

ANÀLISI I INTERVENCIÓ CONTEXTUAL EN LES CONDUCTES DISRUPTIVES I DESAFIANTS D'UN ALUMNE AMB TEA

María López Marí
José Peirats Chacón
Grup d'Investigació CRIE
Universitat de València

RESUM

L'objectiu d'aquest treball és analitzar si la transformació del context educatiu d'un alumne amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) pot reduir les seves conductes desafiantes, derivades dels dèficits perceptius, comunicatius i socials associats a aquest trastorn. A partir d'aquest supòsit, plantejem la modificació de l'entorn i el desenvolupament d'estratègies educatives en una aula d'Infantil de 4 anys en un Centre d'Acció Educativa Singular (CAES), una classe molt nombrosa amb alumnat de característiques especials, en la que hi assisteix un alumne amb TEA. Les dades d'aquest estudi de cas s'han recollit i analitzat mitjançant la metodologia qualitativa. I els primers resultats indiquen que la modificació contextual ajuda a pal·liar les limitacions socials d'infants amb TEA, facilita la seva inclusió a l'aula i pot ser una alternativa educativa a les intervencions realitzades fins el moment.

Paraules Clau:

Trastorn de l'Espectre Autista. Conducta. Educació 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. INTRODUCCIÓ

El Trastorn de l'Espectre Autista és un trastorn neurològic que afecta la capacitat del que el pateix per relacionar-se amb altres. Entre tots els símptomes que origina l'autisme, en aquest estudi ens centrarem per analitzar la seva principal vulnerabilitat per presentar conductes desafiantes, com a conseqüència dels dèficits que presenten per adaptar-se i/o comprendre les situacions socials. En la major part dels casos, aquestes alteracions conductuals estan estretament lligades al context en què es produeixen i, per tant, la reducció o eliminació d'aquests comportaments requerirà cercar solucions i proposar alternatives en el mateix entorn.

Partint d'aquest supòsit sorgeix la nostra investigació, en la que es planteja si la modificació del context educatiu d'un nen amb possible TEA pot reduir les conductes desafiantes que presenta. Avui en dia els docents s'enfronten a un alumnat molt divers, el qual presenta reptes complexes. Per tant, aquest estudi pretén, com a mínim, analitzar i dissenyar una possible resposta educativa que pugui abordar els comportaments disruptius d'un alumne amb TEA: com ajudar-lo, com afavorir la seva inclusió i, per tant, com millorar el clima de l'aula.

És una trista realitat el fet que les persones amb TEA estiguin segregades i excloses del sistema social i educatiu quasi per norma i, per extensió, també llurs famílies (Comín, 2012). Per això, en aquest estudi tractem d'aprofundir en una forma per afrontar pedagògicament certes incapacitats innates per a l'empatia i la conducta adaptativa o social de l'autisme. Per aquest motiu elaborarem una sèrie d'estratègies educatives per desenvolupar a l'aula i comprovarem si han estat efectives en la conducta de l'alumne amb TEA i si, al seu torn, han beneficiat o perjudicat a la resta d'alumnes.

2. LES CONDUCTES DESAFIANTS EN INFANTS AMB TEA

Les conductes desafiantes no són quelcom implícit als TEA, és a dir, el trastorn en si mateix no implica el desenvolupament d'aquestes conductes. Per contra, comportaments disruptius, negatius o desafiantes són molt comuns en persones corrents, tot i que difereixen en el seu origen i en la manera de gestionar-les.

En primer lloc, cal diferenciar quan estem davant d'una conducta desafiant enlloc d'un enuig o rebequeria. Segons Tamarit (1995) hi ha dos criteris rellevants: que existeixi dany o risc de mal físic per a la persona que realitza aquesta conducta o envers les persones i/o objectes del seu voltant, i la interferència amb l'activitat educativa o rehabilitadora. De la mateixa manera, Emerson (1995) defineix les conductes desafiantes com:

"Conducta o conductes d'una intensitat tal que surten del context cultural, que tenen una freqüència o durada que pot afectar a la seguretat física de la persona o dels qui l'envolten, o que és probable que limiti l'ús de les oportunitats normals que ofereix la comunitat, o àdhuc se li negui l'accés a aquestes oportunitats" (pp. 4-5).

