterior á escolaridade formal, debe proporcionar non só oportunidades esporádicas, senón un proceso continuo de aprendizaxe. No ámbito do autismo existe o risco de considerar o autismo como unha enfermidade das primeiras etapas do desenvolvemento: o autismo “infantil”. E de aí a importancia de ampliar o concepto de educación a toda a vida do individuo e considerar, o trastorno do autismo, como un problema crónico e non limitado exclusivamente á infancia.

B. Do centro educativo á vida adulta

Un dos momentos críticos na traxectoria da educación permanente prodúcese cando a persoa, calquera persoa, alcanza a maioría de idade e debe abandonar o centro educativo. Este cambio esixe un importante proceso de adaptación xa que a persoa debe abandonar o centro no que se formou durante longos anos e emprender un novo tipo de vida, con outros condicionamentos de tipo laboral, ocupacional e social. O cambio non resulta doado e pode chegar a ter graves consecuencias.

No caso das persoas con necesidades educativas especiais e, de xeito, se cabe, máis acentuada, nas persoas con trastorno autista, o dito proceso adaptativo é aínda máis complexo, non é automático nin está libre de riscos.

Afirma Wheman (1996), que a educación da persoa con discapacidade é vital como fundamento do futuro axuste desta persoa á súa vida adulta. Neste sentido, unha educación que, dende o principio, non estea orientada cara ao desenvolvemento das competencias persoais, ás habilidades de autonomía e ás futuras oportunidades de emprego e ocupación, non logrará a desexada finalidade dunha adaptación e un axuste integrado da persoa con discapacidade na sociedade na que vive.

No autismo unha das carencias máis evidentes, e dificilmente solucionadas, é precisamente a enorme dificultade na adaptación aos cambios, a calquera variación ou modificación na rutina cotiá, por insignificante que esta poida parecer. Canto máis, se se trata de cambios substanciais, como o que aquí se está a considerar, que someten á persoa a situacións de todo novas e que modifican e alteran, case por completo, o estilo de vida, de funcionamento, de formas de facer.

Neste sentido Morgan (1996), afirma como a falta de flexibilidade é sen dúbida o factor que en maior medida condiciona a vida do adulto con autismo e insiste na necesidade de ter en conta esta dificultade á hora de orientar o traballo de adaptación e de cambio cara aos novos contextos que esixe a transición cara á vida adulta.

C. Necesidade de introducir o concepto de transición

O concepto de transición converteuse, dende o ano 1990, no punto clave da atención nos temas sobre educación especial. O termo “transición” fala de paso, de cambio, de alternancia dun estado a outro ou dunha circunstancia a outra. Jenaro (1999), enumera algunhas das cuestións, que non convén esquecer, analizando con todo detalle cuestións referentes ás claves do éxito no proceso de transición, aos obstáculos que con maior frecuencia aparecen, aos pasos que se van seguir en calquera proceso de transición etc., conclúe cunha referencia moi interesante na que se recolle a opinión do que demandan as persoas con discapacidade.

Fóra do noso país, o concepto de transición contempla, non só a preparación ao emprego, senón tamén unha preparación a unha vida máis autónoma en todas as súas facetas e dimensións. Os “servizos de transición” consisten nun conxunto de actividades para o estudante que promoven e facilitan o cambio da escola a un ámbito non escolar e contemplan un amplo abano de posibilidades: dende a preparación ao emprego, á elección vocacional, á educación continua de adultos, a servizos culturais de adultos, a promover e facilitar a vida independente e autónoma e a participación na comunidade local (*The National Transition Network*, 1989).

No estado de Virxinia trabállase, dende hai anos, nos programas de “Intervención individualizada na educación das persoas con discapacidade: IDEA (*Individuals with Disabilities Education Act*)”. Este programa subliña a necesidade de preparar os alumnos con discapacidade no proceso e adaptación á etapa adulta, ao emprego e á independencia ou relativa autonomía da propia vida, prestando un especial interese no modo en que discorre o proceso de educación e formación. Existen tamén os chamados “Programas educativos individualizados: IEP (*Individualized Educational Program*)”. No caso dos programas de transición, o equipo do IEP diseña un plan con varios anos de antelación, no que se inclúen para cada estudante os servizos que van ser necesarios no proceso da transición comezando con este programa, non máis tarde dos 16 anos.

A transición é un proceso inclusivo que comprende a mellora das posibilidades de emprego, as opcións da vida na casa e a promoción na participación de actividades sociais unha vez concluída a etapa escolar formativa.

Enténdese por “Transición”, nos IEP, a planificación e servizos necesarios para preparar progresivamente e de forma axeitada os mozos con discapacidade no paso da escola á vida adulta. No estado de Nova York os programas de transición atópanse enxertados nos IEP. Todos os alumnos entre os 14 e os 21 anos contan, nos seus programas personalizados, cos compoñentes relativos a un posible programa de transición en razón do tipo de discapacidade. Nestes programas establécense criterios cronolóxicos e de inclusión dos candidatos a participar no programa.

Considérase axeitado para o inicio dos programas, non superar os 14 anos de idade. Mesmo antes, se o alumno precisa atencións ou servizos particulares á hora de desenvolver determinadas estratexias ou habilidades específicas. En canto á implicación dos pais recoméndase que esta sexa mesmo previa ao momento no que se inicia a preparación do programa, mediante cartas informativas ou sesións conxuntas nas que se dá unha axeitada información en función das necesidades particulares de cada familia. En ocasións, resulta tamén de grande utilidade a posibilidade de contar con pais que xa se atopan implicados activamente no programa dende hai algún tempo (Sharon deFur, 2000).

No Plan de transición, segundo o deseño de IDEA vense implicados os seguintes elementos: o alumno, os pais e a familia enteira, se así o desexa, o profesor de educación especial, o profesor de educación ordinaria, un representante dos organismos educativos locais e calquera outra persoa que se considere axeitada para poder colaborar no programa. De todos eles, o elemento relevante, sen dúbida, é o propio alumno e todos e cada un dos compoñentes do equipo necesitan ser informados dos obxectivos, progresos e actividades que se vaian deseñando.

D. Estado da cuestión sobre o tema: de novo os documentos oficiais

Na *Recomendación relativa ao desenvolvemento da educación de adultos de Nairobi* (1976), o documento exprésase nos seguintes termos: “... no caso das persoas con deficiencia física ou mental, as actividades de educación de adultos deberían ir encamiñadas, en particular, a axudalos a recuperar ou compensar unha capacidade física ou mental que quedara diminuída ou perdida a causa da deficiencia que padecen e a permitirilles adquirir os coñecementos e, se fose necesario, a capacitación profesional necesaria para a súa inserción social e para o exercicio dun oficio compatible coa súa deficiencia”. (Unesco, 1976)

Na Declaración mundial sobre educación para todos: *Satisfacción das necesidades básicas de aprendizaxe* (Jomtiem, Thailandia, 1990), o artigo 3 aparece formulado do seguinte modo: “Universalizar o acceso á educación e fomentar a equidade”, e recolle no último punto a seguinte afirmación: “As necesidades básicas de aprendizaxe das persoas impedidas precisan especial atención. É necesario tomar medidas para garantir a esas persoas, nas súas diversas categorías, a igualdade de acceso á educación como parte integrante do sistema educativo”.

No documento aprobado polo Marco de acción de Dakar do foro mundial sobre a educación do ano 2000, faise unha referencia explícita ao caso das persoas con necesidades educativas especiais: “Unha tarefa esencial será procurar que a ampla visión da educación para todos, como concepto integrador, se reflicta nas políticas de cada país e dos organismos de financiamento. A educación para todos deberá abranguer non só os destinatarios do ensino primario senón tamén (...) todos aqueles que teñen necesidades especiais de aprendizaxe”.

