

## **Proyecto Entornos: una propuesta para la programación educativa en autismo**

Javier TAMARIT. Equipo CEPRI. MADRID  
Actas VIII Congreso Nacional AETAPI. En M. A. López Mínguez (Coord.) (1995) *Autismo: La respuesta educativa*. Murcia: CPR I

### **Introducción**

En esta comunicación se comentarán las bases teóricas y de experiencia que subyacen al que denominamos Proyecto ENTORNOS, realizado por miembros del Equipo CEPRI durante el Curso 1994-1995 como Proyecto de Innovación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid y por la Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia.

Este Proyecto surge de constatar en la práctica cotidiana que en la educación de escolares con necesidades educativas especiales de carácter grave y permanente se requiere de una enseñanza mediada por acciones significativas, motivantes y funcionales, frente a una enseñanza mediada por símbolos (Lacasa, 1994). Para afrontar esos requerimientos es preciso diseñar entornos educativamente significativos (Tamarit, 1994), en los que se lleven a cabo actividades social y culturalmente significativas. Las acciones de los escolares dentro de esas actividades, socialmente guiados por sus maestras y maestros, serán las que permitan el avance global en su desarrollo. El Proyecto ENTORNOS supone, por un lado, una orientación para la valoración y/o el diseño de entornos y actividades con potencialidad educativa, y supone, por otro lado, un método de organización de los contenidos curriculares. Para ello cuenta con un gestor informático (presentado en este mismo Congreso en formato de Poster) que permite realizar la programación por entornos individualizada o de aula, basándose en el Proyecto Curricular, y la emisión de informes individualizados de evaluación acerca de los contenidos de programación trabajados.

Hemos desarrollado nuestro Proyecto a través de la metodología de investigación-acción. Esta metodología implica un proceso de descubrimiento y avance, permanentemente modulado por espirales de reflexión y acción. Cada espiral incluye, en palabras de Elliott (199 ): "1. Aclarar y diagnosticar una situación práctica que ha de ser mejorada o un problema práctico que ha de ser resuelto. 2. Formular estrategias de acción para mejorar la situación o resolver el problema. 3. Desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia. 4. Aclarar la situación mediante nuevas definiciones de problemas o de áreas que mejorar (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción)" (p. 316-317).

## **El concepto de Entorno**

ENTORNO, tal y como aquí lo empleamos, es una estructura compuesta por una red de normas y/o relaciones, interacciones, entre los elementos físicos y/o sociales y/o culturales de un determinado lugar. Por tanto, un entorno hace referencia al conjunto de circunstancias y condiciones externas en las cuales se desarrolla la vida de unas personas, comprendiendo factores de orden físico, de orden social, y de orden histórico cultural. Como concepto, está cercano al de 'contexto', entendiendo contexto como "las condiciones interrelacionadas en las que algo existe u ocurre" (en Valsiner y Winegar, 1992, p. 2). No obstante, se puede diferenciar contexto de entorno en el siguiente sentido: contexto haría referencia a la conexión entre la persona y el entorno. Contexto, por tanto, se define aquí como la condición generada por la actuación física y psicológica en actividades sociales ejecutadas en entornos significativos. Es decir, el entorno se convierte en contexto cuando sobre aquél actúa, física y psicológicamente, un medio social. Las relaciones entre la persona y el entorno operan de manera bidireccional e interactiva. Por tanto, en la tarea educativa nos preocupa el diseño de contextos de enseñanza, utilizando entornos, tal y como aquí se definen, en los que se llevan a cabo actividades, acciones e interacciones, dentro de las cuales se disponen las condiciones para el desarrollo del alumno o alumna en todas las áreas de habilidades adaptativas (ver Verdugo, 1994). Desde este mismo punto de vista se plantean las nuevas orientaciones en psicología del desarrollo; dicen así Valsiner y Winegar: " (para una psicología del desarrollo) la cuestión de cómo cualquier persona en el contexto de un entorno llega a demostrar ciertas nuevas funciones psicológicas se convierte en la cuestión central" (p. 11, 1992).

Siguiendo con esta misma línea, se entiende por programación la planificación dirigida al logro progresivo de objetivos educativos en contextos de aprendizaje. Y, finalmente, todos estos conceptos llevan a una consideración de la educación como el fomento global del desarrollo a través de las acciones mediadas (en el sentido de Wertsch, 1993), del alumno o alumna, guiadas por un adulto, por un igual más capaz o por sí mismo, realizadas en actividades sociales motivantes, ajustadas a capacidad, al menos parcialmente autorreguladas, y ejecutadas en entornos significativos.