En la major part de les ocasions, aquestes conductes tenen una clara intenció defensiva o comunicativa, la qual no és sempre adequadament interpretada. En aquesta mateixa línia, Morgan (1996) concep les conductes desafiantes com la punta de l'iceberg, en la base del qual i de manera oculta hi trobem: poca comprensió del llenguatge verbal i no verbal, carència d'empatia social, limitació en el control i predicció de l'entorn, o no generalització de l'aprenentatge, etc. Per això, direm que la conducta desafiant no és la causa sinó la conseqüència d'un entorn que no comprenen i, per tant, serà important no intervenir solament sobre "conductes", sinó sobre "conductes en contextos" (Comin, 2012).

2.1. Avaluació de les conductes desafiantes del TEA

Tal i com defensa Benites (2010, p. 2), "l'autisme constitueix la més fascinant, rica, perturbadora i desafiant categoria, per les dificultats que presenta per ser avaluat, diagnosticat i intervingut". Per tant, en l'avaluació diagnòstica d'un nen amb TEA, cal que hi participin professionals de diverses disciplines com: pediatria, psicologia, educació especial, etc. Igualment, és aconsellable realitzar una valoració àmplia que avaluï la història evolutiva del nen, la capacitat intel·lectual o els interessos o aficions. Recollint informació tant de l'alumne com del de l'entorn del subjecte. Destaquem que, actualment, l'entrevista semi-estructurada més eficaç per les famílies en el diagnòstic del TEA és la ADI-R (Martínez y Cuesta, 2013).

Malgrat que l'observació és l'eina més important, també existeixen instruments objectius que poden ser determinants a l'hora d'estandarditzar la informació i enriquir el procés de diagnòstic. Alguns dels més interessants, segons Albores, Hernández, Díaz i Cortes (2008), són: Qüestionari per l'autisme en infants preescolars CHAT, de Baron-Cohen cols. (1992); l'escala d'avaluació de l'autisme infantil CARS de Schopler i cols., 1980; Llista de símptomes del nen de 1,5-5 CBL d'Achenbach i Rescorla (2000); i la Cèdula d'observació genèrica per a l'autisme ADOS-G de Lord, C.; Rutter, M.; DiLavore, P. i Risi, S. (1999).

2.2. Principis bàsics d'intervenció

Centrant-nos en la intervenció dels problemes conductuals en l'autisme, cal que les actuacions incloguin tot l'entorn físic i social, i tenir sempre present la persona i no la patologia. Tal i com afirma Tamarit (1995), aquests nens no són culpables de les seves conductes i, per tant, s'han d'utilitzar sempre mètodes positius.

En primer lloc, tal i com recullen Wing i Everard (1982), cal identificar el problema, establint en termes concisos les "conductes" que es desitgen transformar i analitzar si hi existeixen factors anteriors o posteriors que les provoquen. Un cop s'han delimitat els problemes conductuals "l'entorn de l'aula ha d'organitzar-se de manera que es puguin fomentar activament destreses específiques i que es propiciï l'aparició de conductes apropiades" (Wing i Everard, 1982, p. 336). Igualment, els materials educatius he d'ésser seleccionats acuradament, ja que els infants amb TEA no solen tenir un mateix nivell de competència unànime per a les diferents capacitats.

Com a programes específics d'intervenció destaquem especialment el model TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication related Handicapped Children*) de Schopler (1972) publicat pel Ministerio de Ciencia e Innovación (2009), que ajuda als nens amb TEA a entendre situacions, estar tranquils, aprendre millor emprant el canal visual, ser independents i generalitzar allò après en altres contextos, i reduir problemes de conductes i enfrontaments. A través de l'estructuració física de l'entorn, ús de les agendes i sistemes de treball i desenvolupament de materials clars.

Finalment, es destaca també el model ABA (*Applied Behavior Analysis*) de Lovaas (1960), amb un enfocament conductista basat en tècniques de modificació de conducta. Els seus principis són el reforç positiu i negatiu, l'estimulació de respostes de suport instrumentals, la retirada gradual d'estímuls i el modelatge. Igualment, ABA també promou l'elaboració d'una anàlisi funcional de la conducta, entesa com "l'establiment de relacions funcionals entre la conducta problema i el context en el que es produeix, per a buscar hipòtesis sobre la funció que compleix, i en base a aquesta programar la intervenció" (Carr, 1996).

