

ANÁLISIS E INTERVENCIÓN CONTEXTUAL EN LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y DESAFIANTES DE UN ALUMNO CON TEA

María López Marí
José Peirats Chacón
Grupo de Investigación CRIE
Universitat de València

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar si la transformación del contexto educativo de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede reducir sus conductas desafiantes, derivadas de los déficits perceptivos, comunicativos y sociales asociados a este trastorno. A partir de este supuesto, planteamos la modificación del entorno y el desarrollo de estrategias educativas en un aula de Infantil de 4 años de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES), una clase muy numerosa con alumnado de características especiales, a la que asiste un niño con TEA. Los datos de este estudio de caso se han recogido y analizado mediante la metodología cualitativa. Y los primeros resultados apuntan que la modificación contextual ayuda a paliar las limitaciones sociales de niños con TEA, facilita su inclusión en el aula y puede ser una alternativa educativa a las intervenciones realizadas hasta el momento.

Palabras Clave:

Trastorno del Espectro Autista. Conducta. Educación inclusiva.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze if the transformation of the educational context of a student with autism spectrum disorder (ASD) can reduce their defiant behaviours derived from perceptual, communicative and social deficits associated with this disorder. Starting from this assumption, we propose modifying the environment and the development of educational strategies in a class for children of 4 years of a fall, a very numerous class with students of special features, attending a child with ASD. The data we have collected and analyzed with a qualitative methodology. And the first results indicate that the shortcut modification helps to mitigate the social limitations of children with ASD, facilitates their inclusion in the classroom and can be an educational alternative to what has been conducted so far.

Key words:

Autism Spectrum Disorder. Behaviour. Inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista es un trastorno neurológico que daña la capacidad del que lo sufre para relacionarse con otros. Entre todos los síntomas que origina el autismo, en este estudio nos centraremos en analizar su mayor vulnerabilidad para presentar conductas desafiantes, consecuencia de los déficits que presentan para adaptarse y/o comprender las situaciones sociales. Pues estas alteraciones conductuales, en la mayoría de los casos están estrechamente ligadas al contexto en el que se producen, y por tanto la reducción o eliminación de estos comportamientos requerirá el buscar soluciones y proponer alternativas en ese mismo entorno.

Partiendo de este supuesto surge nuestra investigación, en la que se plantea si la modificación del contexto educativo de un niño con posible TEA puede reducir las conductas desafiantes que presenta. Hoy en día los docentes se enfrentan a un

alumnado muy diverso que les presentan retos complejos. Por tanto, este estudio pretende, al menos, analizar y diseñar una posible respuesta educativa que aborde los comportamientos disruptivos de un alumno con TEA: cómo ayudarle, cómo favorecer su inclusión y por ende, cómo mejorar el clima del aula.

Es una triste realidad que las personas con TEA están segregadas y excluidas del sistema social y educativo casi por norma, y por extensión también sus familias (Comin, 2012). Por ello, en este estudio tratamos de profundizar en una forma de afrontar pedagógicamente ciertas incapacidades innatas para la empatía y la conducta adaptativa o social del autismo. Por este motivo, elaboraremos una serie de estrategias educativas para desarrollar en el aula y comprobaremos si han sido efectivas en la conducta del alumno con TEA, y si a su vez han beneficiado o perjudicado al resto de alumnos.

2. LAS CONDUCTAS DESAFIANTES EN NIÑOS CON TEA

Las conductas desafiantes no son algo implícito a los TEA, es decir, el trastorno en sí mismo no implica el desarrollo de estas conductas. Al contrario, comportamientos disruptivos, negativos o desafiantes son muy comunes en personas corrientes, aunque difieren en su origen y en cómo gestionarlas.

En primer lugar, es necesario diferenciar cuándo estamos ante una conducta desafiante en lugar de un enfado o rabietta. Según Tamarit (1995) existen dos criterios relevantes: que exista daño o riesgo de daño físico para la persona que realiza esa conducta o para las personas y/o objetos de su alrededor, y la interferencia con la actividad educativa o rehabilitadora. Del mismo modo, Emerson (1995) define las conductas desafiantes como:

"Conducta o conductas de una intensidad tal que salen del contexto cultural, que tienen una frecuencia o duración que puede afectar a la seguridad física de la persona o de quienes la rodean, o que es probable que limite el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o incluso se le niegue el acceso a esas oportunidades" (pp. 4-5).