A OIT elabora un ambicioso índice no que se contemplan dende os máis variados enfoques o que hoxe supón a formación e a aprendizaxe. O anexo III, é a *Carta de Colonia Educación Permanente: obxectivos e aspiracións* (1999), e no dito documento asúmese o compromiso de investir en educación presupoñendo estes tres principios: Que todo o mundo teña acceso á educación e formación, non só os dotados intelctualmente ou os privilexiados economicamente; que se alente e se lle ofrezca a todo o mundo a posibilidade de continuar aprendendo permanentemente e non soamente durante os anos da escolaridade obrigatoria; que se axude os países en desenvolvemento a establecer sistemas de educación completos, modernos e eficaces.

No *Diario oficial de la Unión Europea, la Resolución del Consejo Sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad* (2003), afirmase no relativo ao tema da formación e da educación de adultos: “Os estados deben recoñecer o principio da igualdade de oportunidades de educación nos niveis primario, secundario e superior para os nenos, xente nova e os adultos con discapacidade en ámbitos

integrados” e que “debe prestarse especial atención aos seguintes grupos: nenos moi pequenos con discapacidade, nenos de idade preescolar con discapacidade e adultos con discapacidade sobre todo as mulleres”.

O noso país

No noso país, esta realidade está xa ordenada, no ámbito lexislativo, e é contemplada na Orde do 22 de marzo de 1999, pola que se regulan os programas de formación para a transición á vida adulta destinados aos alumnos con necesidades educativas especiais escolarizados en centros de educación especial (BOE do 10 de abril de 1999, n.º 86).

O Decreto 128/2001 polo que se establece o marco de actuación para a educación de persoas adultas na Comunidade de Madrid, aborda esta mesma cuestión e pon de manifesto o que podería ser unha alusión ás persoas con necesidades educativas especiais: “(...) estimularase a participación no deseño do seu itinerario educativo e darase atención preferente aos sectores sociais con carencias e necesidades de formación básica ou con dificultades para a súa inserción laboral” (...) “a educación débelle dar resposta ás situacións das persoas adultas con demandas específicas de formación social e cultural”.

Concluimos este repaso coa Lei 51/2003 do 2 de decembro de igualdade de oportunidades, non discriminación e accesibilidade universal das persoas con discapacidade, na que se afirma que: “As persoas con discapacidade constitúen un sector de poboación heteroxéneo, pero todas teñen en común que, en maior ou menor medida, precisan de garantías suplementarias para vivir con plenitude de dereitos ou para participar en igualdade de condicións que o resto de cidadáns na vida económica, social e cultural do país. (...) Os poderes públicos deben asegurar que as persoas con discapacidade poidan gozar do conxunto dos dereitos humanos: civís, sociais, económicos e culturais. (...) Transcorridos máis de vinte anos dende a promulgación da Lei de integración social dos discapacitados, sen poñer en cuestión a súa vixencia, considérase necesario promulgar outra norma legal, que a complementa e que sirva de renovado impulso ás políticas de equiparación das persoas con discapacidade”.

Breve desenvolvemento dun currículo adaptado ás necesidades da vida adulta das persoas con TEA

Expoñemos a continuación algunhas idas potencialmente útiles para o desenvolvemento de programas na vida adulta, á luz do Programa de educación de adultos da Asociación Nuevo Horizonte (Cfr. García-Villamizar, 2002, 2007; García-Villamizar et al. (2006).

Programas de estimulación cognitiva

Este tipo de programas diríxense ao enriquecemento das principais funcións cognitivas afectas no trastorno autista: percepción- atención, memoria, solución de problemas e funcións executivas.

Percepción e atención

Son dúas funcións básicas frecuentemente alteradas nas persoas con autismo. O currículo contempla a activación de diversas funcións perceptivas tales como a visual, a auditiva, a olfactiva e a táctil. Ao mesmo tempo adés-transe diversas modalidades de atención, tales como a atención dividida e a atención selectiva.

Memoria

A función da memoria consta de diversos módulos, entre os que cabe mencionar a terapia de orientación na realidade, con memorización explícita de rutas, eventos, persoas etc. A terapia de reminiscencia pretende activar os recordos máis entrañables destas persoas e failles revivir importantes secuencias da súa vida pasada. Tamén se dispón de exercicios especiais para o desenvolvemento da memoria prospectiva e cultívase a memoria autobiográfica para fortalecer a identidade persoa. O programa consta tamén dunha interesante batería de probas para a activación da memoria sensorial, a memoria a curto prazo e a memoria de traballo. Algunhas destas probas aparecen descritas nalgúns traballos previos do noso grupo de investigación (Cfr. García-Villamizar & Della Sala, 2002; 2010).

Rehabilitación das funcións executivas

O programa consta dunha serie de actividades dirixidas á rehabilitación de diversas funcións executivas moi importantes no ámbito do autismo, tales como a flexibilidade, inhibición, cambio, auto regulación, solución de problemas etc. Estas actividades están configuradas por unha serie de exercicios tanto de papel e lapis coma de ordenador e tamén actividades da vida diaria, outorgándolle así unha forma máis ecolóxica. (Cfr. García-Villamizar & Hughes, 2007; Gray, García-Villamizar & Della Salga, 2002).

Terapia de solución de problemas

De particular interese resulta esta modalidade de intervención que pretén axudar a persoa con autismo a identificar e definir os problemas cotiáns e a solucionarlos dunha forma reflexiva, evitando incorrer na impulsividade ou na apatía.

Estimulación socio-emocional

Desenvolveuse un programa *e-learning* en liña para fomentar a estimu-

lación socio-emocional. (Cfr. García-Villamizar, & Moia, C., 2008, 2009). O programa consta de varios módulos. O primeiro módulo ten por obxecto avaliar o procesamento socio-emocional e establecer o nivel de déficits de cada usuario. Trátase polo tanto, dun módulo dirixido ao diagnóstico e á valoración inicial. Este módulo aplícase ao final do proceso de adestramento para valorar de forma obxectivo o progreso alcanzado. O segundo módulo consta de máis de 400 actividades distribuídas por nivel de dificultade. Cada usuario comeza a súa formación no nivel estipulado no proceso de diagnóstico. O programa complétase con outros módulos relativos á resolución de historias sociais e de problemas vinculados ao procesamento socio-emocional. (Cfr. García-Villamizar et al., 2010).

Plan de prevención do estrés

O programa ten por obxecto paliar o estrés que frecuentemente experimentan as persoas con autismo. Por unha parte, procúrase previr o estrés, actuando sobre as diversas fontes de malestar, axudando as persoas con autismo a afrontar esas situacións nas mellores condicións posibles. Por outra banda, actúase sobre as respostas do organismo ao estrés, procurando desactivar as emocións negativas e o malestar que toda resposta de estrés produce. Para iso desenvólvense diversas actividades de tipo ecolóxico e de ocio (García-Villamizar & Dattilo, 2010a e 2010b) á parte de exercicios de carácter individual, co fin de mitigar os efectos negativos das resposta ao estrés.

Fomento da calidade de vida a través dunha vida de calidade

O obxectivo final do proxecto é mellorar a calidade de vida, fomentando unha vida de calidade de cada unha das persoas ás que vai dirixido o programa. Esta vida de calidade refírese ao estilo de vida que posibilita este programa enfocado á busca da satisfacción persoal e ao benestar.