3. METODOLOGIA

Amb la realització del present estudi ens proposem analitzar si l'adaptació del context educatiu a un alumne que està cursant Educació Infantil de 4 anys, al que l'orientadora del centre assenyalava com un possible TEA, pot disminuir o eliminar conductes desafiants. Per tal de portar a terme aquest objectiu general, s'han perfilat una sèrie d'objectius específics que ens han d'ajudar a estructurar el nostre treball. Concretament són:

- 1.** Identificar conductes problemàtiques i inadequades de l'alumne.
- 2.** Estructurar l'entorn (espacial i temporal) de l'alumne i estudiar els beneficis que es produeixen en la seva conducta.
- 3.** Millorar les habilitats socials del nen i examinar les conseqüències en la conducta del subjecte.
- 4.** Utilitzar tècniques de modificació conductual i analitzar-ne els resultats.
- 5.** Treballar la comunicació i considerar si redueix l'aparició de conductes desafiants.

Pel nostre estudi hem optat per una metodologia qualitativa que es caracteritza, tal i com recullen Fontes, García-Gallego, Quintanilla, Rodríguez, Rubio i Sarriá, (2010), pel seu caràcter ideogràfic, en tant que atén des d'una perspectiva inductiva a la particularitat del fenomen que estudia; el seu tret transformador, en la mesura que l'investigador es proposa millorar la

realitat; i perquè és participativa i sensible a l'entorn. En concret, hem portat a terme un estudi de cas intrínsec, segons la tipologia de Stake (1999), ja que s'analitza un fenomen que és interessant per la seva pròpia particularitat.

Durant l'estudi s'han utilitzat diferents tècniques pròpies del mètode com poden ser l'observació natural, sempre en la mateixa franja horària (de 9:30 a 11:00), donat que és quan l'alumne treballa i realitza les fitxes. Destaquem que s'han usat unes taules de registre (TRO) per tal d'especificar quan, on i com es produeixen aquestes conductes problema, gràcies a les que les primeres setmanes de la investigació es van utilitzar per realitzar una observació global de la situació d'estudi.

En segon lloc, hem emprat entrevistes per disposar de les descripcions i les interpretacions obtingudes d'altres persones (Stake, 1999). En concret, s'han realitzat dues entrevistes a la tutora (EM) i orientadora (EO), i s'ha registrat una reunió específica en la que ha participat la mare de l'alumne (RM).

Finalment, para completar la triangulació en la recollida de dades i poder distingir la casualitat de l'evidència (Ruíz, 1999), hem procedit a l'anàlisi de documents, que ens han permès una visió més àmplia al ser registres de la seva evolució (Losada i López Feal, 2003). Per un costat, el material escolar del nen i, per altre, els informes psicopedagògics de l'alumne, per accedir a dades significatives del mateix i analitzar l'evolució de la seva escolarització.

3.1 Contextualització

L'alumne en qüestió i la seva família són de nacionalitat russa, tot i que no presenten problemes amb l'idioma. El nivell socio-econòmic familiar és baix i els pares no tenen treball estable. Igualment, tampoc no coneixen res sobre l'autisme i consideren que el comportament del seu fill és propi per la seva edat. Subratllem, a més, que la relació amb l'orientadora i la mestra-tutora és cordial, però poc col·laboradors en les intervencions que se'ls requereixen des de l'escola.

Per altra banda, l'alumne va a un Col·legi Públic d'Educació Infantil i Primària (CEIP), que des del curs 2002/2003 és un CAES. Per tant, i tal i com regula l'Ordre sobre l'alumnat de compensació educativa de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, més del 30% de l'alumnat que està escolaritzat presenta necessitats de compensació educativa. A més, el centre no compta amb cap educadora i tan sols existeix una unitat d'educació especial.

En concret, la classe d'Infantil de 4 anys on es localitza el cas estudiat, és la més nombrosa del centre. Està conformada per 14 estudiants de països i cultures molt diverses, i amb característiques personals molt singulars. No obstant, entre tots els estudiants, el comportament de l'alumne estudiat va captar la nostra atenció en tant que presenta conductes desafiants d'una intensitat, freqüència i durada excessiva, impeding les seves possibilitats d'aprenentatge i desenvolupament i els dels seus companys.

Donada l'edat de l'alumne i que la família es nega a que li sigui administrada cap prova que pugui establir un diagnòstic conclouent, l'orientadora va decidir centrar-se en la intervenció. És per aquest motiu que durant un mes (octubre) es van realitzar diverses observacions a l'aula i l'anàlisi de la documentació psicopedagògica de l'alumne, per tal de poder elaborar un seguit d'estratègies educatives que milloressin la situació de l'estudiant. Aquestes intervencions serien avaluades coincidint amb la primera avaluació (desembre), a partir dels mètodes esmentats anteriorment.

