

INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA A PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: ENFOQUES

María Laura Grosso

1. Introducción

Las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan características propias que constituyen una condición diagnóstica (OMS, 1990, 2018; APA, 2013, 2022) con dificultades en el área de la lingüística y la comunicación, patrones de comportamiento e intereses restringidos y repetitivos.

Un estudiante con TEA, por su propia condición, presenta un estilo de aprendizaje atípico que compromete la enseñanza de lenguas. En la escuela, las buenas prácticas educativas inclusivas consideran los procesos pedagógicos y didácticos en contextos organizados con configuraciones de apoyo que responden a las necesidades educativas, identifica las barreras al aprendizaje y a la participación en la clase y propone intervenciones-adaptaciones curriculares para la superación de las mismas, expresadas en los programas individualizados y personalizados.

Teniendo en cuenta el certificado de discapacidad y el estilo de aprendizaje del estudiante, se establecen, de ese modo, los ajustes o adaptaciones curriculares con los objetivos, los recursos e instrumentos, las metodologías y las estrategias, las actividades didácticas y evaluaciones que coordinan las intervenciones educativas y que se expresan en la programación inclusiva (Grosso, 2020^a, 2020^b).

Sin embargo, existen métodos psicoeducativos que se han propuesto para el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en personas con TEA, intervenciones que no necesariamente se proponen para la escuela, pero que se crearon con el fin de realizar prácticas educativas. Desde la década del sesenta, se han propuestos diversos modelos de intervención educativa, orientados a desarrollar la comunicación y el lenguaje, las competencias sociales y el comportamiento en las personas con TEA (las dimensiones diagnósticas). Las inquietudes se centraron, por muchos años, en determinar qué programas eran más efectivos y cuáles los métodos acordes a esta condición, llevando, en muchos casos, a considerar la combinación de diferentes orientaciones. Estos modelos, sin embargo, no toman en consideración la didáctica en general ni la glotodidáctica, en particular, sino los posibles métodos que se adecuan a las personas con autismo. Por lo tanto, no hay necesariamente una reflexión sobre un modelo disciplinar de lengua, un modelo de docente, una metodología y estrategia específicas para un programa curricular de la escuela. Lo que hay es un modelo de persona (no un estudiante en tanto rol institucional de la escuela), con un diagnóstico de TEA y una orientación

psicoeducativa como teoría del aprendizaje (algunas conductuales, otras evolutivas, otras según el desarrollo psicolingüístico).

Los modelos que se analizarán en este artículo dan cuenta de orientaciones, a veces eclécticas, en los que se intenta encontrar el modo de enseñar lengua y comunicación a personas con autismo. Pero, básicamente, responden a intervenciones educativas no escolares y, en muchos casos en una lengua no española (inglés, fundamentalmente).

2. Enfoques

El enfoque es la perspectiva interdisciplinaria de los supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el modelo de docente, de estudiante, la consideración del objeto disciplinar y los métodos y estrategias más apropiados para realizar este proceso. Por lo tanto, es un encuentro de diferentes modelos, cada uno con sus propios paradigmas.

Cada enfoque representa un marco de referencia para la labor educativa. La elección o imposición del mismo da cuenta de los supuestos implícitos o explícitos sobre cómo describir una lengua, qué significa conocer un idioma y, por lo tanto, qué implica adquirir-aprender/enseñar una lengua; cuáles son los mecanismos lingüísticos, neuropsicológicos, sociales y culturales que posibilitan el participar activamente en los intercambios y las interacciones comunicativas; qué situaciones o prácticas educativas favorecen la adquisición-aprendizaje de lenguas; qué papel desempeña el docente y cuál, el estudiante.

A estos interrogantes responden los diferentes enfoques: el conductista, el comunicativo, el cognitivo. La orientación conductista y la comunicativa derivaron de dos formas diferentes de considerar el fenómeno lingüístico: como un conjunto de conductas modelable, el primero, como proceso comunicativo, el segundo. La orientación humanista se basó en modelos de psicología humanista en los que la personalidad y la afectividad del estudiante se sitúan en el centro del debate. A continuación, se intentará dar respuestas a estos interrogantes, según cada enfoque.

2. 1. Enfoques conductuales

El conductismo parte de una concepción empirista del conocimiento al que se accede por medio del asociacionismo. Fundamenta el aprendizaje por medio del condicionamiento de la secuencia básica entre estímulo (E)-respuesta (R) y considera innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. El conocimiento es la respuesta pasiva ya automática a los E externos.

El conductismo apeló al método científico, en sentido restrictivo, considerando que solo se pueden estudiar los aprendizajes observables y medibles objetivamente.

La psicología neoconductual de Skinner se basaba en el modelo E-R, para plantear el condicionamiento operante: la existencia de una serie de procesos que median entre E y R y, por lo tanto, no atribuibles a comportamientos, sino a acciones funcionales (el refuerzo) que explican causas no deterministas (Skinner, 1971, 1975^a). El condicionamiento operante es un tipo de aprendizaje conductista, asociativo, que desarrolla nuevas conductas en función de sus consecuencias, no

una asociación entre estímulos y conductas reflejas existentes (condicionamiento clásico). El principio de condicionamiento operante consiste en que las conductas que sean correctas obtengan un premio y las conductas erróneas un castigo.