Entender así el concepto de ENTORNO supone que un lugar físico genérico (patio, por ejemplo, como sitio genérico de recreo en un colegio) no sería un mismo entorno en todas las circunstancias y en todos los lugares (cada uno de los patios de los colegios); dependiendo cada entorno del sitio físico en el que se encuentre (el patio concreto de un colegio) y de las relaciones que en él se establezcan. Por ejemplo, un 'patio', el lugar físico del patio de un Colegio de Educación Especial, no tiene por qué ser el mismo entorno en todos los diferentes patios de los diferentes colegios que puedan existir de estas características. El 'Entorno patio' tendría en cada lugar y en cada momento consideraciones y caracterizaciones diferentes. Por ejemplo, el 'Entorno patio' en nuestro caso, sería el sitio físico del patio, pero con las redes de relación de los elementos físicos concretos y específicos de nuestro patio (tobogán, balancín, pozo, ...) teniendo en consideración también las redes sociales de las personas que realizan acciones y relaciones en ese lugar y también con los elementos físicos de ese patio, más los elementos histórico culturales que

se han ido estableciendo a lo largo del tiempo y han generado una experiencia compartida de conocimientos, anécdotas, etc... en este lugar concreto.

Todo ello, 1) lugar físico, -caracterización de los elementos físicos de ese lugar (tobogán, columpio, arena, vallas, etc. y sus interrelaciones)-; más 2) los elementos de relaciones sociales compartidas, de las acciones realizadas allí por personas; más 3) la propia historia, cultura, redes compartidas de conocimientos y de anécdotas en ese lugar, configuraría la potencialidad del Entorno 'patio', en nuestro Centro concreto, con las personas que ahora estamos, como un Entorno potencialmente elicitor de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto quiere decir que para valorar un Entorno como tal, para decidir que un lugar es un "Entorno Educativamente Significativo" (Tamarit, 1994), no valdría simplemente la elección de diferentes lugares sino que supondría un paso más allá, un elemento más dinámico y flexible de consideración de los Entornos en esa triple vía de relaciones de elementos físicos, de elementos sociales y de elementos histórico culturales.

### **La relevancia del concepto de Entorno en la nueva conceptualización del retraso mental**

La Asociación Americana sobre el Retraso Mental (AAMR) ha adoptado recientemente una nueva concepción sobre el retraso mental que supone un gran avance con respecto a las anteriores (ver Verdugo, 1994). El retraso mental deja de considerarse "un rasgo absoluto del individuo", y pasa a considerarse "una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y el entorno" (Verdugo, 1994, p. 9). En ese mismo trabajo el entorno "se concibe como 'aquellos lugares donde la persona vive, aprende, juega, trabaja, se socializa e interactúa'" (p. 12). Desde este nuevo punto de vista, lo que hay que hacer es determinar el tipo de tratamientos o servicios que esa persona requiere. Por ello, se propone la clasificación de las personas no por el nivel o grado de retraso sino por el nivel/grado de intensidad de los apoyos que necesitan (limitado, intermitente, extenso, generalizado).

Este énfasis en la interacción entre nivel de funcionamiento y entorno lleva claramente a la consideración de la enseñanza como un proceso ineludiblemente ligado a ese entorno. Y es ahí, en esos entornos, en donde se ha de diseñar y realizar la tarea educativa, favoreciendo el funcionamiento de cada persona con los medios y apoyos que requiera, medios que pueden ser personales (cognitivos) y/o externos (físicos y/o sociales). En este mismo sentido apunta Verdugo en el artículo citado: "Más que planificar la instrucción en bloques discretos, es necesario enseñar las habilidades incluidas naturalmente dentro de unas actividades rutinarias" (p. 21).

La programación de cada persona o grupo de personas mediante esta metodología surge de la evaluación de las necesidades en relación a los entornos de aprendizaje y de vida, determinando los objetivos de aprendizaje para ir valorando las necesidades de apoyo idóneas para el funcionamiento en las áreas de capacidad propuestas por la AAMR.

## **La elección de entornos: instrumentos de valoración y evaluación**

La consideración de entorno de este modo, implica necesariamente contar con instrumentos, herramientas de valoración y evaluación de las potencialidades educativas de ese Entorno; es decir, de la capacidad que ese Entorno tiene para generar procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello consideramos que hay dos vías importantes, dos formas importantes de encarar este problema de la valoración y de la evaluación. Uno, la discusión rica, crítica, flexible y dinámica entre los elementos sociales, las personas, de esos entornos, previamente definidos, teniendo en cuenta las raíces históricas, teniendo en cuenta los momentos presentes, y teniendo en cuenta los proyectos de avance, de futuro, de acuerdo a los Proyectos Educativo y Curriculares del Centro. Esa discusión arrojaría datos muy interesantes y útiles sobre la potencialidad educativa de esos entornos.