3.2 Estratègies educatives per la intervenció amb l'alumne

A continuació mostrem detalladament les mesures escolars que s'han portat a terme en el nostre treball. Per la selecció i el desenvolupament d'aquestes en hem basat en els programes TEACCH i el seu ensenyament estructurat, el programa ABA i l'ús de tècniques de modificació conductual. A més, hem fonamentat la resta d'accions en les observacions periòdiques i els informes psicopedagògics anteriors del nen:

1. Orientacions a l'aula:

- Situar el nen en el grup que està més a prop de la pissarra, lluny de les finestres i portes i al costat dels infants que siguin tranquils.
- Definir les àrees de classe en racons.
- Distribuir l'horari de classe en activitats de curta durada, i combinar-les amb les dirigides i les lliures.
- Col·locar un horari de classe amb pictogrames per a estructurar el dia.
- Dirigir-se al nen a poca distància i davant d'ell.
- Mantenir un to de veu poc elevat i que el so d'ambient de l'aula no sigui gaire alt. Quan el so sigui elevat, utilitzarem un timbal a l'aula i, si l'adult el toca, tothom ha de mantenir el silenci.

2. Grups reduïts heterogenis: divisió de l'alumnat en tres grups, perquè durant les dues primeres hores de treball del dia assisteixi un d'ells a l'aula de Pedagogia Terapèutica, on treballaran amb la mestra de PT i reduir així la ràtio mestra/alumne.

3. Habilitats socials:

- Motivar a l'alumne per participar en activitats de grup (assemblea, jocs, etc.) i en jocs amb iguals.
- Impulsar que el nen demani ajuda, iniciï la interacció amb d'altres, i respecti el torn de paraules.
- Ajudar-lo a expressar sentiments: trist, cansat, content, enfadat, etc.
- Corregir-lo i, quan agredeixi a un altre company perquè vol jugar amb ell o perquè l'ha tocat, explicar-li que ha de dir "no em toquis si us plau", "juguem després", "perdó per pegar-te", etc.

4. Conducta problemàtica:

- Reforç positiu: administrar una conseqüència satisfactòria després de realitzar la conducta que desitgem.
- Reforç negatiu: eliminar un estímul aversiu com a conseqüència de la realització de la conducta.
- Reforç de conductes incompatibles. Administració de recompenses a aquelles conductes que són incompatibles amb la que es vol suprimir, mentre que la conducta que es pretén eliminar és ignorada.
- Càstig positiu: consisteix en suprimir-li, com a conseqüència de la conducta, quelcom que li agrada.

- L'aïllament o temps a fora. El nen sortirà a un banc situat fora de l'aula, al costat de la porta on hi romandrà sol, per tranquil·litzar-se i separar-se dels estímuls que reforcen aquest comportament.

5. Registre de conductes: Realitzar un registre amb quatre conductes que es desitgen reforçar i eliminar: fer la fitxa, dinar al menjador, no orinar-se al damunt i la conscienciació de no pegar als companys. Aquest registre es completarà cada dia amb *gomets* vermells i verds. Al final del dia es lliurarà als seus pares el registre per a la seva informació.

6. Relació amb els pares: Millorar la comunicació amb els pares, procurant que sigui més freqüent i fluïda, a part de facilitar que participin en la intervenció amb l'alumne.

4. DISCUSSIÓ DE RESULTATS

A continuació es presenten els resultats obtinguts a l'estudi. Respecte del **primer objectiu**, subratllem que en l'estudi s'ha aconseguit delimitar les conductes desafiantes de l'alumne, a partir de les taules de registre (TRO) d'observació dissenyades i que es van usar en les sessions realitzades al respecte.

Quant al **segon objectiu**, relacionat amb les orientacions d'aula, destaquem que en els registres d'observació es reflexa que va ser molt efectiu el canvi d'ubicació de l'estudiant, car va millorar la seva capacitat de percepció i comprensió; també la divisió de l'aula en racons de treball, ja que va permetre que tots els infants fossin més autònoms (TRO6). A més, subratllem que l'ús d'un senyal auditiu, com en aquest cas un timbal, i d'un senyal visual, un horari amb pictogrames, varen convertir la classe en un espai més tranquil i segur per a l'alumne. Finalment, es va poder comprovar en les taules de registre que quan les activitats implicaven un treball mecànic i eren curetes, el nen les realitzava molt de pressa. No obstant, activitats molt llargues i més difícils, com atendre explicacions de fitxes més complexes, el nen ja començava a emetre sons amb la boca, moure's a la cadira o molestar els seus companys (TRO4 i TRO5).

