

# EL ACCESO DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO AL CURRÍCULO ORDINARIO

*José Manuel Herrero Navarro*  
*María Angeles Noblejas de la Flor*  
*Amaya Sterner de León*  
*Equipo Específico D.M./Autismo*  
*Madrid (M.E.C.)*

**RESUMEN:** La implantación de la LOGSE y el comienzo de la reforma educativa a partir del curso 1992-93, puede suponer un significativo cambio en la intervención educativa con alumnos con autismo y con otros trastornos graves del desarrollo. Conceptos tales como Objetivos Educativos comunes para todos los alumnos, Currículo prescriptivo, abierto y flexible, Necesidades Educativas Especiales, Adaptaciones Curriculares, etc., impregnan y guían, en adelante, cualquier decisión que se tome en relación a la repuesta educativa de tales alumnos.

Más concretamente, la respuesta educativa a los mismos debe tener en cuenta, como es lógico y como ocurre con el resto de los alumnos, sus necesidades educativas –necesidades educativas especiales permanentes– y la Propuesta Curricular realizada con carácter general para todos. Para adecuar la propuesta curricular –el Currículo Oficial– a las necesidades educativas de los alumnos con autismo, es decir, para tomar decisiones respecto al Qué, Cómo y Cuándo enseñar/evaluar disponemos, como no podía ser de otra forma, de la posibilidad de realizar adaptaciones, tanto de Acceso al currículo (adaptaciones en los recursos espaciales, materiales y comunicativos) como adaptaciones en los elementos propiamente Curriculares (criterios y procedimientos de evaluación, metodología, actividades, contenidos y objetivos).

Aunque es un proceso complejo, creemos que la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con autismo hay que buscarla, porque es posible y necesario, dentro del currículo ordinario.

En este sentido, presentamos una experiencia concreta que hemos realizado con profesores y con alumnos con autismo y con otros trastornos del desarrollo escolarizados en centros de educación especial públicos.

## INTRODUCCIÓN

Desde que Leo Kanner (1943) lo describiera, se han desarrollado diferentes concepciones con respecto al síndrome autista. Actualmente, prevalece el enfoque de que el autismo y las dificultades de aprendizaje que el término representa (ver cuadro 1) son el resultado de un trastorno psicológico, cuyo rasgo fundamental es un déficit en el área de cognición social (cfr., por ejemplo, Baron-Cohen, 1988; Jordan y Powell, 1990).

En el ámbito del tratamiento de los problemas derivados del autismo, desde la década de los sesenta, y tras el lapso de tiempo en que predominaron concepciones psicodinámicas, se defiende de forma generalizada que la “terapéutica” más relevante para los alumnos con autismo es la intervención educativa.

CUADRO 1. NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ALUMNOS CON AUTISMO  
E IMPLICACIONES CURRICULARES (ADAPTADO DE BROWN & TAYLOR, 1985;  
ARENDET ET. AL., 1985; Y JORDAN & POWELL, 1990).

PERCEPCION	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de consistencia en las reacciones a la estimulación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control externo del entorno.</li> <li>- Enseñar control del entorno.</li> <li>- Enseñanza de autocontrol.</li> </ul>

ATENCION	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Atención túnel”, es decir, prestar atención a sólo algunas características de los estímulos.</li> <li>- Atención paradójica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alcanzar la “atención conjunta”, centrándose en el objeto de atención del alumno, o,</li> <li>- Atraer la atención del alumno hacia una gama amplia de estímulos.</li> <li>- Extender gradualmente los límites del “túnel de atención” del alumno</li> </ul>

MEMORIA	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déficits en recordar hechos en términos de relaciones significativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor capacidad de procesamiento y memoria visual.</li> <li>- Enseñar estrategias de recuerdo de modo significativo:</li> <li>- enseñar a agrupar elementos que tenga que recordar formando esquemas significativos.</li> <li>- proporcionar oportunidades para asociar cosas de modo significativo.</li> </ul>

CUADRO 1. (CONTINUACION)

