

# ENSEÑANZA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES: ESTUDIO DE CASO DE UN ALUMNO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Josefina Lozano Martínez ([lozanoma@um.es](mailto:lozanoma@um.es)), Ester Motos Guerra,  
Irina Sherezade Castillo Reche

(Universidad de Murcia)

*Coordinadora de la investigación: Dra. Josefina Lozano Martínez ([lozanoma@um.es](mailto:lozanoma@um.es))  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. 30100 Espinardo.  
Murcia. Grupo de investigación E073-05 "Comunicación, innovación educativa y atención a la  
diversidad"*

## **Resumen.**

Se exponen los resultados de una investigación que ha pretendido valorar el posible efecto que un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comprensión de emociones y creencias, tiene sobre las habilidades sociales y emocionales de una alumna con Trastorno del Espectro Autista. Dicho proceso de enseñanza se ha llevado a cabo, bajo parámetros de colaboración entre investigadores universitarios y profesorado de un centro de Educación Primaria, a lo largo de dos cursos académicos.

Los resultados, obtenidos a través de una escala valorativa de habilidades sociales y emocionales cumplimentada por las docentes del centro educativo y una entrevista realizada a la tutora de la alumna al finalizar el proceso de intervención, muestran que la alumna, objeto de estudio, mejoró y desarrolló sus habilidades emocionales y sociales.

**Palabras clave.** Trastorno del Espectro Autista; Investigación colaborativa; Habilidades Emocionales y sociales; Creencias

## 1. INTRODUCCIÓN

La Atención a la Diversidad está incluida en nuestra legislación como un dispositivo de calidad del sistema educativo (LOE, 2006; Decreto 359/2009; Orden 2010 CARM); por tanto, para lograr esta calidad es preciso desarrollar una respuesta educativa heterogénea, que se ajuste a las necesidades que cada alumno presenta según sus peculiaridades.

Actualmente, parece asumida por la sociedad esta necesidad de educar y atender de forma apropiada a todas las personas. Para lo que es fundamental proceder a las adecuaciones oportunas para responder a las necesidades de todos los alumnos, haciendo que nuestras escuelas, realmente, sean escuelas para todos y respondan a las necesidades de todos.

Dentro de esa diversidad educativa a la que debemos hacer frente como profesionales de la educación, encontramos al alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), considerados como personas que tienen una alteración en el desarrollo y que se caracterizan por una serie de dificultades en las áreas social, comunicativa y cognitiva (APA, 2000).

Asimismo, los alumnos con TEA se caracterizan por la famosa Tríada de Wing (1988): Trastorno de la reciprocidad social, Trastorno de la comunicación verbal y no verbal, y ausencia de capacidad simbólica y conducta imaginativa, a la que se añade con "demasiada" frecuencia los patrones de conductas, actividades e intereses repetitivos, restringidos y estereotipados. Aspectos que inciden directamente en su desarrollo, calidad de vida, interacciones sociales y comprensión de estados mentales. Por eso en esta investigación, dentro del enfoque de escuela inclusiva, se resalta la necesidad de mejorar estas áreas que se consideran prioritarias en el desarrollo de las personas con TEA; a través de la enseñanza de emociones y creencias y desde una perspectiva de colaboración y trabajo conjunto entre docentes e investigadores universitarios.

En esta investigación tomando como base las dificultades que presentan las personas con TEA se presenta una propuesta de intervención educativa, a pesar de que como afirma Ángel Rivière (1998) "el tratamiento de las personas con autismo es largo, complejo, paciente, sin milagros pero sí con lentos avances". Concretamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias que se presenta como respuesta educativa a las necesidades del alumnado con TEA se ha desarrollado a lo largo de dos cursos académicos. Por lo que se recoge una pequeña parte del mismo, ya que diversas investigaciones (Klin y Volkmar, 2000) muestran que uno de los factores que influyen directamente en el éxito de este alumnado es el factor tiempo.