En la mayoría de las ocasiones estas conductas tienen una clara intención defensiva o comunicativa, la cual no siempre es adecuadamente interpretada. En esta misma línea, Morgan (1996) concibe las conductas desafiantes como la punta del iceberg, en cuya base y ocultos encontramos: poca comprensión del lenguaje verbal y no verbal, carencia de empatía social, limitación en el control y predicción del entorno, o no generalización del aprendizaje, etc. Por ello diremos que, la conducta desafiante no es la causa sino la consecuencia de un entorno que no comprenden, y por tanto, será importante no solo intervenir sobre "conductas", sino sobre "conductas en contextos" (Comin, 2012).

2.1. Evaluación de las conductas desafiantes del TEA

Como defiende Benites (2010, p. 2), "el autismo constituye la más fascinante, rica, perturbadora y desafiante categoría, por las dificultades que presenta para ser evaluado, diagnosticado e intervenido". Por tanto, en la evaluación diagnóstica de un niño con TEA, es necesario que participen profesionales de diversas disciplinas como: pediatría, psicología, educación especial, etc. Asimismo, es aconsejable

realizar una valoración amplia, que evalúe la historia evolutiva del niño, la capacidad intelectual, o los intereses o aficiones. Recabando información tanto del alumno como del entorno del sujeto. Destacamos que, actualmente, la entrevista semi-estructurada más eficaz para las familias en el diagnóstico del TEA es la ADI-R (Martínez y Cuesta, 2013).

A pesar de que la observación es la herramienta más importante, también existen instrumentos objetivos que pueden ser determinantes a la hora de estandarizar la información y enriquecer el proceso de diagnóstico. Algunos de los más interesantes, según Albores, Hernández, Díaz y Cortes (2008), son: Cuestionario para el autismo en niños preescolares CHAT de Baron-Cohen y cols. (1992); La escala de evaluación del autismo infantil CARS de Schopler y cols., 1980; Lista de síntomas del niño de 1,5-5 CBL de Achenbach y Rescorla (2000); y la Cédula de observación genérica para el autismo ADOS-G de Lord, C.; Rutter, M.; DiLavore, P. y Risi, S. (1999).

2.2. Principios básicos de intervención

Centrándonos en la intervención de los problemas conductuales en el autismo, es necesario que las actuaciones incluyan a todo el entorno físico y social y tener siempre presente a la persona y no la patología. Pues como afirma Tamarit (1995), estos niños no son "culpables" de sus conductas, y por tanto, se han de emplear siempre métodos positivos.

En primer lugar, tal y como recoge Wing y Everard (1982), es necesario identificar el problema, estableciendo en términos concisos las conductas que se desean transformar, y analizar si existen factores anteriores o posteriores que las provocan. Una vez se han delimitado los problemas conductuales, "el entorno del aula debe organizarse de forma que se puedan fomentar activamente destrezas específicas y que se propicie la aparición de conductas apropiadas" (Wing y Everard, 1982, p. 336). Asimismo, los materiales educativos han de ser seleccionados cuidadosamente, ya que los niños con TEA no suelen tener un mismo nivel de competencia unánime para las distintas capacidades.

Como programas específicos de intervención destacamos especialmente el modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication related Handicapped Children*) de Schopler (1972) publicado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2009), que ayuda a los niños con TEA a entender situaciones, estar tranquilos, aprender mejor utilizando el canal visual, ser independientes y generalizar lo aprendido a otros contextos, y reducir problemas de conductas y enfrentamientos. A través de la estructuración física del entorno, uso de las agendas y sistemas de trabajo y desarrollo de materiales claros.

Finalmente, se resalta también el modelo ABA (*Applied Behavior Analysis*) de Lovaas (1960), con un enfoque conductista basado en técnicas de modificación de conducta. Sus principios son el reforzamiento positivo y negativo, la estimulación de respuestas de apoyo instrumentales, la retirada gradual de estímulos y el moldeamiento. Asimismo, ABA también promueve la elaboración de un análisis funcional de la conducta, comprendida como el "establecimiento de relaciones funcionales entre la conducta problema y el contexto en el que se produce, para buscar hipótesis sobre la función que cumple, y en base a ésta programar la intervención" (Carr, 1996).