SOLUCION DE PROBLEMAS	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje específico a las situaciones e incapacidad para generalizar.</li> <li>- Incapacidad de abstraer principios generales que le oriente en la elección de estrategias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar respuestas alternativas en situaciones nuevas, o en situaciones parcialmente nuevas en las que se introducen pequeñas variaciones.</li> </ul>

IMITACION	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de imitación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar a imitar y generalizar.</li> <li>- Extremar el cuidado en el uso de la imitación como técnica didáctica.</li> </ul>

LENGUAJE Y COMUNICACION	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fracaso en el uso del lenguaje para comunicarse.</li> <li>- Uso y comprensión limitados de gestos, expresiones faciales y entonación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar a entender y reaccionar a las demandas del entorno.</li> <li>- Enseñanza de habilidades funcionales en /de la vida real.</li> <li>- Enseñar con finalidad interactiva.</li> <li>- Enseñar el lenguaje que responda a las necesidades del alumno.</li> <li>- Expandir los límites comunicativos del alumno y del entorno.</li> </ul>

CUADRO 1. (CONTINUACION)

JUEGO SIMBOLICO	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pobreza o ausencia de juego simbólico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar a emplear los juguetes de forma funcional no repetitiva.</li> </ul>

MOTIVACION	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasa motivación de logro.</li> <li>- Reacios a implicarse en tareas o actividades nuevas.</li> <li>- Conductas obsesivas, rutinarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animarle activamente a explorar situaciones nuevas.</li> <li>- Cuidar el uso de recompensas extrínsecas. Planificar sistemas de autorrecompensas jerarquizadas.</li> <li>- Construir cadenas de actividades.</li> </ul>

COGNICION SOCIAL	
DIFICULTADES	IMPLICACIONES CURRICULARES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas centrales en la comprensión de sí mismo y de los demás como personas.</li> <li>- Poca capacidad de comprender o predecir el comportamiento de los demás.</li> <li>- Incapacidad para la empatía y para saber lo que otra persona siente, piensa o cree.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecerle significados explícitos.</li> <li>- Enseñanza explícita de la información que tiene que transmitirse.</li> <li>- Enseñanza explícita de puntos de vista diferentes al suyo.</li> <li>- Enseñanza explícita en la comprensión de estados y de expresiones emocionales.</li> <li>- Enseñar que sus comportamientos adaptados influyen en el entorno.</li> <li>- Enseñanza de pautas concretas de interacción social.</li> </ul>

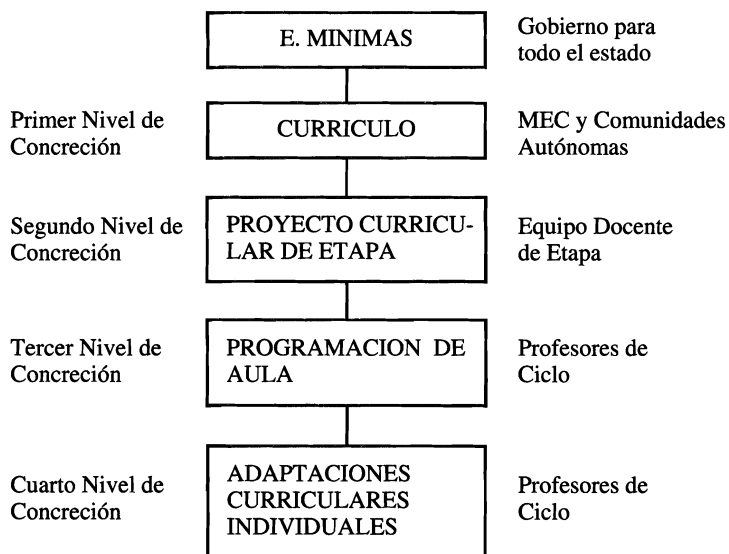
En el contexto actual de nuestro país, la respuesta educativa global que se ofrezca a los alumnos (incluidos, lógicamente, los alumnos con autismo o con otros trastornos generalizados del desarrollo) debe tener como referencia, por una parte, el Currículo Oficial (currículo que es prescriptivo, pero también abierto, flexible y orientador), y por otra, las necesidades educativas de esos alumnos (MEC, 1992). En este sentido, y como afirman Jordan y Powell (1990, p. 35), “es importante que los alumnos autistas se incorporen al máximo al Currículo Nacional. (...) Las dificultades que experimentan estos alumnos les lleva a aislarse en cierta medida de sus compañeros; la educación debería tratar de disminuir este aislamiento, no de aumentarlo”.