Neste sentido, cabe resaltar que o programa lles axuda ás persoas con autismo a controlar o seu medio e sentirse dominadoras deste. Tamén se intenta anticipar o futuro, fomentando determinados desexos e marcando así unha traxectoria de acción. Cóidase especialmente a autorealización persoal de cada usuario, estimulando as calidades e destrezas que cada un posúe. Insítese na autoaceptación e a tolerancia cun mesmo e co ámbito. Por último, foméntanse as relacións interpersoais para favorecer os lazos afectivos e a expresión de emocións.

A xeito de conclusión

Con todo o dito, e as suficientes argumentacións que existen sobre a necesidade de soste e fomentar a educación ao longo da vida, é obvio que este dereito, esta necesidade, esta esixencia se refire non só a un determinado

tipo de persoas, non só a unha elite de seres humanos, senón que é un dereito universal que se apoia nos principios antropolóxicos básicos de todo ser humano: o dereito a ser máis e mellor, a crecer, a madurar, a seguir completando, ata o final da propia traxectoria vital, o proceso de perfeccionamento, desenvolvemento e mellora que está na base da capacidade perfectible de cada suxeito.

A educación, en palabras de importantes pedagogos, consiste na capacidade do ser humano de seguir perfeccionándose sempre ata o final da vida, porque sempre se está a aprender, sempre se está en disposición de adquirir novos coñecementos e habilidades ou, en calquera caso, de asumir novas experiencias que van chegando á nosa vida.

E isto acontece, non só nas persoas con capacidade cognitiva intacta, senón en toda persoa, polo mero feito de ser “persoa” e coa dignidade que lle confire ese mesmo estatus *de persoa*. Tamén naquelas que, en razón da idade, van perdendo as súas capacidades ou habilidades, tamén en aquelas que, en razón do vivido, perderon a motivación e as ganas de seguir vivindo, tamén naquelas que, polas súas circunstancias, naceron con determinadas enfermidades que xa dende a súa primeira infancia hipotecaron o seu desenvolvemento e maduración.

É este o apaixonante reto que nos formula a cuestión da educación de adultos nun ámbito tan especial e tan descoñecido ao mesmo tempo, como é o amplo horizonte dos trastornos do espectro do autismo.

O artigo conclúe brindándolle ao lector unha breve panorámica relativa a un potencial currículo de educación de adultos baseado na experiencia realizada na Asociación Nuevo Horizonte, de Las Rozas (Madrid) e fai especial énfase no obxectivo final do proxecto que é a mellora da calidade de vida a través dun plan de vida de calidade apoiada nos principios do benestar psicolóxico.

Bibliografía

- Asemblea Xeral das Nacións Unidas. (2007): Aplicación da resolución 60/251 da Asemblea xeral do 15 de marzo de 2006, titulada Consejo de derechos humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Vernor Muñoz.
- BOE (1990): Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo. Lei 1/1990 do 3 de outubro (BOE do 4 de outubro de 1990).
- BOE (1999): Orde do 22 de marzo de 1999, pola que se regulan os programas de formación para a transición á vida adulta destinados aos alumnos con necesidades educativas especiais escolarizados en centros de educación especial. 10 de abril de 1999, n.º 86.

- CENTRO DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (1997): *La educación recurrente. Una estrategia para el aprendizaje permanente. Tendencias y problemas*. Kapelusz. Buenos Aires.
- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Bruxelas.
- CONSELLO EUROPEO DE LISBOA (2000): *Conclusiones de la presidencia*. 23 e 24 de marzo 2000.
- CONSELLO EUROPEO. CUMIO DE BARCELONA (2002): Dentro del proceso de Bolonia.
- DE NATALE, M.L. (2003): *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Narcea, Madrid.
- Decreto 128/2001 polo que se establece o marco de actuación da educación de persoas adultas na Comunidade de Madrid. BOCAM.
- Designing Individualized Education Program (IEP) *Transition Plans. The Eric Clearing house on disabilities and gifted education*. (2000): The Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.
- Diario oficial de las comunidades europeas*, Resolución del consejo sobre la educación permanente. (2002):
- FORO CONSULTIVO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS (2000): Declaración mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia.
- FORO MUNDIAL EDUCACIÓN PARA TODOS (2000): *Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar. Senegal.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2009): La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes. *Revista española de pedagogía*. Año LXVII N.º 244. 529-544.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (2002). *El autismo en la vida adulta. Aspectos clínicos y asistenciales*. Promolibro. Valencia.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (Ed). (2007) *El autismo en personas adultas: Nuevas perspectivas de futuro*. Real Patronato de Educación Especial.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. & DEL POZO, A. et al., (2006). *Educación de personas adultas con autismo*. Consellería de Educación. Comunidade de Madrid.
- GARCÍA-VILLAMISAR D., HUGHES C. (2007). *Journal of Intellectual Disability Research*. 51(2), pp. 142-150.
- GARCÍA-VILLAMISAR D., DATTILO J. (2010a). *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(7), pp. 611-619.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. DATTILO, J. (2010b) Social and clinical effects of a

- leisure program on adults with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 4, Issue 4, October-December.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D., DELLA SALA, S. (2002) Dual-task performance in adults with autism. *Cognitive Neuropsychiatry*, 7: 63-74.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. & DELLA SALA, S. (2010). *Neuropsychological Mechanisms of False Memories in People with Autism*. Research Project in progress. Universidad Complutense & Edimburgh University (UK).
- GARCÍA VILLAMISAR, D. & MUELA, C. (2008). Programa e-learning on line para la evaluación del procesamiento emocional de personas con TEA. Consellería de Familia e Asuntos Sociais. Comunidade Autónoma de Madrid.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. & MUELA, C. (2009). Programa e-learning on line para la estimulación del procesamiento emocional de personas con TEA. Consellería de Familia e Asuntos Sociais. Comunidade Autónoma de Madrid.
- GARCIA-VILLAMISAR, D., ROJAHN, J., ZAJA, R. & JODRA, M. (2010) Facial emotion processing and social adaptation in adults with and without autism spectrum disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 4, Issue 4, October-December, Pages 755-762.
- GRAY, GARCÍA-VILLAMISAR, & DELLA SALA, S. (2002). Procesos ejecutivos, teoría de la mente y el autismo. En D. García-Villamizar (Ed.). *El autismo en la vida adulta*. Promolibro. Valencia.
- HOLFORD, J.; JARVIS, P. e GRIFFIN, C. (1998): eds. *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1998.
- Informe nacional sobre o debate acerca da aprendizaxe permanente en España. (2002)
- JENARO, C. (1999): *La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas*. III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca.
- KNOWLES, M. S. (1998): *Andragogía*. Oxford University Press. Mexico.
- LOCE. Ley orgánica de calidad da educación. 8.2002 Liñas xerais da Lei orgánica de calidade da educación.
- LOXSE. Lei 1/1990 de 3 de outubro (BOE do 4 de outubro de 1990). Outubro de 1990.
- MEC (1986): *Libro blanco de la educación de adultos*. Madrid. MEC.
- MEC (1989): *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid. MEC.
- MEC (1990): *Lei xeral de ordenación do sistema educativo*. Madrid. MEC
- MORGAN, H. (1996): *Adults with autism*. Cambridge University Press. New York.