3. METODOLOGÍA

Con la realización del presente estudio nos proponemos analizar si la adaptación del contexto educativo a un alumno que está cursando Educación Infantil de 4 años, al que la orientadora del centro señala con un posible TEA, puede disminuir o eliminar sus conductas desafiantes. Para llevar a cabo este objetivo general, se han perfilado una serie de objetivos específicos que nos van a ayudar a estructurar nuestro trabajo. Concretamente son:

- 1.** Identificar conductas problemáticas e inadecuadas del alumno.
- 2.** Estructurar el entorno (espacial y temporal) del alumno y estudiar los beneficios que se producen en su conducta.
- 3.** Mejorar las habilidades sociales del niño y examinar las consecuencias en la conducta del sujeto.
- 4.** Emplear técnicas de modificación conductual y analizar los resultados.
- 5.** Trabajar la comunicación y considerar si reduce la aparición de conductas desafiantes.

Para nuestro estudio hemos optado por una metodología cualitativa que se caracteriza, tal y como recogen Fontes, García-Gallego, Quintanilla, Rodríguez, Rubio, Sarriá, (2010), por su carácter ideográfico, en tanto que atiende desde una perspectiva inductiva a la particularidad del fenómeno que estudia; su rasgo transformador, en la medida que el investigador se propone mejorar la realidad; y porque es participativa y sensible al entorno. En concreto, hemos llevado a cabo un estudio de caso intrínseco, según la tipología de Stake (1999), ya que se analiza un fenómeno que es interesante por su propia particularidad.

A lo largo del estudio se han empleado diferentes técnicas propias del método como son la observación natural, siempre en la misma franja horaria (de 9:30 a 11:00), ya que es cuando el alumno trabaja y realiza las fichas. Destacamos que, se han empleado unas tablas de registro (TRO) para especificar cuándo, dónde y cómo se producen estas conductas problema, gracias a que las primeras semanas de la investigación se emplearon para realizar una observación global de la situación de estudio.

En segundo lugar, hemos utilizado entrevistas para disponer de las descripciones y las interpretaciones obtenidas de otras personas (Stake, 1999). En concreto, se han realizado dos entrevistas a la tutora (EM) y orientadora (EO), y se ha registrado una reunión específica en la que ha participado la madre del alumno (RM).

Finalmente, para completar con la triangulación en la recogida de datos y poder distinguir la casualidad de la evidencia (Ruíz, 1999), hemos procedido al análisis de documentos, que nos han permitido una visión más amplia al ser registros de su evolución (Losada y López Feal, 2003). Por un lado, el material escolar del niño, y por otro, los informes psicopedagógicos del alumno, para acceder a datos significativos del mismo y analizar la evolución de su escolarización.

3.1 Contextualización

El alumno en cuestión y su familia, son de nacionalidad rusa, aunque no presentan problemas con el idioma. El nivel socio-económico familiar es bajo y los padres no tienen un trabajo estable. Asimismo, tampoco conocen nada acerca del autismo, y consideran que el comportamiento de su hijo es propio para su edad. Además, subrayamos que la relación con la orientadora y maestra-tutora es cordial, pero poco colaboradores en las intervenciones que se les requieren desde la escuela.

Por otro lado, el alumno acude a un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria (CEIP), que desde el curso 2002/2003 es un CAES. Por tanto, y tal y como regula la Orden sobre el alumnado de compensación educativa de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, más del 30% del alumnado que está escolarizado presenta necesidades de compensación educativa. Además, el centro no cuenta con ninguna educadora y solo existe una unidad de educación especial.

En concreto, la clase de Infantil de 4 años donde se localiza el caso estudiado, es la más numerosa del centro. Está conformada por 14 estudiantes de países y culturas muy diversas, y con características personales muy singulares. No obstante, de entre todos los estudiantes, el comportamiento del alumno estudiado captó nuestra atención en tanto que presenta conductas desafiantes de una intensidad, frecuencia y duración excesiva, impidiendo sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo y, el de sus compañeros.

Debido a la edad del alumno y a que la familia se niega a realizarle ninguna prueba que pueda establecer un diagnóstico concluyente, la orientadora ha decidido centrarse en la intervención. Es por ello que, durante un mes (octubre) se realizaron diversas observaciones en el aula y el análisis de la documentación psicopedagógica del alumno, para poder elaborar una serie de estrategias educativas que mejoren la situación del estudiante. Y que serían evaluadas coincidiendo con el fin de la primera evaluación (diciembre), a partir de los métodos citados anteriormente.