Actualmente estamos viviendo una etapa de cambio educativo importante, que se refleja en diversas medidas adoptadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, tales como, disposiciones legales que desarrollan la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), un gran esfuerzo en la formación del profesorado, y la difusión de materiales curriculares, entre otras, que pueden favorecer el debate, la reflexión y la toma de decisiones; aspectos todos ellos que nos ayudan, a los profesionales, a ofrecer una respuesta educativa cada vez más ajustada a las necesidades de los alumnos y a los nuevos planteamientos curriculares.

La LOGSE implica cambios tanto en la ordenación de los diferentes niveles educativos, como en los planteamientos curriculares que se proponen. En ella se establecen cuatro etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria.

El Currículo Oficial, como ya se ha comentado, es prescriptivo, con el fin de asegurar la homogeneidad del sistema, en el sentido positivo del término, pero, a su vez, es abierto y flexible, de cara a garantizar la adecuación a cada contexto educativo, y de permitir al docente tomar decisiones curriculares adecuadas a su realidad educativa. Ello permite establecer distintos niveles de concreción en el diseño curricular (Ver Cuadro 2).

CUADRO 2. NIVELES DE CONCRECIÓN



Así, el Currículo Oficial determina diferentes elementos del currículo (objetivos generales de área, áreas curriculares, bloques de contenido, orientaciones didácticas y para la evaluación), pero deja sin concretar otras decisiones que se deben tomar cuando se elabore el Proyecto Curricular de Centro (PCC). En este sentido, el PCC tiene que dar respuesta a cuestiones tales como qué, cuándo y cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar, y establecer, además, medidas de atención a la diversidad.

Dentro de este planteamiento, el referente curricular para los centros de educación especial es el de la Educación Primaria. Esta Etapa educativa plantea tres grandes objetivos a alcanzar por los alumnos, a saber, autonomía de acción en el medio, socialización y adquisición de instrumentos básicos. En los centros de educación especial, las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria -que comprenden un total de 10 años de escolaridad- se configuran globalmente como Educación Básica. Como ya hemos dicho, el referente para la elaboración del PCC será, básicamente, el establecido para la Educación Primaria con las adaptaciones oportunas, y con la inclusión, a partir de los 12 años, de aquellos objetivos contemplados en la etapa Secundaria Obligatoria más directamente relacionados con la autonomía personal y social de los alumnos, y con la preparación para el trabajo.

Todos estos planteamientos curriculares, desde la perspectiva de un centro de educación especial, suponen un reto importante, debido a:

- La situación actual en que nos encontramos con respecto a la implantación de la Reforma (primera fase).

- El tipo y grado de necesidades educativas especiales que presenta el alumnado en tales centros, exige un gran esfuerzo en la realización de adaptaciones de acceso y curriculares.

- La ausencia de orientaciones concretas y materiales específicos destinados a centros de educación especial, pudiendo éstos sentirse alejados del proceso de reforma, o considerar dichos materiales excesivamente alejados de su realidad.

- Aún no se han proporcionado orientaciones para la elaboración de procedimientos y criterios de adaptaciones curriculares significativas, que favorezcan el ajuste en la respuesta educativa, y optimicen, así mismo, el proceso de colaboración con las familias al proporcionar objetivos muy precisos y técnicas concretas.

- El proceso de elaboración de Proyectos Curriculares de Centro ha de apoyarse en un trabajo de equipo, en el que esten implicados todos los profesionales del mismo. Este proceso, siguiendo una metodología colaborativa, es complejo y difícil.

A pesar de estas dificultades, creemos que el Currículo Oficial ofrece una propuesta curricular realmente abierta, que puede ser utilizada como instrumento de análisis y reflexión, y como referencia para la elaboración de propuestas curriculares concretas ajustadas a las necesidades de cada situación particular.