- Oficina Internacional do Traballo. (OIT) (1998): “La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación”. Informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Copyright © Organización Internacional do Traballo. Xenebra.
- Oficina Internacional do Traballo. (OIT) (1999): “Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento”. Carta de colonia Educación permanente: objetivos y aspiraciones. Adoptada polo (G 8). Xenebra.
- ORGANIZACIÓN DAS NACIÓNS UNIDAS. (1997): Para la educación, la ciencia y la cultura. Quinta Conferencia Internacional Sobre Educación De Adultos. (Confintea V) Hamburgo, 14-18 de xullo de declaración de Hamburgo. Sobre la educación de adultos.
- PÉREZ SERRANO, G. (2000): *Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual*. Universidade de Huelva.
- ROGERS, A. (2003): *Teaching Adults*. Library of Congress Cataloging in Publication Data. London.
- SHARON DEFUR (2000): *Designing Individualized Education Program (IEP) Transition plans*. ERIC Clearinghouse on disabilities and gifted education. Virxinia.
- UNESCO (1976): Actas de la Conferencia General. 19.^a reunión. Nairobi, 26 de outubro-30 de novembro de 1976. Volume 1. Resolucions. París: UNESCO, 186 pp.
- UNESCO (1990): Conferencia mundial sobre a educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Thailandia.
- WHEMAN, P. (1996): *Life beyond the classroom*. Brookes. Baltimore.

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS PARA LAS PERSONAS CON TEA: ANÁLISIS EPISTEMOLÓGICO Y ALGUNAS PROPUESTAS PARA SU DESARROLLO*

Domingo García-Villamizar¹ & Araceli Del Pozo Armentia²

*Departamento de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica
Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN

En este artículo se introducen las bases epistemológicas de la educación de adultos del espectro autista. Se pasa revista a los aspectos más nucleares desde el punto de vista terminológico y conceptual y se analiza la estrecha vinculación existente entre las necesidades específicas los adultos con autismo y la filosofía de la educación de adultos, demostrando que no sólo son compatibles, sino que es posible en la práctica diseñar y desarrollar programas que satisfacen las necesidades de estas personas.

**Palabras clave: autismo, población adulta, educación continua, rehabilitación neuropsicológica.*

1. Psicólogo. Profesor Titular de Psicopatología y Psicología Clínica y Director de la Sección Departamental de Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica de la Universidad Complutense de Madrid. Fue profesor de las Universidades de Santiago de Compostela y Central de Barcelona. Investigador visitante en las universidades de Carolina del Norte, Penn State, Manchester, Londres y Milán (Departamento de Psiquiatría. Hospital Universitario de San Pablo) entre otras. Asesor científico y consultor de varias sociedades dedicadas a la atención de personas con trastornos mentales: Eltern für Integration (Alemania), Asociación Nuevo Horizonte (Madrid) y de la Confederación Autismo España. Miembro del Comité de Expertos del Consejo de Europa en Trastornos Generalizados del Desarrollo y de los grupos de investigación Metacognición y Trastornos Emocionales, Memoria, Emociones y Autismo. Universidades de Manchester, Edimburgo y George Mason (EE.UU). A liderado en torno a 15 programas de investigación y ha publicado más de un centenar de artículos científicos y varios libros, la mayoría en colaboración con otros profesores e investigadores tanto a nivel nacional como internacional. Algunos títulos recientemente publicados son *Las depresiones infantiles, Terapia familiar y conyugal, El autismo y las Emociones, La hipe*

Educación de adultos: Nuevo marco terminológico y conceptual

La educación de adultos, hoy por hoy, no se cuestiona como derecho de la persona, en el marco amplio del derecho a la educación.

Las seis conferencias internacionales de Educación de Adultos convocadas por la UNESCO en los años 1949 (Elsinor), 1960 (Montreal), 1972 (Tokio), 1985 (París), 1997 (Hamburgo) y 2009 (Brasil), han supuesto el mayor impulso internacional a la difusión e implantación del proyecto de la Educación de Adultos.

El tema de la conferencia dictada por la UNESCO en Montreal (1960): “La educación de adultos en un mundo en transformación”, introduce el concepto de continuidad de la educación. En la declaración general, el fin de la educación de adultos se remite a las exigencias más profundas y globales del hombre, un ser complejo por sus múltiples necesidades (De Natale, 2003), y a partir de los años 80 la educación es concebida como un proceso continuo, propio de la trayectoria biográfica de la persona en su globalidad.

A medida que se ha ido modificando el modo de concebir la educación de adultos, se ha generado una diversificación terminológica que, ha supuesto, no obstante, un enriquecimiento del término.

Nos detenemos ahora, con más detalle en algunos de los términos que han contribuido a la evolución y configuración del concepto actual.

a) Educación de Adultos

En la *Declaración de Nairobi* (1976): “La expresión educación de adultos, designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades o en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, des-

ractividad infantil, El autismo en la vida adulta, El estrés de los profesores: Una perspectiva internacional, El autismo en personas adultas: Nuevas perspectivas de futuro, El síndrome del Perfeccionista. El anancástico. En la actualidad, sus intereses se centran tanto a nivel clínico como de investigación en la ansiedad, la depresión, los trastornos obsesivo-compulsivos y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los trastornos del espectro del autismo.

2. Profesora. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid, Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Investigadora en el ámbito de la “*pedagogía hospitalaria*” y en “*Educación Especial y Discapacidad*”. Colabora en proyectos de investigación en el Autismo y Psicopatología. Su tesis doctoral: “*Diseño y aplicación de un programa de intervención psicopedagógica en niños con cáncer*”, le ha llevado a la investigación en temas de la infancia en situación de desvalimiento. Últimamente, sus investigaciones están relacionadas con el área específica del departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Publicaciones en Psicología de la Personalidad y la Psicopatología. Área de la psicopatología, proyecto de investigación financiado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, denominado: “Programa de Educación de personas adultas - Formación para la Transición a la vida adulta de personas con autismo”.

arrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976).

La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente, sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente (El libro blanco de la Educación de adultos. MEC. 1986).

En la actual terminología utilizada en nuestro país aparece el concepto de Educación de adultos como “Educación de personas adultas”. También el sumario legislativo recogido en la página web de la comunidad de Madrid (www.madrid.org), utiliza igualmente este término a partir de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990).

b) Educación continua

Término que ha evolucionado en su concepción desde los años 60 y cuyo significado se ha ido delimitando de manera progresiva: de educación orientada a adultos que vuelven a la educación formal, por no haber tenido la oportunidad formativa adecuada en su momento, a un significado más actual con un matiz de formación profesional y vocacional orientado a programas de entrenamiento y dirigido a niveles formativos de personas que ya poseen una buena y adecuada formación (Rogers, 2003).

c) Educación permanente

En la Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, aprobada por la UNESCO en 1977, se puede leer lo siguiente: “La expresión “educación permanente” designa un proyecto global encaminado a reestructurar el sistema educativo existente y a desarrollar las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este proyecto el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente lejos de limitarse al periodo de la escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

A la educación permanente se le ha llamado también educación vitalicia, educación continua, educación recurrente, educación no formal, desarrollo comunitario, educación popular” (Pérez Serrano, 2000).

d) Aprendizaje permanente

El término de *Aprendizaje Permanente* se concibe como el sistema de los sistemas educativos ligados al desarrollo personal y social (El libro blanco de la Educación de adultos. MEC. 1986)

El “*Memorándum sobre el aprendizaje permanente*” publicado en Bruselas en el año 2000 hace hincapié en el aprendizaje desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación y afirma que el aprendizaje permanente debe abarcar todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal. Poniendo de relieve los objetivos del aprendizaje que incluyen la ciudadanía activa, la realización personal y la integración social, así como aspectos relacionados con el empleo. Los principios que subyacen en el aprendizaje permanente y que guían su realización, resaltan el papel central del alumno, la importancia de la igualdad de oportunidades y la calidad y relevancia de las oportunidades de aprendizaje” (Memorándum sobre el aprendizaje permanente, 2000).

Este documento es completado en el año siguiente con un nuevo trabajo: “*Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*” (Bruselas, 2001). Se aboga, en este estudio, “por la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente cuyos objetivos sean: capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos, potenciando al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos” (Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, 2001).

En nuestro país, estos documentos tienen su correlato en el “*Informe nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España*” (2002).