La segunda herramienta para la valoración y la evaluación de las posibilidades educativas de los diversos entornos definidos previamente, sería la utilización de inventarios ecológicos. El concepto de inventario ecológico fue planteado inicialmente como el conjunto de herramientas (observación, entrevistas, ...) para la evaluación del grado de restricción de un ambiente, de modo que se pudieran diseñar los recursos y apoyos educativos necesarios para la integración en ese ambiente de personas con necesidades especiales. En un documento animado por el Gobierno Vasco, sobre las necesidades educativas especiales de personas con retraso mental severo y profundo (Rueda y col., 1992) se definen los inventarios ecológicos del siguiente modo: "... son instrumentos diseñados para evaluar actividades propias de un ambiente, así como las habilidades requeridas por el alumno para la realización de dichas actividades. Por ejemplo, un inventario ecológico de un restaurante puede revelar que las habilidades necesarias para usar este servicio son pedir cada plato seleccionándolo del menú, pagar, etc." (pág. 37).

Un inventario ecológico, en nuestra opinión, debería contar con sistemas para la valoración y evaluación no solamente de los elementos físicos, de las capacidades de los elementos físicos para facilitar o limitar, restringir, los movimientos o acciones de los niños y niñas con necesidades educativas especiales graves y permanentes, sino que ha de contar también con elementos para valorar las actitudes y acciones sociales que en esos lugares ocurren, y valorar también las acciones, actitudes y conocimientos y elementos históricos culturales de ese lugar. Esto debe realizarse teniendo en cuenta los diferentes componentes de la comunidad educativa.

Finalmente, puesto que los entornos son diferentes para cada Centro, pero también diferentes para un mismo Centro con el paso del tiempo, se requiere un proceso permanente de valoración y ajuste de los entornos que se elijan. Por lo tanto, los instrumentos diseñados han de tener entre sus fines el alertar e informar sobre posibles desajustes entre lo planificado y lo perseguido.

## **Criterios y razones para la elección de entornos y actividades**

Volvemos de nuevo al trabajo de Verdugo (1994). Allí se plantea que un entorno saludable tiene tres características: proporciona oportunidades, fomenta el bienestar y promueve la estabilidad. "Un entorno óptimo debe ofrecer oportunidades de: 1) compartir los lugares habituales que definen la vida en la comunidad; 2) experimentar la autonomía, la toma de decisiones y el control; 3) aprender y llevar a cabo actividades funcionales y significativas; 4) percibir que se ocupa un lugar válido en la comunidad; y, 5) participar en la comunidad, sintiendo que se forma parte de una red social de familiares y amigos" (p. 19).

Teniendo estas palabras en mente, planteamos que la elección de un entorno es un proceso compartido en el que se valoran aspectos físicos, sociales, psicológicos e históricos culturales, e implica una toma de decisiones tras el análisis de las observaciones, discusiones y datos acumulados. Este proceso requiere tiempo y, en cierto modo, no tiene nunca fin, puesto que tanto en cada valoración final como en los planteamientos iniciales de cada curso hay que replantearse esa elección.

Lo mismo ocurre con respecto a las actividades que se lleven a cabo en cada entorno. Entendemos por actividad el conjunto, planificado con antelación y ordenado, de acciones que persiguen un fin: elicitar situaciones para el desarrollo personal. Su elección viene determinada por las siguientes pautas: que se ajuste a los modos culturales, que sea funcional y significativa para los alumnos y alumnas a los que se dirige, que se ajuste a su edad, capacidad e intereses, que haya existido previamente un proceso de evaluación y valoración análogo al planteado con los entornos.

### **Referencias bibliográficas**

ELLIOTT, J. (199 ): La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.

LACASA, P. (1994): Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: Aprendizaje-Visor.

RUEDA, P.; DE CARLOS, A.; GOÑI, M. J.; CHARO, C.; OTERO, P.; REGUE, M. A. Y UBIETA, E. (1992): Retraso mental severo y profundo y necesidades educativas especiales. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

TAMARIT, J. (1994): "La Escuela y los alumnos con grave retraso en el desarrollo". Comunicación, Lenguaje y Educación, 22, 47-53.

VALSINER, J. Y WINEGAR L. T. (1992): "Introduction: a cultural-historical context for social 'context'". En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.): Children's development within social context. Vol I, Metatheory and Theory. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VERDUGO, M. A. (1994): "El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR". Siglo Cero, 25, 3, 5-24.

WERTSCH, J. V. (1993): Voces de la mente. Madrid: Aprendizaje-Visor.