Del mismo modo, hay que tener en cuenta que muchas de las necesidades educativas relacionadas con áreas básicas del desarrollo que presentan los alumnos con TEA como son las alteraciones en el área social, en la comunicación y el lenguaje, las alteraciones en el área de flexibilidad, si están presentes en el currículum lo están solo en los niveles/etapas previas. Así como es importante que el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades emocionales y sociales sea sistemático y se desarrolle en contextos naturales (Lozano y Alcaraz, 2009; 2012) para que exista una mejora de dichas habilidades y generalización de los aprendizajes (Lozano, 2010; Lozano, Alcaraz y Colás 2010, a y b), ya que los

alumnos con TEA presentan dificultades en estos aspectos como señalan Tortosa (2000) y Lozano, Alcaraz y Colás (2010 b).

En base a lo anteriormente expuesto, se presenta un proceso de investigación colaborativa entre profesorado e investigadores universitarios, que tiene como finalidad la puesta en marcha y validación de un programa educativo destinado a enseñar la comprensión de emociones y creencias en alumnado con TEA, así como abrir puertas al compromiso, a la reflexión conjunta y a la cooperación interinstitucional en un marco educativo formal e inclusivo.

## 2. ESTUDIO

### **Objetivos:**

Esta investigación tiene como finalidad enseñar a una alumna con TEA a identificar, reconocer y comprender emociones y estados de creencia; y demostrar, si mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje sistemático y desarrollado en contextos naturales existe una mejora de dichas habilidades y generalización de los aprendizajes, así como una mejora de las habilidades sociales.

Por tanto, nuestro objetivo general de la investigación es identificar si a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje, explícito y adaptado a las necesidades de la alumna con TEA, se puede mejorar las competencias y habilidades emocionales y sociales de la misma.

Todos estos propósitos planteados se concretan en los objetivos más específicos que a continuación se detallan:

- **Objetivo 1:** Valorar los posibles efectos de la enseñanza de comprensión de emociones y predicción de creencias en las habilidades emocionales y sociales de una alumna con TEA escolarizado en un centro público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia.
- **Objetivo 2:** Valorar la capacidad de extrapolar y generalizar los aprendizajes a otros contextos, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de emociones y creencias se lleva a cabo en situaciones de enseñanza reales y naturales como son la escuela.

### **Participantes**

En la investigación ha participado una alumna con TEA escolarizada en un Centro Público de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Murcia. A lo largo de dos cursos escolares (edad cronológica comprendida entre los 7-9 años) se ha implementado un programa didáctico para la comprensión de emociones y creencias. Las características de la alumna participante en la investigación se resumen en la tabla 1, en la que el nombre de la alumna es simulado y no responde a la realidad con el fin de salvaguardar la confidencialidad e identidad de la misma.

TABLA 1. DATOS DE LA ALUMNA

<b>Ana</b>
------------

<b>Edad cronológica en el proceso de investigación</b>	7-9
<b>Sexo</b>	Mujer
<b>Escolarización</b>	Ordinaria
<b>Nivel Educativo</b>	Educación Primaria

Del mismo modo, subrayar la participación de dos maestras del centro educativo especialistas en Educación Primaria (tutora y pedagoga terapéutica de la alumna) y tres miembros de un equipo de investigación del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Quienes, en colaboración con los docentes del centro, fueron los encargados de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje al mismo tiempo que desarrollaban el procedimiento de investigación.

#### **Procedimiento de investigación e Instrumentos de recogida de información**

La presente investigación se fundamenta en el principio de investigar en, con y para la escuela (Jiménez y Vilà, 1999 citado en Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Para hacer efectivo este principio se consideró adecuado y fundamental crear un grupo de trabajo compuesto por los miembros investigadores de la universidad y por las docentes del centro de educación infantil y primaria participantes en la investigación. La coordinación y participación de todos los miembros se hizo efectiva a través de sesiones formativas y de reflexión antes, durante y después del proceso de intervención.

El proceso llevado a cabo ha conllevado un procedimiento científico inverso, en el sentido de que, como afirma Colás (2009) la práctica es el principal referente para elaborar teoría y no ha sido la teoría la que ha orientado la práctica. Concretamente, para lograr una comprensión profunda de la realidad estudiada se llevó a cabo un estudio de caso único, ya que es la modalidad que más se ajustaba a nuestro propósito y a las características y necesidades de los participantes; puesto que no hay dos alumnos con TEA iguales aunque se comporten de forma similar y requieran una intervención educativa parecida.