El informe recoge las conclusiones de “un debate amplio y diversificado sobre cómo aplicar la estrategia de formación a lo largo de la vida, que ha sido posible gracias a una nueva forma de trabajo colectivo, en el que se ha tratado de establecer la manera más eficaz de poner en práctica aquellas acciones que mejor conducen al logro del objetivo transversal del aprendizaje permanente. (...) el desafío de la Administración española se dirige a promover y a hacer posible el acceso universal al conocimiento, que haga realidad en el Estado español una “sociedad del aprendizaje”, donde todas las personas puedan aprender y actualizar sus competencias a lo largo de la vida, para insertarse de forma eficiente en el mundo del trabajo, conseguir su realización personal y colaborar en el desarrollo de una economía que logre la prosperidad de todos los ciudadanos y ciudadanas, a través del vínculo que relaciona el rendimiento económico y el progreso social” (Informe nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España”, 2002).

e) Educación recurrente

El *Centro de Investigación e Innovación de la Educación* (CERI), organismo dependiente de la OCDE, en el año 1997 publicó un estudio cuyo título era: “*La educación recurrente. Una estrategia para el aprendizaje perma-*

nente. Tendencias y problemas”. En este documento el concepto aparece así delimitado: “la educación recurrente tiene como característica esencial la distribución de la educación a lo largo de la vida del individuo de manera recurrente, es decir, alternando con otras actividades, principalmente con el trabajo, pero también con el ocio y el retiro” (Centro de Investigación e innovación educativa, 1997).

f) Educación compensatoria

El término *educación compensatoria* viene definido como “el proceso educativo que tiende a completar y suplir una carencia educativa no adquirida por falta de acceso o abandono del sistema escolar formal” (El libro blanco de la Educación de adultos. MEC. 1986).

En la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el programa de educación compensatoria es definido como “un programa que destina recursos específicos, materiales y humanos, a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado en situación de desventaja social” (© Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2000).

g) Formación a lo largo de la vida: “Lifelong learning”

En la actualidad está cobrando auge el término sajón *Life Long Learning* o aprendizaje o formación a lo largo de la vida.

La formación a lo largo de la vida es concebida como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (© Ministerio de Educación y Ciencia).

h) Andragogía: el aprendizaje de los adultos

El concepto, fue utilizado por primera vez en 1833 por el maestro alemán Alexander Kapp. En el siglo XX Eugen Rosenback lo retoma para referirse “al conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos: profesores, métodos y filosofía”. La “Andragogía” persigue lograr un cambio sustancial de las formas de enseñanza clásica hacia nuevos enfoques y métodos en la enseñanza de adultos desde todos los componentes humanos: psicológico, biológico y social.

Malcon Knowles, considerado el padre de la Andragogía, la define como “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos y oponiéndola a una pedagogía que sería el arte y la ciencia de enseñar a los niños. Los principios fundamentales de la Andragogía no se reducen al respeto básico por el alumno sino que se considera al alumno como el recurso primario de todo el proceso de aprendizaje” (Knowles, 1998).

Las personas con autismo y la educación de adultos

Desde una perspectiva general, en palabras de Pérez Serrano (2000), la *educación permanente* se ha convertido no solo en exigencia sino en necesidad ineludible para vivir en una sociedad dinámica que se abre al nuevo milenio con desafíos insospechados.

El aprendizaje permanente constituye, en la actualidad, el principio rector de las estrategias de política para alcanzar objetivos que incluyen, desde el bienestar económico de los países y la competitividad, hasta la realización personal y la cohesión social. Hay un amplio consenso en que se trata de una cuestión importante para todos y, por ende, debe estar al alcance de todos (OCDE, 1996).

Dado que las personas con autismo tienen derecho a una plena integración social y laboral, es necesario apoyar los recursos necesarios para facilitar el logro de tales propósitos. La educación permanente para este colectivo es sin lugar a dudas un apoyo básico e irrenunciable para conseguir los fines que el Consejo de Europa proclama para todos los ciudadanos.

En este sentido, las personas con autismo, como miembros activos de la sociedad, figuran entre las personas más necesitadas de este tipo de educación, pues gracias a esta formación podrán alcanzar un mayor nivel de realización personal, de calidad de vida y de integración en la propia sociedad.

A. La educación de adultos como mejora de calidad de vida de las personas con autismo

Cualquier proyecto de educación destinado a adultos con autismo debe dar respuesta a las demandas educativas de las personas afectadas por el trastorno y ajustarse al nivel de desarrollo individual y al grado de patología que presente. Estas variables son determinantes para el éxito de estos programas.

En base a los imperativos del aprendizaje permanente, se da por sentado que para que el aprendizaje dure verdaderamente toda la vida, la educación posterior a la escolaridad formal, debe proporcionar no sólo oportunidades esporádicas, sino un proceso continuo de aprendizaje. En el ámbito del autismo existe el riesgo de considerar el autismo como una enfermedad de las primeras etapas del desarrollo: el autismo “infantil”. Y de ahí la importancia de ampliar el concepto de educación a toda la vida del individuo y considerar, el trastorno del autismo, como un problema crónico y no limitado exclusivamente a la infancia.

B. Del centro educativo a la vida adulta

Uno de los momentos críticos en la trayectoria de la educación permanente se produce cuando la persona, cualquier persona, alcanza la mayoría de edad y debe abandonar el centro educativo. Este cambio exige un importante proceso de adaptación ya que la persona debe abandonar el centro en el que

se ha formado durante largos años y emprender un nuevo tipo de vida, con otros condicionamientos de tipo laboral, ocupacional y social. El cambio no resulta fácil y puede llegar a tener graves consecuencias.

En el caso de las personas con necesidades educativas especiales y, de manera si cabe más acentuada, en las personas con trastorno autista, dicho proceso adaptativo es aún más complejo, no es automático ni está libre de riesgos.

Afirma Wheman (1996), que la educación de la persona con discapacidad es vital como fundamento del futuro ajuste de esta persona a su vida adulta. En este sentido, una educación que, desde el principio, no esté orientada hacia el desarrollo de las competencias personales, las habilidades de autonomía y las futuras oportunidades de empleo y ocupación, no logrará la deseada finalidad de una adaptación y un ajuste integrado de la persona con discapacidad en la sociedad en la que vive.

En el autismo una de las carencias más evidentes, y difícilmente solventadas, es precisamente la enorme dificultad en la adaptación a los cambios, a cualquier variación o modificación en la rutina cotidiana, por insignificante que esta pueda parecer.

Cuanto más, si se trata de cambios sustanciales, como el que aquí se está considerando, que someten a la persona a situaciones del todo novedosas y que modifican y alteran, casi por completo, el estilo de vida, de funcionamiento, de formas de hacer. En este sentido Morgan (1996), afirma cómo la falta de flexibilidad es sin duda el factor que en mayor medida condiciona la vida del adulto con autismo e insiste en la necesidad de tener en cuenta esta dificultad a la hora de orientar el trabajo de adaptación y de cambio hacia los nuevos contextos que exige la transición hacia la vida adulta.

C. Necesidad de introducir el concepto de transición

El concepto de Transición se ha convertido, desde el año 1990, en el punto clave de la atención en los temas sobre educación especial. El término “transición” habla de paso, de cambio, de alternancia de un estado a otro o de una circunstancia a otra. Jenaro (1999), enumera algunas de las cuestiones, que no conviene olvidar, analizando con todo detalle cuestiones referentes a las claves del éxito en el proceso de transición, a los obstáculos que con mayor frecuencia aparecen, a los pasos a seguir en cualquier proceso de transición, etc., concluye con una referencia muy interesante en la que se recoge la opinión de lo que demandan las personas con discapacidad.