3.2 Estrategias educativas para la intervención en el alumno

A continuación mostramos detalladamente las medidas escolares que se han llevado a cabo en nuestro trabajo. Para la selección y el desarrollo de las mismas, nos hemos basado en los programas TEACCH y su enseñanza estructurada, y el programa ABA, y el uso de técnicas de modificación conductual. Además, hemos fundamentado el resto de acciones en las observaciones periódicas e informes psicopedagógicos anteriores del niño:

1. Orientaciones en el aula:

- Situar al niño en el grupo que está más cerca de la pizarra, lejos de ventanas y puertas y al lado de niños que sean tranquilos.
- Definir las áreas de clase en rincones.
- Distribuir el horario de clase en actividades de corta duración, y combinarlas en dirigidas y libres.
- Colocar un horario de clase con pictogramas para estructurar el día.

- Dirigirse al niño a poca distancia y delante de él.
- Mantener un tono de voz poco elevado y que el ruido del aula no sea muy alto. Cuando el ruido del aula sea elevado, emplearemos un tambor en el aula y si el adulto lo golpea todas las personas han de guardar silencio.

2. Grupos reducidos heterogéneos: división del alumnado en tres grupos, para que durante las dos primeras horas de trabajo al día, asista uno de ellos al aula de Pedagogía Terapéutica, donde trabajarán con la maestra de PT, y reducir el ratio maestra/alumno.

3. Habilidades sociales:

- Motivar al alumno a participar en actividades de grupo (asamblea, juegos, etc.) y en juegos con iguales.
- Impulsar que el niño pida ayuda, inicie la interacción con otros, y respete el turno de palabra.
- Ayudarle a expresar sentimientos: triste, cansado, contento, enfadado, etc.
- Corregirle, y cuando agrede a otro compañero porque quiere jugar con él o porque le ha tocado, explicarle que debe decir: "no me toques por favor", "jugamos después", "perdón por pegarte", etc.

4. Conducta problemática:

- Refuerzo positivo: administrar una consecuencia satisfactoria después de realizada la conducta que deseamos.
- Refuerzo negativo: eliminar un estímulo aversivo como consecuencia de la realización de la conducta.
- Reforzamiento de conductas incompatibles. Administración de recompensas a aquellas conductas que son incompatibles con la que se quiere suprimir, mientras que la conducta que se pretende eliminar es ignorada.
- Castigo positivo: consiste en quitar, como consecuencia de la conducta, algo que le gusta.
- El aislamiento o tiempo fuera. El niño saldrá a un banco situado fuera del aula, al lado de la puerta donde permanecerá solo, para tranquilizarse y separarse de los estímulos que refuerzan este comportamiento.

5. Registro de conductas: Realizar un registro con cuatro conductas que se desean reforzar y eliminar: hacer la ficha, comer en el comedor, no orinarse encima y la concienciación de no pegar a los compañeros. Este registro se completará cada día con *gomets* rojos y verdes. Al final del día se entregará a sus padres el registro para su información.

6. Relación con los padres: Mejorar la comunicación con los padres, procurando que sea más frecuente y fluida. Además de facilitar que participen en la intervención del alumno.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el estudio. Respecto al **primer objetivo**, subrayamos que en el estudio se ha conseguido delimitar las conductas desafiantes del alumno, a partir de las tablas de registro (TRO) de observación diseñadas y que se emplearon en las sesiones realizadas al respecto.

En cuanto al **segundo objetivo**, relacionado con las orientaciones de aula, destacamos que en los registros de observación se refleja que fue muy efectivo el cambio de ubicación del estudiante pues mejoró su capacidad de percepción y comprensión; también la división del aula en rincones de trabajo, ya que permitió que todos los niños fueran más autónomos (TRO6). Además, subrayamos que el uso de una señal auditiva, como en este caso un tambor, y de una señal visual, un horario con pictogramas, convirtieron la clase en un lugar más tranquilo y seguro para el alumno. Finalmente, se pudo comprobar en las tablas de registro que cuando las actividades implicaban un trabajo mecánico y eran cortas, el niño las realizaba muy rápido. No obstante, actividades muy largas y más difíciles, como atender a explicaciones de fichas más complejas, el niño ya comenzaba a emitir ruidos con la boca, moverse en la silla o molestar a los compañeros (TRO4 y TRO5).

Para terminar, en relación a la estrategia de dividir el alumnado de la clase en tres grupos heterogéneos, destacamos que solo se llevó a cabo durante una semana, pues se observó que era más positivo para todo el alumnado que el maestro que actuaba de refuerzo entrara en el aula. Prevalciendo así la idea de que todos los estudiantes convivieran juntos dentro de la misma clase, tal y como defienden otras iniciativas educativas como las conocidas comunidades de aprendizaje o la propia enseñanza inclusiva.