Para el proceso de enseñanza-aprendizaje de comprensión de emociones y creencias, se utilizó el *material didáctico "Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales"* (Lozano y Alcaraz, 2009). "Aprende con Zapo", es un recurso didáctico que incorpora una serie de herramientas para la intervención educativa en esta área, proponiendo en sus diferentes niveles, estructurados de menor a mayor complejidad, una secuenciación de tareas de enseñanza-aprendizaje:

TABLA 2. NIVELES DE ENSEÑANZA DE EMOCIONES Y CREENCIAS

(Lozano y Alcaraz, 2009)

	<b>Enseñanza de emociones</b>	<b>Enseñanza de creencias</b>
<b>Nivel 1</b>	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de dibujos.	Enseñanza de la capacidad para adoptar perspectivas simples.
<b>Nivel 2</b>	Identificación, nominación y clasificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo) a través de fotografías.	Enseñanza de la capacidad para abordar perspectivas complejas.
<b>Nivel 3</b>	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones cotidianas.	Enseñanza de la relación entre ver y saber.
<b>Nivel 4</b>	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de deseo.	Creencia verdadera y predicción de la acción.
<b>Nivel 5</b>	Reconocimiento de emociones a partir de situaciones de creencia.	Creencia falsa y predicción de la acción.

Para poder evaluar la posible relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo y las habilidades sociales de nuestra participante, se utilizó una *Escala valorativa de las habilidades emocionales y sociales en personas con Trastorno del Espectro Autista* (Lozano y Alcaraz, 2009). Esta fue cumplimentada por los docentes de la alumna. Dicha escala está compuesta por 26 ítems, que se valoran del 1 al 5, donde 1 significa que la persona no tiene adquirida la capacidad que se evalúa y una puntuación de 5, nos indica que tiene adquirida dicha capacidad..Por lo tanto, cuanto mayor sea la puntuación, mayor será el grado de competencia social de la persona valorada. Los ítems de dicha escala habían sido evaluados, previamente, por expertos en metodología, en Educación Especial y especialistas en la intervención de niños con TEA, con la finalidad de determinar la validez de su contenido. Algunos ítems de la escala son los que a continuación se contemplan:

TABLA 6. EJEMPLOS DE ÍTEMS DE LA ESCALA

<b>ALGUNOS ÍTEMS DE LA ESCALA VALORATIVA DE HABILIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES</b>
Sonríe cuando el otro sonríe.
Imita actos desarrollados por los demás sobre los objetos.
Te mira o te pregunta cuando alguien está alegre, triste, enfadado o asustado.
Te mira o te pregunta cuando alguien está interesado, aburrido, sorprendido o pensativo.

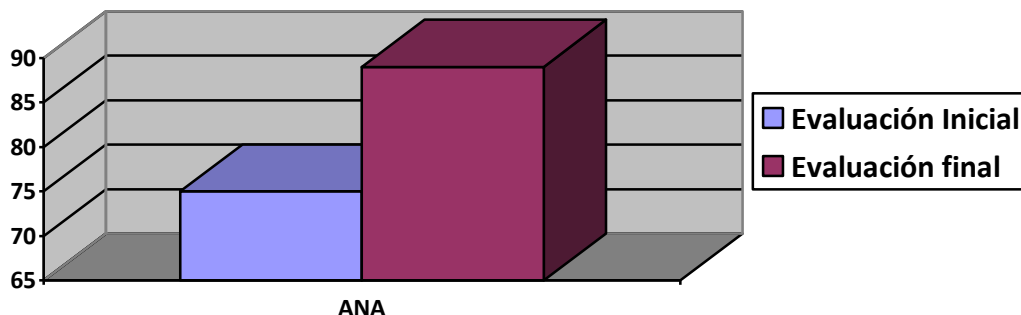
Expresa emociones de forma espontánea.
Se siente alegre, triste, enfadado o asustado ante una situación generadora de tal emoción.
Es capaz de manifestar alegría o tristeza cuando consigue o no lo que quiere.
Ante un grupo de niños jugando pide cooperar.
Es capaz de realizar juego simbólico
Te responde adecuadamente cuando le preguntas el por qué de la alegría, tristeza, enfado y miedo de otra persona.
Emplea términos como contento, creer, pensar... refiriéndose a sí mismo y a los otros.