Fuera de nuestro país, el concepto de transición contempla, no sólo la preparación al empleo, sino también una preparación a una vida más autónoma en todas sus facetas y dimensiones. Los “Servicios de Transición” consisten en un conjunto de actividades para el estudiante que promueven y facilitan el cambio de la escuela a un ámbito no escolar y contemplan un amplio

abanico de posibilidades: desde la preparación al empleo, a la elección vocacional, a la educación continua de adultos, a servicios culturales de adultos, a promover y facilitar la vida independiente y autónoma y la participación en la comunidad local (The National Transition Network, 1989).

En el estado de Virginia se trabaja, desde hace años, en los programas de “Intervención Individualizada en la Educación de las personas con Discapacidad: IDEA (Individuals with Disabilities Education Act)”. Este programa subraya la necesidad de preparar a los alumnos con discapacidad en el proceso y adaptación a la etapa adulta, al empleo y a la independencia o relativa autonomía de la propia vida, prestando un especial interés en el modo en que discurre el proceso de educación y formación. Existen también los llamados “Programas Educativos Individualizados: IEP (Individualized Educational Program)”. En el caso de los programas de transición, el equipo del IEP diseña un plan con varios años de antelación, en el que se incluyen para cada estudiante los servicios que van a ser necesarios en el proceso de la transición comenzando con este programa, no más tarde de los 16 años.

La transición es un proceso inclusivo que comprende la mejora de las posibilidades de empleo, las opciones de la vida en casa y la promoción en la participación de actividades sociales una vez concluida la etapa escolar formativa.

Se entiende por “Transición”, en los IEP, la planificación y servicios necesarios para preparar progresivamente y de forma adecuada a los jóvenes con discapacidad en el paso de la escuela a la vida adulta. En el estado de Nueva York los programas de transición se encuentran injertados en los IEP. Todos los alumnos entre los 14 y los 21 años cuentan, en sus programas personalizados, con los componentes relativos a un posible programa de transición en razón del tipo de discapacidad. En estos programas se establecen criterios cronológicos y de inclusión de los candidatos a participar en el programa.

Se considera adecuado para el inicio de los programas, no superar los 14 años de edad. Incluso antes, si el alumno precisa atenciones o servicios particulares a la hora de desarrollar determinadas estrategias o habilidades específicas.

En cuanto a la implicación de los padres se recomienda que ésta sea, incluso, previa al momento en el que se inicia la preparación del programa, mediante cartas informativas o sesiones conjuntas en las que se da una adecuada información en función de las necesidades particulares de cada familia. En ocasiones, resulta también de gran utilidad la posibilidad de contar con padres que ya se encuentran implicados activamente en el programa desde hace algún tiempo (Sharon deFur, 2000).

En el Plan de Transición, según el diseño de IDEA se ven implicados los siguientes elementos: El alumno, los padres y la familia entera, si así lo desea, el profesor de educación especial, el profesor de educación ordinaria, un

representante de los organismos educativos locales y cualquier otra persona que se considere adecuada para poder colaborar en el programa. De todos ellos, el elemento relevante, sin duda, es el propio alumno y todos y cada uno de los componentes del equipo necesitan ser informados de los objetivos, progresos y actividades que se vayan diseñando.

Estado de la cuestión sobre el tema: De nuevo los documentos oficiales

En la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos de Nairobi* (1976), el documento se expresa en los siguientes términos: "...en el caso de las personas con deficiencia física o mental, las actividades de educación de adultos deberían ir encaminadas, en particular, a ayudarles a recuperar o compensar una capacidad física o mental que haya quedado disminuida o perdida a causa de la deficiencia que padecen y a permitirles adquirir los conocimientos y, si fuera necesario, la capacitación profesional necesaria para su inserción social y para el ejercicio de un oficio compatible con su deficiencia." (Unesco, 1976)

En la *Declaración Mundial sobre educación para todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (Jomtiem, Tailandia, 1990), el Artículo 3 aparece formulado del siguiente modo: "Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad", y recoge en el último apartado la siguiente afirmación: "Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo."

En el documento aprobado por el *Marco de acción de Dakar del Foro Mundial sobre la Educación* del año 2000, se hace una referencia explícita al caso de las personas con necesidades educativas especiales: "Una tarea esencial será procurar que la amplia visión de la educación para todos, como concepto integrador, se refleje en las políticas de cada país y de los organismos de financiación. La educación para todos deberá abarcar no sólo los destinatarios de la enseñanza primaria sino también (...) todos aquellos que tienen necesidades especiales de aprendizaje".

La OIT elabora un ambicioso índice en el que se contemplan desde los más variados enfoques lo que hoy supone la formación y el aprendizaje. El anexo III, es la *Carta de Colonia Educación Permanente: objetivos y aspiraciones* (1999), y en dicho documento se asume el compromiso de invertir en educación presuponiendo estos tres principios: Que todo el mundo tenga acceso a la educación y formación, no solo los dotados intelectualmente o los privilegiados económicamente; Que se aliente y ofrezca a todo el mundo la posibilidad de continuar aprendiendo permanentemente y no solamente durante los años de la escolaridad obligatoria; Que se ayude a los países en desarrollo a establecer sistemas de educación completos, modernos y eficaces.

En el *Diario oficial de la Unión Europea, la Resolución del Consejo Sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad* (2003), se afirma en lo relativo al tema de la formación y de la educación de adultos: “Los estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados” y que “debe prestarse especial atención a los siguientes grupos: niños muy pequeños con discapacidad, niños de edad preescolar con discapacidad y adultos con discapacidad sobre todo las mujeres”.

Nuestro país

En nuestro país, esta realidad está ya ordenada, a nivel legislativo, y es contemplada en la Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial (B.O.E. de 10 de abril de 1999, nº 86).

El *Decreto 128/2001 Por el que se establece el marco de actuación para la educación de personas adultas en la Comunidad de Madrid.*, aborda esta misma cuestión y pone de manifiesto lo que podría ser una alusión a las personas con necesidades educativas especiales: “(...) se estimulará la participación en el diseño de su itinerario educativo y se dará atención preferente a los sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su inserción laboral” (...) “la educación debe dar respuesta a las situaciones de las personas adultas con demandas específicas de formación social y cultural”.

Concluimos este repaso con la *Ley 51/2003 de 2 de diciembre de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad*, en la que se afirma que: “Las personas con discapacidad constituyen un sector de población heterogéneo, pero todas tienen en común que, en mayor o menor medida, precisan de garantías suplementarias para vivir con plenitud de derechos o para participar en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos en la vida económica, social y cultural del país. (...) Los poderes públicos deben asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar del conjunto de los derechos humanos: civiles, sociales, económicos y culturales. (...) Transcurridos más de veinte años desde la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos, sin poner en cuestión su vigencia, se considera necesario promulgar otra norma legal, que la complemente y que sirva de renovado impulso a las políticas de equiparación de las personas con discapacidad.”

Breve desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades de la vida adulta de las personas con TEA

Exponemos a continuación algunas ideas potencialmente útiles para el desarrollo de programas en la vida adulta, a la luz del Programa de Educación de Adultos de la Asociación Nuevo Horizonte (Cfr. García-Villamisar, 2002, 2007; García-Villamisar et al. (2006).

Programas de estimulación cognitiva

Este tipo de programas se dirigen al enriquecimiento de las principales funciones cognitivas afectas en el trastorno autista: percepción- atención, memoria, solución de problemas y funciones ejecutivas.