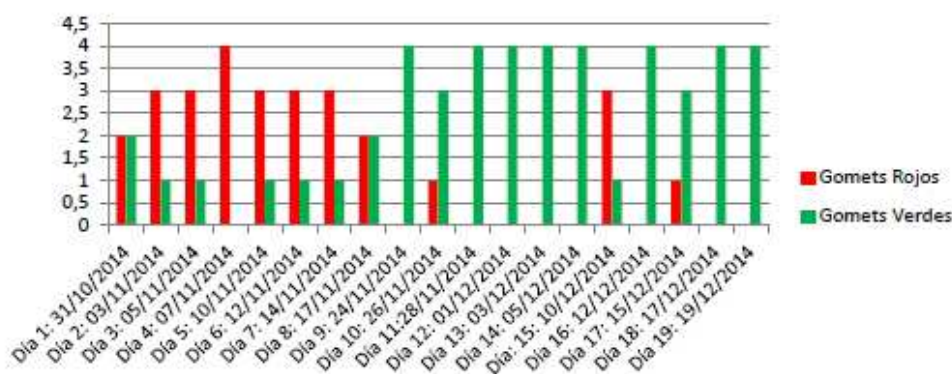
En relación al **tercer objetivo**, que versa sobre el desarrollo de las habilidades sociales, el volver a realizar la asamblea produjo que el alumno realizara respuestas sociales, (buenos días, tardes, etc.), perdiera el miedo al contacto físico, y aprendiera el nombre de sus compañeros. Este avance se debe a que es un proceso que sigue unos pasos concretos y repetitivos (se dan los buenos días, indican qué día es, qué tiempo hace, cuántos niños/as son, etc.), que ayudan al niño a saber cómo actuar ya que las actuaciones se repiten (TRO13 y TRO17).

También se llevaron a cabo actividades grupales que tal y como se recoge en las tablas de registro para el alumno han sido muy complicadas, debido a sus déficits sociales (TRO6). No obstante, acciones como dejar tiempo en clase para el diálogo o sentarse en grupo, han beneficiado al alumno. En definitiva, sobre este objetivo y como explica sorprendida la maestra en una entrevista: "hemos podido volver a hacer la asamblea, a sentar los niños en grupo, y hemos hecho una salida en la que se portó muy bien" (EM).

Finalmente, comprobar si el uso de técnicas de modificación conductual puede reducir conductas disruptivas, constituye el **cuarto objetivo** de nuestro estudio. En primer lugar, destacamos que la técnica que mejor y más inmediatos resultados produjo fue el refuerzo positivo, tal y como puede observarse en los registros de observaciones (TRO4 y TRO6), sobre todo las felicitaciones y los premios (coches, dibujos, juegos, etc.). A su vez, fue útil el uso del castigo positivo, sobre todo retirarle los coches, que le encantan. Y finalmente, subrayamos el tiempo fuera, que sólo se empleó cuando el nivel de ansiedad del niño era muy elevado, su

actitud se descontrolaba y necesitaba salir fuera para calmarse (TRO3, TRO7 y TRO15).

Por otro lado, respecto al registro de conductas fue muy efectivo para el alumno, tal y como se puede ver en el siguiente gráfico:



(Figura 1. Resultados del registro de conductas. Elaboración propia)

No obstante, el efecto de este registro no fue tan notable con los padres, que tal y como relata la maestra: "no llevan mucho orden, el registro a veces lo traen arrugado en la mochila o ni lo traen" (EM). Este hecho es un dato más que tenemos a la hora de afirmar que la **colaboración de la familia**, fue escasa. Al respecto apunta la orientadora sobre esta situación que:

"El trato con la familia es muy complicado [...]. Son de otra cultura y no tienen una vida estable, se niegan a ver algo más allá. Por eso lo mejor es hablar con ellos de lo que se está haciendo, más que hablarles del diagnóstico". (EO)

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal y como afirma Peeters (2008), "no es ético castigar a alguien porque no es capaz de tolerar determinados estímulos, porque no es capaz de anticipar, porque no comprende las reglas sociales, o porque no es capaz de comunicar" (p. 19). Es por ello que, para conseguir la inclusión de los alumnos con TEA en la comunidad educativa, se necesitará del esfuerzo por parte de los profesionales para elaborar un tratamiento, "individualizado y diseñado de acuerdo con las necesidades, las habilidades y las dificultades de cada niño con TEA (Muñoz, Palau, Salvadó y Valls, 2006, p. 103).