Siguiendo esta misma línea, se completó la recogida de datos con una entrevista a la tutora de la alumna al finalizar el proceso de intervención; con el fin de interpretar los resultados de un modo ajustado y real y de rescatar valoraciones, comentarios, anécdotas e informaciones complementarias. El protocolo de entrevista se inició con preguntas abiertas del tipo ¿Cómo crees que ha ayudado el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado? , ¿Has observado cambios en sus habilidades sociales? A partir de las cuales se iba profundizando y se planteaban nuevos interrogantes en torno a cambios en capacidades específicas de habilidad emocional y social.

### 3. RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la escala valorativa y la entrevista realizada a la tutora, podemos destacar que tras la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje se identifican mejoras en las habilidades emocionales y sociales del caso presentado. Concretamente, en la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales obtuvo mayor puntuación tras el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, la aplicación de éste dio lugar a mejoras en las habilidades emocionales y sociales de la niña como se puede observar en el siguiente gráfico:

**Ilustración 1: Puntuaciones obtenidas en la escala valorativa**



Si estudiamos de forma detallada los progresos de la alumna, teniendo en cuenta los ítems de la escala en los que avanza y la entrevista realizada a la tutora cabe destacar lo siguiente:

En relación al "Área de *Habilidades Básicas de Relación Social*", la alumna mejoró su capacidad para relacionarse e interactuar con otros; favoreciendo su espontaneidad, frecuencia y calidad. Tal y como nos indica su tutora, tras el proceso de enseñanza-aprendizaje, dicha mejora quedó reflejada en la iniciativa para comenzar algunas conversaciones y jugar con sus compañeros, "*La niña antes del proceso no se relacionaba con sus compañeros, y ahora es ella quien se acerca para hablar con ellos e incluso les dice "¿Puedo jugar con vosotros" o "¿Queréis que juguemos a ...? (comentario de la tutora)"*"

Para el área de *Habilidades de Referencia Conjunta*, tras el proceso de intervención educativa, obtuvo mayor valoración por parte de los docentes en su capacidad para compartir miradas y sonrisas de referencia conjunta y prestar atención e interés en situaciones de juego y experiencias con iguales y adultos. Además, mejoró su habilidad para compartir emociones con los demás, mostrándose más interesado y preocupado por los gestos expresivos y emociones de otras personas. Nos indica su tutora: "*Pregunta mucho por cómo se sienten los demás y el motivo, o incluso justifica las emociones de los demás por observación; ahora se acerca a mi mesa y me pregunta si estoy enfadada con un compañero porque no para de hablar y no hace los deberes; o cuando hace un examen o se esfuerza me pregunta si estoy contenta porque se esfuerza para hacer lo mismo que sus compañeros y sacar buenas notas*".

En cuanto al *Área de Habilidades de Capacidad Intersubjetiva*, se aprecia unos valores más altos en su capacidad para reconocer los estados mentales propios y ajenos, asociándolos a situaciones concretas y respondiendo al porqué de dicha situación; sobre todo en las ocasiones en las que la emoción generada es básica, como afirma su maestra "*El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de emociones y creencias le ha ayudado en la posibilidad de saber cómo se siente ella y por qué o los demás*". Situación que le lleva a mejorar su capacidad para predecir la conducta de otros y favorecer su autocontrol emocional. Su tutora nos pone un claro ejemplo de esta última situación "*le daban mucho miedo las historias de terror o todo lo que tuviera que ver con monstruos y*

*similares, por lo que antes del proceso gritaba, se ponía a llorar e incluso salía corriendo y gritando de clase, ahora reconoce que estas situaciones le dan miedo y comenta con los docentes cómo se siente cuando ve algo relacionado y el motivo por el que se siente así”.*