Percepción y atención

Son dos funciones básicas frecuentemente alteradas en las personas con autismo. El currículum contempla la activación de diversas funciones perceptivas tales como la visual, la auditiva, la olfativa y la táctil. Al mismo tiempo se entrenan diversas modalidades de atención, tales como la atención dividida y la atención selectiva.

Memoria

La función de la memoria consta de diversos módulos, entre los que cabe mencionar la terapia de orientación en la realidad, con memorización explícita de rutas, eventos, personas, etc. La terapia de reminiscencia pretende activar los recuerdos más entrañables de estas personas haciéndole revivir importantes secuencias de su vida pasada. También se dispone de ejercicios especiales para el desarrollo de la memoria prospectiva y se cultiva la memoria autobiográfica para fortalecer la identidad persona. El programa consta también de una interesante batería de pruebas para la activación de la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria de trabajo. Algunas de estas pruebas aparecen descritas en algunos trabajos previos de nuestro grupo de investigación (Cfr. García-Villamisar & Della Sala, 2002; 2010).

Rehabilitación de las funciones ejecutivas

El programa consta de una serie de actividades dirigidas a la rehabilitación de diversas funciones ejecutivas muy importantes en el ámbito del autismo, tales como la flexibilidad, inhibición, cambio, auto-regulación, solución de problemas, etc. Estas actividades están configuradas por una serie de ejercicios tanto de papel y lápiz como de ordenador y también actividades de la vida diaria, otorgándole así una forma más ecológica. (Cfr. García-Villamisar & Hughes, 2007; Gray, García-Villamisar & Della Sala, 2002).

Terapia de solución de problemas

De particular interés resulta la terapia de solución de problemas. Con esta modalidad de intervención se pretende ayudar a la persona con autismo a identificar y definir los problemas cotidianos y a solucionarlos de una forma reflexiva, evitando incurrir en la impulsividad o en la apatía.

Estimulación socio-emocional

Se ha desarrollado un programa e-learning on-line para fomentar la estimulación socio-emocional. (Cfr. García-Villamizar, & Muela, C., 2008, 2009). El programa consta de varios módulos. El primer módulo tiene por objeto evaluar el procesamiento socio-emocional y establecer el nivel de déficits de cada usuario. Se trata por lo tanto, de un módulo dirigido al diagnóstico y a la valoración inicial. Este módulo se aplica al final del proceso de entrenamiento para valorar de forma objetivo el progreso alcanzado. El segundo módulo consta de más de 400 actividades distribuidas por nivel de dificultad. Cada usuario comienza su formación en el nivel estipulado en el proceso de diagnóstico. El programa se completa con otros módulos relativos a la resolución de historias sociales y de problemas vinculados al procesamiento socio-emocional. (Cfr. García-Villamizar et al., 2010).

Plan de prevención del estrés

El programa tiene por objeto paliar el estrés que frecuentemente experimentan las personas con autismo. Por una parte, se procura prevenir el estrés, actuando sobre las diversas fuentes de malestar, ayudando a las personas con autismo a afrontar esas situaciones en las mejores condiciones posibles. Por otra parte, se actúa sobre las respuestas del organismo al estrés, procurando desactivar las emociones negativas y el malestar que toda respuesta de estrés produce. Para ello se desarrollan diversas actividades de tipo ecológico y de ocio (García-Villamizar & Dattilo, 2010a y 2010b) a parte de ejercicios de carácter individual, con el fin de mitigar los efectos negativos de las respuesta al estrés.

Fomento de la calidad de vida a través de una vida de calidad

El objetivo final del Proyecto es mejorar la calidad de vida, fomentando una vida de calidad de cada una de las personas a las que va dirigido el programa. Esta vida de calidad se refiere al estilo de vida que posibilita este programa enfocado a la búsqueda de la satisfacción personal y al bienestar.

En este sentido, cabe resaltar que el programa ayuda a las personas con autismo a controlar su medio, sintiéndose dominadoras del mismo. También se intenta anticipar el futuro, fomentando determinados deseos y marcando así una trayectoria de acción. Se cuida especialmente la auto-realización personal de cada usuario, estimulando las cualidades y destrezas que cada uno posee. Se insiste en la auto-aceptación y la tolerancia con uno mismo y con

el entorno. Por último, se fomentan las relaciones interpersonales para favorecer los lazos afectivos y la expresión de emociones.

A modo de conclusión

Con todo lo dicho, y las suficientes argumentaciones que existen sobre la necesidad de sostener y fomentar la educación a lo largo de la vida, es obvio que este derecho, esta necesidad, esta exigencia se refiere no sólo a un determinado tipo de personas, no sólo a una élite de seres humanos, sino que es un derecho universal que se apoya en los principios antropológicos básicos de todo ser humano: el derecho a ser más y mejor, a crecer, a madurar, a seguir completando, hasta el final de la propia trayectoria vital, el proceso de perfeccionamiento, desarrollo y mejora que está en la base de la capacidad perfectible de cada sujeto.

La educación, en palabras de importantes pedagogos, consiste en la capacidad del ser humano de seguir perfeccionándose siempre, hasta el final de la vida, porque siempre se está aprendiendo, siempre se está en disposición de adquirir nuevos conocimientos y habilidades o, en cualquier caso, de asumir nuevas experiencias que van llegando a nuestra vida.

Y esto acontece, no sólo en las personas con capacidad cognitiva intacta, sino en toda persona, por el mero hecho de ser “persona” y con la dignidad que le confiere ese mismo *estatus de persona*. También en aquellas que, en razón de la edad, van perdiendo sus capacidades o habilidades, también en aquellas que, en razón de lo vivido, han perdido la motivación y las ganas de seguir viviendo, también en aquellas que, por sus circunstancias, han nacido con determinadas enfermedades que ya desde su primera infancia han hipotecado su desarrollo y maduración.

Es este el apasionante reto que nos plantea la cuestión de la educación de adultos en un ámbito tan especial y tan desconocido al mismo tiempo, como es el amplio horizonte de los trastornos del espectro del autismo.

El artículo concluye brindando al lector una breve panorámica relativa a un potencial curriculum de educación de adultos basado en la experiencia realizada en la Asociación Nuevo Horizonte, de las Rozas (Madrid) haciendo especial énfasis en el objetivo final del proyecto que es la mejora de la calidad de vida a través de un plan de vida de calidad apoyada en los principios del bienestar psicológico.

Bibliografía

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2007): Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea general de 15 de marzo de 2006, titulada “Con-

- sejo de derechos humanos. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informa del relator especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.
- B.O.E. (1990): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).
- B.O.E. (1999): Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros de educación especial. 10 de abril de 1999, nº 86.
- Centro de Investigación e Innovación Educativa (1997): La educación recurrente. Una estrategia para el aprendizaje permanente. Tendencias y problemas. Kapelusz. Buenos Aires.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000): Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001): Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente, Bruselas.
- Consejo Europeo De Lisboa (2000): Conclusiones de la presidencia. 23 y 24 de marzo 2000.
- Consejo Europeo. Cumbre de Barcelona (2002): Dentro del proceso de Bolonia.
- De Natale, M.L. (2003): La edad adulta. Una nueva etapa para educarse. Narcea, Madrid.
- Decreto 128/2001 Por el que se establece el marco de actuación la educación de personas adultas en la comunidad de Madrid. B.O.C.A.M.
- Designing Individualized Education Program (IEP) Transition Plans. The Eric Clearing house on disabilities and gifted education. (2000): The Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.
- Diario oficial de las comunidades europeas Resolución del consejo sobre la educación permanente. (2002).
- Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (2000): Declaración mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia.
- Foro Mundial Educación para Todos (2000): Educación para todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar. Senegal.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2009): La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes. Revista Española de pedagogía. Año LXVII N° 244. 529-544.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (2002). El autismo en la vida adulta. Aspectos clínicos y asistenciales. Promolibro. Valencia.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. (Ed). (2007) El autismo en personas adultas: Nuevas perspectivas de futuro. Real Patronato de Educación Especial.