## MÉTODO

En este apartado recogemos la experiencia de realización de adaptaciones curriculares llevada a cabo en un centro de educación especial (C.P. de educación especial Alfonso X el Sabio de Leganés) con los alumnos gravemente afectados.

## FINALIDAD, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad del presente proyecto, de acuerdo con los planteamientos iniciales, es la de dotar al centro de procedimientos y criterios de elaboración de adaptaciones curriculares, partiendo del Currículo Oficial de la Etapa de Primaria, y facilitar el diseño del propio Proyecto Curricular del Centro.

Para delimitar esta amplia tarea y hacerla operativa, seleccionamos, de entre las posibles áreas de la Educación Primaria, el Área de Lengua Castellana y Literatura, dada su importancia para los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes. Así pues, identificamos los objetivos a alcanzar, en los siguientes términos:

1. Dotar al centro de recursos curriculares y de acceso para adecuar y mejorar la respuesta educativa a los alumnos en el área de lenguaje y comunicación.
2. Facilitar y elaborar procedimientos e instrumentos de evaluación –alumno, centro y contexto familiar–, para la determinación de las necesidades educativas.
3. Elaborar adaptaciones curriculares en el Área de Lengua Castellana y Literatura a partir del Currículo Oficial.
4. Impulsar la realización del Proyecto Curricular del Centro partiendo de las adaptaciones curriculares individualizadas.
5. Estimular el trabajo en equipo dentro del propio centro, así como la formación permanente del profesorado, dando continuidad a la labor iniciada en cursos anteriores, y participando en otras actividades formativas.

En este contexto, podíamos concretar las hipótesis de trabajo de la siguiente forma:

1. El Currículo Oficial de la Educación Primaria es abierto y flexible, de tal forma que es posible realizar adaptaciones significativas en el Área de Lengua Castellana y Literatura con alumnos que tienen necesidades educativas graves y permanentes.
2. Si se realizan adaptaciones curriculares en dicha área, éstas favorecen el desarrollo comunicativo-lingüístico de los alumnos.
3. El desarrollo de la competencia comunicativa favorece la competencia cognitivo-social de los sujetos.
4. La reflexión sobre la propia acción y el trabajo en equipo, optimizan el proceso de enseñanza/aprendizaje.

## PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha desarrollado en tres fases: evaluación inicial, toma de decisiones y aplicación de las adaptaciones, y evaluación final.

### 1. *Primera fase: evaluación inicial*

Los pasos dados en esta parte del proceso fueron: la selección de los alumnos, decisiones sobre la evaluación a realizar y su ejecución para la recogida de la información pertinente y valoración de la misma.

Respecto a la selección de los alumnos, el planteamiento del trabajo se basó en la existencia en el centro de alumnos con graves dificultades en el área de comunicación (limitación significativa o carencia de lenguaje oral, intención comunicativa limitada,

lenguaje no funcional...), con repercusión, incluso, en la aparición y mantenimiento de problemas de comportamiento. La muestra seleccionada fue de trece alumnos cuyas características figuran en el cuadro 3

En relación con las decisiones de evaluación, se consideraron procedimientos, técnicas e instrumentos para realizar la misma, tanto de los alumnos como del contexto educativo. Así, el diseño de evaluación realizado fue el siguiente:

#### *Alumno*

- Nivel de desarrollo: Brunet-Lézine.
- Nivel de lenguaje, comunicación e interacción: Escalas Reynell; muestra de comunicación espontánea, según el modelo "TEACCH" (Cfr., Watson, 1985; Watson et al., 1989); y prueba "ACACIA" (Cfr., Tamarit, 1990).
- Nivel de competencia curricular en el área de Lengua Castellana y Literatura (criterios de evaluación de primer ciclo de Primaria con adaptaciones muy significativas, que recogen objetivos de la etapa infantil y de las programaciones del centro): indica lo que es capaz de hacer el alumno, en qué situaciones y con qué grado y tipo de ayuda. El Equipo de Autismo elaboró un instrumento para tal fin.
- Estilo de aprendizaje del alumno (informe del tutor): forma en que afronta y resuelve las tareas, intereses, condiciones en que trabaja mejor, motivación...

#### *Contexto*

- Documentos elaborados por el Equipo de Autismo para la evaluación de contextos educativos: aula y ciclo/centro.