En definitiva, los docentes observan una disminución de las conductas impulsivas y un mayor autocontrol emocional y razonamiento de las situaciones; la alumna ha sido capaz de mejorar las dificultades que tenía para regular su conducta en situaciones interactivas, modulando su conducta en función de cómo se desenvuelve una situación. Su tutora nos indica que desde que se desarrolla el proceso de intervención con ella, *“No tiene comportamientos desajustados, ni acciones disruptivas en clase como lanzar el material, tirar las sillas o gritar; suele razonar muchas de las situaciones que acontecen en clase, tanto a escala personal como con el resto de compañeros y si no es capaz de razonar la situación pide salir fuera a relajarse un poco. En ocasiones los compañeros, se ríen por otro motivo y Ana piensa que es por ella. Y si eso hace que ella se sienta mal o se frustre, en estas ocasiones me indica como se siente y el motivo y me pide salir fuera a relajarse un poco y volver a entrar cuando esté “contenta””.*

Como hemos podido ver a lo largo de la exposición de los resultados son numerosas las capacidades y habilidades mejoradas tras el proceso de enseñanza-aprendizaje logrando además la generalización de algunas de éstas a otros contextos significativos para la alumna. Concretamente, se verifica y comprueba la extrapolación y generalización de los aprendizajes por medio de las anotaciones realizadas al completar algunas de las actividades de los materiales didácticos en los que ella justifica qué emociones expresa cuando vive algo parecido a lo que le ocurre al protagonista/s de la historia objeto de estudio.

En relación al caso que presentamos, al inicio del proceso, la alumna hacía referencia a su situación específica a partir de una historia refiriéndose a ella en tercera persona. Ejemplos de estas situaciones son los siguientes: presentamos a la alumna distintas historias en las que el protagonista se enfrenta a diversas situaciones: un chico que está tomando un bocadillo, ante esta situación la alumna indica *“Ana(refiriéndose a ella) también está contenta cuando se come un bocadillo”*; una niña que está recibiendo un regalo, en esta ocasión la alumna indica *“Ana también se pone contenta si Irina le regala un caramelo” “Ana también se asusta si le regalan un muñeco muy feo”...*

Conforme avanzaba el trabajo realizado con la alumna, comenzaba a hacer referencia a situaciones personales a través del uso de la primera persona, dando un mayor número de detalles y reflexionando más allá de lo que se limita a describir la historia. Ejemplos de estas situaciones son las siguientes:

Presentamos a Ana una situación en la que una alumna no ha hecho los deberes, a partir de esta situación Ana extrapola a su situación personal exponiendo *“Yo le pido ayuda a la maestra, mirándola a la cara, si hago los deberes mi maestra estará contenta, si no los hago estará triste”*; ante una niña que se cae Ana generaliza describiendo *“cuando me he caído, estoy triste porque hace mucho daño”.*

La generalización también se produce en situaciones en las que se deben resolver conflictos; presentamos situaciones como por ejemplo un chico que ha sido castigado y se queda solo, a las que responde que lo que ella haría sería: *“Ponerme*



*triste y portarme bien, estar atenta”, “hablar, porque los mayores hablan...”, “no me gusta estar sola, triste y asustada”; un chico que discute con otro “¿yo? Peleándome, no porque eso lo hacen las niñas pequeñas”, “está triste porque a mí no me gusta que me empuje”, “se lo cuento a la seño”; un chico que está viendo películas de miedo Ana contesta y generaliza de la siguiente forma “no me gustan los sonidos de la puerta, me asusto” “cuando me asusto se lo digo a la seño o a mama”; en relación a ésta última hemos podido observar como esta situación la lleva al aula tal y como nos indicó la tutora y hemos señalado anteriormente en uno de los ejemplos.*

Estos son algunos de los ejemplos que podemos exponer para mostrar como gracias al proceso de enseñanza de habilidades emocionales y sociales, Ila alumna adquiere capacidades y habilidades, y estas habilidades son extrapoladas a su situación cotidiana.