- GARCÍA-VILLAMISAR, D. & DEL POZO, A. et al. (2006). Educación de personas adultas con autismo. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D., HUGHES C. (2007). Supported employment improves cognitive performance in adults with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*. 51(2), pp. 142-150.
- GARCÍA-VILLAMISAR D., DATTOLO, J. (2010a). Effects of a leisure programme on quality of life and stress of individuals with ASD. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(7), pp. 611-619.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. DATTOLO, J. (2010b) Social and clinical effects of a leisure program on adults with autismo spectrum disorders.. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 4, Issue 4, October-December.
- García-Villamizar, D., Della Sala, S. (2002) Dual-task performance in adults with autism. *Cognitive Neuropsychiatry*, 7: 63-74.
- GARCÍA-VILLAMISAR, D. & DELLA SALA, S. (2010). *Neuropsychological Mechanisms of False Memories in People with Autism*. Research Project in progress. Universidad Complutense & Edimburgh University (UK).
- GARCÍA VILLAMISAR, D. & MUELA, C. (2008). Programa e-learning on line para la evaluación del procesamiento emocional de personas con TEA. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad Autónoma de Madrid.
- GARCÍA VILLAMISAR, D. & MUELA, C. (2009). Programa e-learning on line para la estimulación del procesamiento emocional de personas con TEA. Consejería de Familia y Asuntos Sociales. Comunidad Autónoma de Madrid.
- GARCIA-VILLAMISAR, D., ROJAHN, J., ZAJA, R. & JODRA, M. (2010) Facial emotion processing and social adaptation in adults with and without autism spectrum disorder, *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 4, Issue 4, October-December, Pages 755-762.
- GRAY, GARCÍA-VILLAMISAR, & DELLA SALA, S. (2002). Procesos ejecutivos, teoría de la mente y el autismo. En D. García-Villamizar (Ed.). *El autismo en la vida adulta*. Promolibro. Valencia.
- HOLFORD, J.; JARVIS, P. Y GRIFFIN, C. (1998): eds. *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page, 1998.
- Informe nacional sobre el debate acerca del aprendizaje permanente en España. (2002)
- JENARO, C. (1999): La transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas. III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca.
- KNOWLES, M. S. (1998). *Andragogía*. Oxford University Press. Mexico.
- LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. 8.2002 Líneas generales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación

- LOGSE. Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1.990). Octubre de 1990.
- M.E.C. (1986): Libro Blanco de la Educación de Adultos. Madrid. M.E.C.
- M.E.C. (1989): Libro blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid. M.E.C.
- M.E.C. (1990): Ley General de Ordenación del Sistema Educativo. Madrid. M.E.C.
- MORGAN, H. (1996): Adults with autism. Cambridge University Press. New York.
- Oficina Internacional del Trabajo. (OIT) (1998): La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Informe para el debate de la reunión paritaria sobre la educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación. Copyright © Organización Internacional del Trabajo. Ginebra.
- Oficina Internacional del Trabajo. (OIT) (1999): Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento. Carta de colonia Educación permanente: objetivos y aspiraciones. Adoptada por el (G 8). Ginebra.
- Organización de las Naciones Unidas. (1997): Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura. Quinta Conferencia Internacional. Sobre Educación De Adultos. (Confintea V) Hamburgo, 14-18 De Julio De. Declaración De Hamburgo. Sobre La Educación De Adultos.
- PÉREZ SERRANO, G. (2000): Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. Universidad de Huelva.
- ROGERS, A. (2003): Teaching Adults. Library of Congress Cataloging in Publication Data. London.
- SHARON DEFUR (2000): Designing Individualized Education Program (IEP) Transition plans. ERIC Clearinghouse on disabilities and gifted education. Virginia.
- Unesco (1976): Actas de la Conferencia General. 19ª reunión. Nairobi, 26 de octubre -30 de noviembre de 1976. Volumen 1. Resoluciones. Paris: UNESCO, 186 pp.
- Unesco (1990): Conferencia mundial sobre a educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Jomtien, Thailandia.
- WHEMAN, P. (1996): Life beyond the classroom. Brookes. Baltimore.

MEMBROS DE AUTISMO GALICIA

APACA

Asociación de Pais de Autistas e Psicóticos
da Comarca de Arousa
✉ Rúa Moreira, nº 29
36613 Vilagarcía de Arousa (Pontevedra)
☎ 986 501 548
E-mail: a.apaca@wanadoo.es

APACAF

Asociación de Pais de Persoas con Trastorno
do Espectro Autista do Centro de Apoio
Familiar “A Braña”
✉ Rúa Pracer, nº 5-3º B
36202 Vigo (Pontevedra)
☎ 986 226 647
E-mail: info@apacaf.org
www.apacaf.org

APA MECOS

Asociación de Pais de Persoas con Autismo
“Os Mecos”
✉ Rúa Xistro nº 28 - Coiro
36947 Cangas do Morrazo (Pontevedra)
☎ 986 708 640
E-mail: apamecos@yahoo.es

A.S.P.A.N.A.E.S.

Asociación de Pais de Persoas con Trastorno
do Espectro Autista T.E.A. da Provincia
da Coruña
✉ Rúa Camiño da Igrexa, nº 40 - baixo
15009 A Coruña
☎ 981 130 044
☎ 981 130 787
E-mail: administracion@aspanaes.org
www.aspanaes.org

AUTISMO OURENSE

Asociación Autismo Ourense
✉ Rúa Alférez Provisional, nº 2 entrechán
32003 Ourense
☎/☎ 988 219 389
E-mail: info@autismoourense.org
www.autismoourense.org

AUTISMO VIGO

Asociación Autismo Vigo
✉ Rúa Camelias, nº 108, oficina 2
36201 Vigo (Pontevedra)
☎ 986 437 263
☎ 986 228 528
E-mail: autismovigo@gmail.com
www.autismovigo.org

APA CASTRO NAVÁS

Asociación de Pais do Centro “Castro Navás”
✉ Rúa Navás, nº 11-Priegue
36391 Nigrán (Pontevedra)
☎ 986 365 558
E-mail: apacastronavas@yahoo.es

FUNDACIÓN MENELA

✉ Avda. Marqués de Alcedo, nº 19
36203 Vigo (Pontevedra)
☎ 986 423 433/902 502 508
☎ 986 484 228
E-mail: fundacion@menela.org
www.menela.org

FUNDACIÓN AUTISMO CORUÑA

✉ Rúa Camiño da Igrexa, nº 40-baixo
15009 A Coruña
☎/☎ 981 130 553 Fax: 981 130 787
E-mail: autismocoruna@yahoo.es

APA MENELA

Asociación de Pais do Centro “Menela”
✉ Camiño da Veiguiña, nº 15 - Alcabre
36212 Vigo (Pontevedra)
☎ 986 240 703
E-mail: apamenela@terra.es

RAIOLAS - LUGO

Asociación de Pais de Persoas con Trastornos
Xeneralizados do Desenvolvemento
✉ Rúa Lamas de Prado, 75 - baixo
27003 Lugo
☎ 982 214 504
E-mail: raiolas-lugo@mundo-r.com

Subvencionan



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Secretaría Xeral de Política Lingüística



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE SANIDADE



**SERVIZO
GALEGO
de SAÚDE**



XUNTA DE GALICIA
CONSELLERÍA DE TRABALLO
E BENESTAR
Secretaría Xeral de Familia e Benestar
Dirección Xeral da
Dependencia e Autonomía Persoal