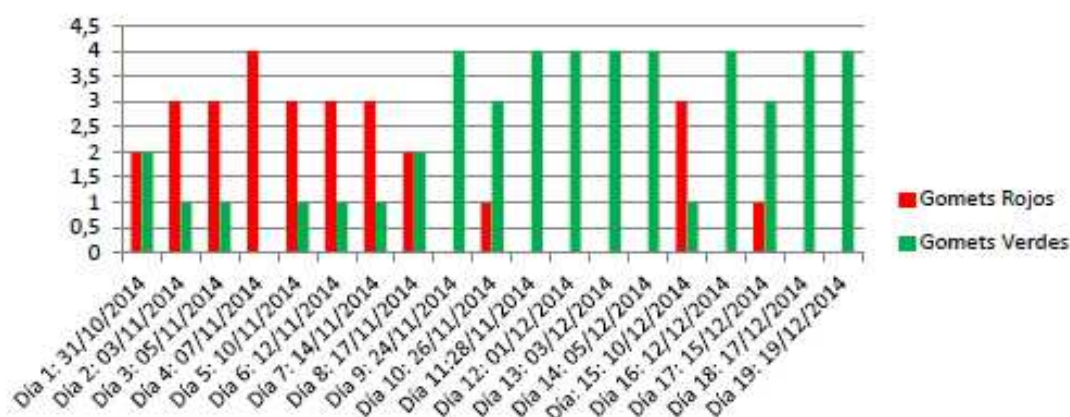
Per acabar, en relació a l'estratègia de dividir l'alumnat de la classe en tres grups heterogenis, destaquem que només es va portar a terme durant una setmana, ja que es va observar que era més positiu per a tot l'alumnat que el mestre que actuava de reforç entrés dins de l'aula. Prevalent així la idea que tots els estudiants visquessin junts dins de la mateixa classe, tal i com defensen altres iniciatives educatives com les conegudes comunitats d'aprenentatge o el propi ensenyament inclusiu.

En relació al **tercer objectiu**, que versa sobre el desenvolupament de les habilitats socials, el tornar a realitzar l'assemblea va produir que l'alumne realitzés respostes socials (bon dia, bona tarda, etc.), perdé la por al contacte físic i aprengué els noms dels seus companys. Aquest avenç es deu a que és un procés que segueix uns passos concrets i repetitius (es diu el bon dia, s'indica la data, quin temps fa, quants nens i nenes són, etc.), que ajuden al nen a saber com actuar atès que les actuacions es van repetint (TRO13 i TRO17).

També es van portar a terme activitats grupals que, tal i com es recull en les taules de registre per a l'alumne, han estat molt complicades, degut als seus dèficits socials (TRO6). Tanmateix, accions com donar temps de classe per al diàleg o asseure's en grup, han beneficiat l'alumne. En definitiva, sobre aquest objectiu i com explica sorpresa la mestra en una entrevista: "hem pogut tornar a fer l'assemblea, a asseure els infants en grup i hem pogut fer una sortida en la que es va portar molt bé" (EM).

Finalment, comprovar si l'ús de tècniques de modificació conductual pot reduir conductes disruptives, constitueix el **quart objectiu** del nostre estudi. En primer lloc, destaquem que la tècnica que millors i més immediats resultats va produir va ser el reforç positiu, tal i com pot observar-se en els registres d'observacions (TRO4 i TRO6), sobretot les felicitacions i els premis (cotxes, dibuixos, jocs, etc.). Al seu torn, va ser útil el càstig positiu, sobretot la retirada dels cotxes, que li encanten. I, finalment, subratllem el temps a fora, que només es va utilitzar quan el nivell d'ansietat del nen era molt elevat, la seva actitud es descontrolava i li calia sortir a fora per tal de calmar-se. (TRO3, TRO7 i TRO15).