Los resultados más significativos para el proyecto (nivel de competencia curricular y cociente comunicativo), se recogen, de forma comparada, entre esta primera evaluación y la que se realizó en la tercera fase (evaluación final) en los cuadros 4 y 5.

En estos cuadros-resumen no puede figurar toda la información manejada, ya que no es posible reflejar de forma gráfica las distintas condiciones en las que se observan las diferentes conductas. No obstante, resultan muy útiles para percibir de forma rápida y comparada el nivel de cada alumno en las dos evaluaciones.

En esta primera fase también se realizó un trabajo de revisión bibliográfica y documentación para profundizar en el marco teórico expuesto en los puntos anteriores de la presente comunicación.

## *2. Segunda fase: Toma de decisiones y aplicación de las adaptaciones*

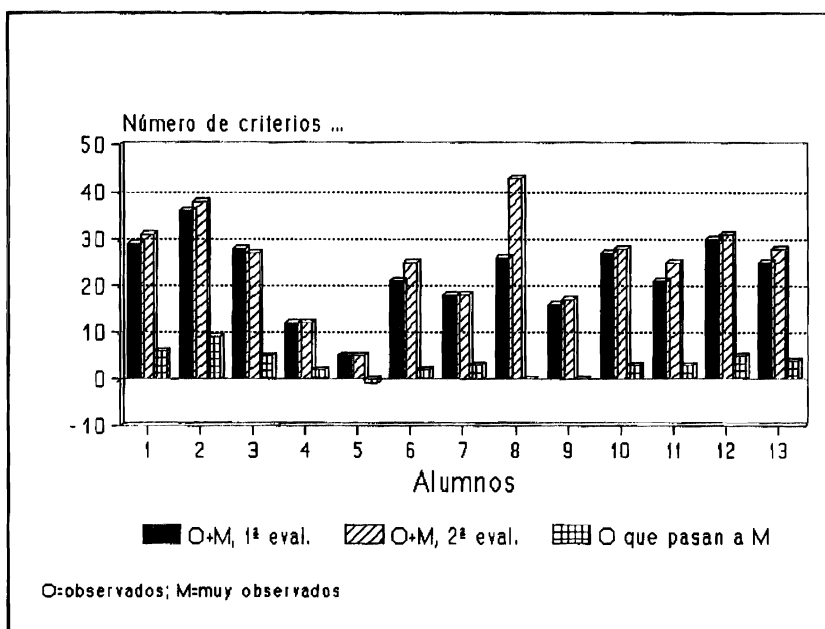
La información recogida en la fase anterior nos permitió el establecimiento de las necesidades educativas de los alumnos, fundamentalmente las relacionadas con las capacidades cognitivo-sociales y socio-comunicativas. Ello posibilitó la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas, centradas especialmente en el área de Lengua Castellana y Literatura, en las que encontramos implicaciones de adecuaciones a realizar tanto a nivel de aula como de ciclo, e incluso de centro. En este proceso utilizamos como instrumento de recogida de información y toma de decisiones el protocolo del Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC), propuesto por el Ministerio. Así, cada alumno cuenta con un DIAC como punto de referencia para la evaluación, tanto de su progreso como de la propia intervención educativa.