Es cierto que la situación inicial de nuestro estudio era compleja, puesto que los recursos materiales y personales con los que cuenta el centro para apoyar a la maestra y al niño, son muy limitados. Pero, bajo nuestro punto de vista, las medidas que se estaban llevando a cabo de aislar al alumno o culpabilizarle no solucionaban el "problema", sino lo evitaban. Y es que tras la intervención realizada deducimos que, cuanta más información contextual recibe y más control de su entorno próximo tenga, menos conductas disruptivas desarrollará frente al resto del alumnado y adultos. Asimismo, cuantas más habilidades sociales y más relaciones

significativas y oportunidades de participación social tenga este alumno, menos conductas desafiantes presentará en el aula.

En concreto, se ha podido comprobar que, después de la intervención, el alumno está más incluido en la clase, ya que comprende mejor lo que sucede en su alrededor, y por tanto las medidas tomadas han tenido un resultado positivo. Asimismo, estas estrategias no solo han beneficiado al alumno con posible TEA, sino también han enriquecido la enseñanza para el resto de estudiantes, como defiende la orientadora y la maestra respectivamente:

"Tienes que ver cómo están el resto de los niños, son un amor, no les ha costado nada adaptarse comprenden a XXXX y le ayudan. Además no dependen tanto de la maestra, antes querían llamar la atención antes que XXXX y se quejaban, ahora no". (EO)

"Creo que a ellos les ha venido bien, porque hay muchos que tienen dificultades en la atención, son muy movidos y otros muy bebés. Es el primer año que van al colegio, por lo que las rutinas, la división de la clase, la asamblea, etc. les ha venido bien". (EM)

Para terminar, sostenemos que el autismo es un trastorno infantil muy complejo en el tratamiento, ya que existen múltiples técnicas de intervención. En este estudio defendemos los resultados beneficiosos obtenidos como una pauta inicial sobre la que seguir trabajando posteriormente, ya que la duración de la intervención no ha sido muy extensa. Por otro lado señalar que las características individuales de cada niño con TEA, son muy variadas y, por tanto, remotas las posibilidades de generalización de los resultados en otros casos. Finalmente resaltar la escasa participación familiar en la intervención y su negativa en cuanto a la realización de un estudio y diagnóstico final de su hijo.

Referencias Bibliográficas

- Albores, L.; Hernández, Y.; Díaz, J. y Cortes B. (2008). Dificultades en la evaluación y diagnóstico del autismo. Una discusión. *Salud Mental*. 31 (1), 37-44.
- Benites, L. (2010). *Autismo, familia y calidad de vida*. Lima: Cultura. Recuperado de: <http://goo.gl/6tt0Ju>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Comin, D. (2012). Conductas desafiantes, agresiones y autoagresiones en los Trastornos del Espectro del Autismo – Parte I. Recuperado de: <http://goo.gl/g0Vfbt>
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour: Analysis and Intervention in People with Learning Disabilities*. Cambridge: University Press.
- Fontes, S.; García-Gallego, C.; Quintanilla, L.; Rodríguez, R.; Rubio, P. y Sarrià, E. (2013). *Fundamentos de la investigación en psicología*. Vizcaya: Grafo S.A.
- Losada, J.L., y López Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Martínez, M.A. y Cuesta, J.L. (2013). *Todo sobre el autismo (2a edición)*. Tarragona: Publicaciones Altaria.
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2009). *Evaluación de la eficacia de las intervenciones psicoeducativas en los Trastornos del Espectro Autista*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Reviews of Sociology*, 22, 129-152.
- Muñoz, J.; Palau, M.; Salvadó, B. y Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta neurológica Colombiana*, 22 (2), 97-105.
- Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (DOCV núm. 4044, de 17/07/ 2001).
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.

Nº 43 (2a. época) noviembre 2015

URL: www.ambitsaaf.cat

ISSN: 2339-7454

Copyright ©

- Ruíz, A. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Brasil: Editorial Grifo Chapecó.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tamarit, J. (1995). Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En VV.AA. (Ed.): *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Dto. de Educación, Cultura, Deporte y Juventud. Recuperado de: <http://goo.gl/Vgsny5>
- Wing, L. y Everard, M.P. (1982). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. (Trad. Miguel Valiente Roncáles). Madrid: Santillana (Original en inglés, 1976)

Correspondencia con los autores: *María López Marí*, E-mail: maloma5@alumni.uv.es. *José Peirats Chacón*. E-mail: jopeicha@uv.es. Grupo de Investigación CRIE, Universitat de València. Blasco Ibáñez, 30 46010. Valencia (España)