Per altra banda, respecte del registre de conductes va ser molt efectiu per l'alumne, tal com es pot veure en el següent gràfic:



(Figura 1. Resultats del registre de conductes. Elaboració pròpia)

No obstant, l'efecte d'aquest registre no va ser tan notable amb els pares que, tal i com relata la mestra: "no porten gaire ordre, de vegades porten el seu registre arrugat a la motxilla, o ni tan sols el porten" (EM). Aquest fet és una dada més que tenim a l'hora d'afirmar que la **col·laboració de la família** va ser escassa. En aquest respecte, l'orientadora apunta sobre aquesta situació que:

"El tracte amb la família és molt complicat (...). Són d'una altra cultura i no tenen una vida estable, es neguen a veure quelcom més enllà. Per això, el millor és parlar amb ells del que s'està fent, més que parlar-los dels diagnòstic". (EO)

5. A MODE DE CONCLUSIÓ

Tal i com afirma Peeters (2008), "no és ètic castigar algú perquè no és capaç de tolerar determinats estímuls, perquè no és capaç d'anticipar, perquè no compren les regles socials o perquè no és capaç de comunicar" (p. 19). És per això que, per aconseguir la inclusió dels alumnes amb TEA en la comunitat educativa, es necessitarà l'esforç per part dels professionals per a elaborar un tractament "individualitzat i dissenyat d'acord amb les necessitats, les habilitats i les dificultats de cada nen amb TEA (Muñoz, Palau, Salvadó i Valls, 2006, p. 103).

És cert que la situació inicial del nostre estudi era complexa, atès que els recursos materials i personals amb què compta el centre per a donar suport a la mestra i al nen són molt limitats. Però, segons el nostre punt de vista, les mesures que s'estaven duent a terme per a aïllar-lo o culpabilitzar-lo no solucionaven el "problema", sinó que l'evitaven. I és que després de la intervenció realitzada vàrem deduir que, quanta més informació contextual rebí i més control del seu entorn pugui tenir, menys conductes disruptives desenvoluparà davant de la resta de

l'alumnat i els adults. Igualment, quantes més habilitats socials i més relacions significatives i oportunitats de participació social tingui aquest alumne, menys conductes desafiantes presentarà a l'aula.

En concret, s'ha pogut comprovar que, després de la intervenció, l'alumne està més inclòs a la classe, ja que comprèn millor el que s'esdevé al seu entorn i, per tant, les mesures adoptades han tingut un resultat positiu. Igualment, aquestes estratègies no només han beneficiat a l'alumne amb possible TEA, sinó que també han enriquit l'ensenyament per a la resta d'estudiants, com defensa l'orientadora i la mestra respectivament:

"Has de veure com està la resta dels nens, són un amor, no els ha costat gens adaptar-se, comprenen a XXX i l'ajuden. A més, no depenen tant de la mestra, abans volien cridar l'atenció abans que XXX i es queixaven; ara no". (EO)

"Crec que a ells els ha vingut bé, perquè n'hi ha molts que tenen dificultats en l'atenció, són molt moguts i altres molt bebès. És el primer any que van a l'escola, pel que les rutines, la divisió de la classe, l'assemblea, etc., els ha vingut bé". (EM)

Per acabar, sostenim que l'autisme és un trastorn infantil molt complex en el tractament, ja que existeixen múltiples tècniques d'intervenció. En aquest estudi defensem els resultats beneficiosos obtinguts com una pauta inicial sobre la qual seguir treballant posteriorment, ja que la durada de la intervenció no ha estat gaire extensa. Per altre costat, cal assenyalar que les característiques individuals de cada nen amb TEA són molt variades i, per tant, remotes les possibilitats de generalització dels resultats en altres casos. Finalment, cal ressaltar l'escassa participació familiar en la intervenció i la seva negativa en la realització d'un estudi i diagnòstic final del seu fill.

Referències bibliogràfiques

- Albores, L.; Hernández, Y.; Díaz, J. i 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. i Sarrià, E. (2013). *Fundamentos de la investigación en psicología*. Vizcaya: Grafo S.A.
- Losada, J.L., i López Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Martínez, M.A. i 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. i Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta neurológica Colombiana*, 22 (2), 97-105.
- Ordre de 4 de juliol de 2001, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la que es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa (DOCV núm. 4044, de 17/07/ 2001).
- Peeters, T. (2008). *Autismo: De la comprensión teórica a la intervención educativa*. Ávila: Autismo Ávila.
- Ruiz, 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. i Everard, M.P. (1982). *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*. (Trad. Miguel Valiente Roncáles). Madrid: Santillana (Original en inglés, 1976)