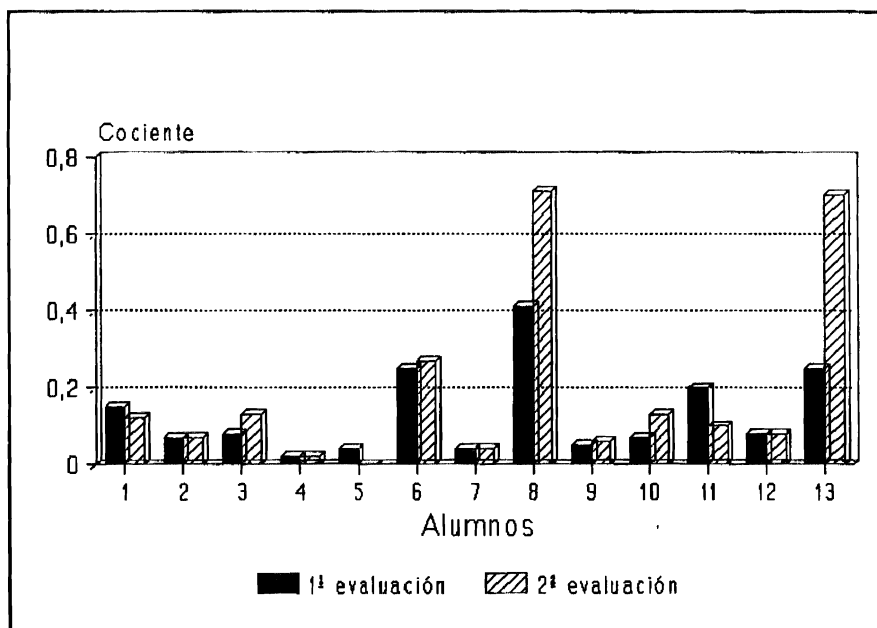
CUADRO 3. CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS

CARACTERISTICAS ALUMNOS	EDAD	SEXO	DEFICIENCIA	DIAGNOSTICO	INTENCIÓN COMUNICATIVA	FORMA DE COMUNICACIÓN	OTROS TRASTORNOS
ALUMNO 1	13	V	MEDIA	AUTISMO	RESTRINGIDA	VERBAL	
ALUMNO 2	14	V	MEDIA	AUTISMO	RESTRINGIDA	VERBAL	
ALUMNO 3	12	M	SEVERA	MADUROPATIA	RESTRINGIDA	VERBAL	CONVULSIO.
ALUMNO 4	15	V	PROFUNDA	ENCEFALOPAT.	MUY RESTRINGIDA	MOTORA	CONVULSIO.
ALUMNO 5	13	M	PROFUNDA	SINDR. RETT	MUY RESTRINGIDA	VISUAL	
ALUMNO 6	14	M	SEVERA	SINDR. DOWN	FLEXIBLE	VERBAL	CONDUCTA
ALUMNO 7	12	V	PROFUNDA	LENNOX/DOWN	RESTRINGIDA	MOTORA/SIGN.	EPILEPSIA
ALUMNO 8	13	M	MEDIA		FLEXIBLE	VERBAL	CONDUCTA
ALUMNO 9	12	V	PROFUNDA	LENNOX	MUY RESTRINGIDA	MOTORA	EPILEPSIA
ALUMNO 10	14	M	SEVERA	MADUROPATIA	RESTRINGIDA	VERBAL	MUTISMO
ALUMNO 11	10	V	MEDIA	HIPER. IZQ.	RESTRINGIDA	SIGNADA	CONDUCTA
ALUMNO 12	13	V	SEVERA	AUTISMO	RESTRINGIDA	VERBAL	
ALUMNO 13	9	V	MEDIA	SINDR. DOWN	RESTRINGIDA	MOTORA/VERB.	CONDUCTA

CUADRO 5. COMPETENCIA CURRICULAR



CUADRO 5. COCIENTE COMUNICATIVO



Estas medidas fueron puestas en práctica sólo durante dos meses, ya que la primera fase del proyecto fue muy costosa en tiempo y en esfuerzo (debido a la amplitud de la evaluación y a las coordinaciones necesarias entre diferentes profesionales del centro y con el Equipo Específico de Autismo, que por imperativos laborales se distanciaban en el tiempo).

### 3. Tercera fase: Evaluación final

Se realiza una segunda evaluación de los alumnos, centrada en el desarrollo comunicativo y la interacción social (TEACCH y ACACIA), y en la competencia curricular del área en cuestión, a fin de valorar la evolución de los alumnos y, en la medida de lo posible (dado el corto período de tiempo de aplicación de los DIAC y la intervención de variables no controladas –ej., evolución propia de los alumnos–), la incidencia de la intervención, así como el propio proyecto (por parte de los profesionales del centro, con un cuestionario elaborado para tal fin).