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tanto en la escala valorativa de habilidades emocionales y sociales como en la entrevista realizada, nos permiten concluir que mediante un proceso didáctico sistemático, estructurado y adaptado a las necesidades educativas de cada alumnado es posible mejorar las competencias emocionales y sociales de la alumna con TEA y que por tanto el objetivo general planteado para la investigación fue logrado satisfactoriamente. Teniendo en cuenta que estamos ante un caso concreto y siendo conscientes de que durante el proceso educativo y madurativo de las personas con TEA pueden influir multiplicidad de factores y variables; por lo que los cambios en el rendimiento de la alumna, pueden no deberse exclusivamente al proceso de intervención llevado a cabo.

La generalización de estos aprendizajes adquiridos es el principal objetivo y la mayor dificultad de todo el proceso de intervención educativa de personas con TEA (Tortosa, 2000; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010). Desafortunadamente, gran parte de las investigaciones orientadas a conseguir la extrapolación de los aprendizajes a otros contextos han fracasado, ya que difícilmente podemos pedir a un niño que extrapole a su vida cotidiana algo que ha aprendido en situaciones de “laboratorio” y sobre todo cuando estos aprendizajes son en cierto modo “incomprensibles” para ellos (Lozano y Alcaraz, 2010). Siguiendo en la línea de la generalización de los aprendizajes, es posible que dicha dificultad se deba a una falta de enseñanza sistemática y explícita en contextos naturales (Rogers, 2000; Lozano y Alcaraz, 2012). Aspectos que se han potenciado en esta investigación con la ayuda de los docentes del centro educativo en el que estaba escolarizada la alumna; ya que su experiencia y nociones sobre la realidad personal y educativa de la alumna nos permitía ajustar y adecuar los planteamientos y recursos para desarrollar una investigación contextualizada, funcional y real. La acción educativa del alumnado con TEA no puede recaer en un único profesional, a pesar de que éste pueda actuar como referente, sino que pide una intervención conjunta consensuada y planificada (Serra, 2008).

Los resultados presentados nos vislumbran códigos esperanzadores y optimistas que nos incitan a seguir investigando en esta espiral de trabajo en contextos colaborativos, cotidianos y normalizados para las personas con TEA,

como la escuela; pues esta situación ayudará a conseguir con éxito extrapolar los aprendizajes adquiridos a otros contextos del mundo real, consiguiendo así su generalización.

Todo ello nos lleva a considerar que un proceso de enseñanza de emociones, creencias y habilidades sociales integrado en el currículum escolar de los alumnos con TEA, como una disciplina más a lo largo de todo el curso, permitiría conocer mejor las relaciones y bondades de la enseñanza de emociones y creencias sobre las habilidades sociales de los niños con TEA y contribuiría a la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colás, M.P. (2009). Competencias científicas-técnicas para realizar una investigación-acción. En Colás, M.P.; Buendía L. & Hernández, F. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp.119-140). Barcelona: Davinci.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se regula y establece la respuesta educativa a la Diversidad en la CARM.
- Klin, A. Y Volkmar, F. R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger Síndrome. En A. Klin, F. R. Volkmar y S. S. Sparrow, *Asperger Síndrome* (pp. 340-366). New York, NY: The Guilford Press.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales. Madrid: Wolters Kluwer.
- Lozano, J. (2010). Trastornos del espectro autista y familia. *Padres y Maestros*, 301, 21-26.
- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010a). *Experiencia educativa sobre la comprensión de emociones y creencias en alumnado con trastornos del espectro autista*. Revista de Investigación (RIE), Vol.28, 65-78.
- Lozano, J. Alcaraz, S. y Colás, P. (2010b). *La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno del espectro autista: Una investigación colaborativa*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol.14, 367-382.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2012). *Respuesta educativa a las personas con Trastorno del Espectro Autista*. Madrid: La Muralla.
- Orden de 4 de Junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia (CARM).
- Rivière A, Martos J. (1998). *El tratamiento del Autismo. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y APNA.
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: Fundec.
- Serra Capallera, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-10.

- Tortosa, F. (2002). Educar a personas con autismo y otros generalizados del desarrollo. Extraído el 23 de noviembre de 2012, de [http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?id\\_articulo=294](http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?id_articulo=294)
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic characteristics. En Schopler, E. y Mesibov, G. B. (eds.), *Diagnosis and Assessment in Autism* (pp. 91-110). New York: Plenum.