## CONCLUSIONES, VALORACIÓN Y SUGERENCIAS

El análisis de los resultados no permite extraer conclusiones definitivas sobre la efectividad de la intervención. Dadas las características de las variables consideradas (cualitativas), el corto período de tiempo de aplicación de los DIAC, las variables intervinientes no controladas (desarrollo de los sujetos, características específicas de los déficits...) y la obtención de sólo dos medidas por sujeto, la aplicación de pruebas estadísticas no resulta pertinente.

Por ello, el análisis de los datos obtenidos sólo puede realizarse apoyándonos en representaciones gráficas, y en una valoración cualitativa de las diferencias entre la primera y la segunda evaluación. Hemos de hacer notar que las representaciones gráficas no pueden mostrar las diferencias cualitativas recogidas en la evaluación.

La valoración general de estos resultados, junto con la del proyecto mismo, realizada por los profesionales del centro (altamente positiva) nos lleva a conclusiones de diverso tipo:

- En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje:
  - Ha supuesto un mayor conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos, de su competencia curricular en el área de Lengua Castellana y Literatura, y de su estilo de aprendizaje, lo que ha favorecido el ajuste en la respuesta educativa a los mismos.
  - Esta mayor adecuación en la ayuda pedagógica y educativa ha incrementado las habilidades comunicativo-lingüísticas de la mayoría de los alumnos.
  - En relación con la tarea educativo-docente, ha supuesto un mayor conocimiento de las variables relacionadas con la misma (estilo de enseñanza, criterios para la selección de objetivos, metodología de intervención, mayor comunicación entre los profesionales, recursos...), que ha redundado en una práctica educativa más eficaz.

- En relación al Centro:
  - La reflexión sobre la práctica educativa diaria, realizada en equipo, mejora la calidad de la enseñanza e incrementa la formación de los profesionales.
  - Se ha evidenciado que determinados elementos, tanto curriculares, propiamente dichos, como de acceso al currículo, deben abordarse desde planteamientos educativos comunes y trabajo coordinado (creación de grupos de trabajo para la organización y elaboración de materiales, diseño y puesta en práctica de programas de estructuración ambiental...).
  - La determinación de necesidades educativas y mayor ajuste en la intervención, optimiza la colaboración con las familias al plantear objetivos muy precisos y técnicas concretas.

En cualquier caso, pensamos que el proyecto llevado a cabo ha supuesto una labor ardua y estimulante, que pone de manifiesto diferentes necesidades dentro de la labor educativa del centro:

- Necesidad de realizar una evaluación en profundidad de todos los alumnos del Centro, y del contexto educativo.
- Necesidad de elaborar el Proyecto Curricular del Centro.
- Necesidad de realizar adaptaciones curriculares individuales.
- Necesidad de que la Administración apoye dicho proceso en los Centros de Educación Especial, a través de orientaciones específicas, ejemplificaciones curriculares, apoyos externos, formación,...

Por tanto, como podemos ver en estas conclusiones, las hipótesis que nos planteábamos al iniciar este proyecto pueden constituir una orientación interesante para futuros trabajos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARENT, L., CONNELLY, L., y CONNELLY, M. (1985): "*Language and Communication*". En AHTACA (Comp.): *The Special Curricular Needs of Autistic Children*, pp. 20-25. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults.
- BARON-COHEN, S. (1988): "*Social and Pragmatic deficits in autism: Cognitive or Affective?*". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, pp. 379-402.
- BROWN, W. y TAYLOR, G. (1985): "*Impaired Relationships and Self-Image*". En AHTACA (Comp.): *The Special Curricular Needs of Autistic Children*, pp. 6-13. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults.
- JORDAN, R. y POWELL, S. (1990): *The Special Curricular Needs of Autistic Children: Learning and Thinking Skills*. London: The Association of Head Teachers of Autistic Children and Adults.
- KANNER, L. (1943): "*Autistic Disturbances of Affective Contact*". *Nervous Child*, 2, pp. 217-250.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma. Educación Infantil y Primaria*. Madrid: MEC.
- TAMARIT, J. (1990). *Prueba ACACIA. Proyecto, Manual de Uso y Anexos*. Prueba sin publicar.
- WATSON, L.; LORD, C.; SCHAFFER, B.; y SCHOPLER, E. (1989): *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Children*. New York: Irvington Publishers, Inc.