El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras explicó el aprendizaje de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento. Las lenguas se aprenden de la misma manera (implícitamente). El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos que se automatizan a través del reforzamiento.

Con respecto a los programas basados en enfoques conductuales, se destacan el método Lovaas y el Applied Behaviour Analysis (ABA: Análisis Aplicado de la Conducta). El método desarrollado por el doctor Ivar Lovaas (1987), de la Universidad de California, en EE. UU. tenía como objetivo principal aumentar las conductas adaptativas y reducir aquellas inadecuadas. Los principios de la intervención consideran el uso de técnicas de estimulación, reforzamiento, moldeamiento y el retiro gradual de los estímulos de apoyo. Con este método, se mejoran habilidades como la atención, la obediencia, la imitación o la discriminación. Pero, ha sido criticado por la dificultad de generalizar las conductas aprendidas para su uso en un ambiente natural espontáneo, por apuntar a mejorar el cociente intelectual (CI) y porque un aprendizaje tan estructurado no es representativo de interacciones naturales.

El método ABAiii retoma el método Lovaas modificando algunos aspectos. ABA se basa en fomentar conductas mediante refuerzos positivos e inhibir aquellas no deseadas mediante mecanismos de extinción. Uno de los métodos de instrucción es el entrenamiento en ensayos separados (Discrete Trial Training, DTT) que descompone habilidades específicas en pequeños pasos, que se aprenden de una manera gradual. Se enseñan desde habilidades de atención hasta otras más complejas como conductas verbales o sociales.

De ABA, derivan otras intervenciones recientes llamadas Pivotal Response Training, Natural Language Paradigm e Incidental Teaching. Los estudios no han podido demostrar la superioridad de uno u otro método de aplicación (Sheinkopf & Siegel, 1998).

El programa de Lorna Wing cuestiona el condicionamiento operante conductista, planteando que "las deficiencias del lenguaje en los trastornos autistas se deben primordialmente a la falta de un impulso innato a comunicarse con otros" (Wing, 1998, p. 117). El conductismo no ayudaría a desarrollar estrategias de resolución de las problemáticas relacionadas con el lenguaje y la comunicación, puesto que, aunque la producción de palabras emerja como un aprendizaje, no se puede condicionar, así, la intencionalidad, la cooperación, las implicancias, etc. En este sentido, Wing propone una técnica siguiendo un modelo comunicativo: enseñar a usar el lenguaje en contextos significativos, en situaciones concretas, "preparar palabras y dibujos (...) que tengan significados en el mundo real" (Wing, 1998, p. 117). La corrección del uso erróneo no es castigado, pero tampoco corregido y sí considera premiar los usos correctos del lenguaje. En los casos de mutismo total, sugiere el uso de signos.

2.2. Enfoques combinados

La intervención Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children (TEACCH), fue creado por Erick Schopler en 1966, en Carolina del Norte, EE. UU. Ese es un método combinado de modelos conductistas y evolutivos. Se caracteriza por una enseñanza individualizada y estructurada, teniendo como propósito desarrollar habilidades comunicativas y promover el uso de éstas en contextos espontáneos-naturales.

La intervención apunta a incidir en el modo de pensar, aprender y experimentar el mundo de las personas con TEA. Las diferencias cognitivas explicarían los síntomas y los problemas conductuales que presentan. TEACCH utiliza procedimientos de ensayo discreto y teorías de la psicolingüística y la psicología del desarrollo. Propone interacciones de juego entre adultos y niños para motivar la enseñanza.

En sus inicios, esta metodología se utilizó en la educación especial (privada), mientras que en la actualidad se ha extendido a la educación regular en muchos países del mundo (Schopler, 2000), considerándola una metodología que beneficia tanto a los niños con TEA como a sus compañeros de clase.

El programa TEACH integra a los padres y a terapeutas en el proceso de aprendizaje. Emplea ayudas visuales para ofrecer información en cuatro ámbitos: Organización del entorno espacial: imágenes en los lugares que recuerdan qué hacer en ellos,

Agendas: dibujos y pictogramas para anticipar la secuencia de actividades durante un tiempo,

Fotografías o dibujos que informan cómo realizar actividades de forma independiente,

Organización de tareas: describen qué tarea hacer y cómo sin necesidad de lenguaje verbal.

El problema de este programa se evidencia cuando el estudiante con TEA tiene que usar el lenguaje para dar cuenta de sus necesidades e intereses a otras personas, ya que este enfoque no favorece la producción comunicativa en interacciones interpersonales. Igualmente, la evidencia científica de la eficacia de este modelo no está aún validada (Eikeseth, 2009).

El sistema de Comunicación Total fue creado por Benson Schaeffer y colaboradores, en los ochenta, como un sistema alternativo de comunicación. Originariamente, surgió como un sistema de signos para personas con sordera (Schaeffer, Arlene & Kollinzas, 1994) y mutismo y luego se lo trasladó como técnica a otros diagnósticos. Es un sistema bimodal que combina los signos manuales y las palabras simultáneamente, favoreciendo la oralidad. Gradualmente, se van introduciendo otras formas aumentativas de interactuar, durante el proceso de enseñanza (agendas, pictogramas, imágenes, etc.).

Este es un modelo combinado de funciones comunicativas y moldeamiento conductual. La técnica del encadenamiento y marcha atrás permite la adquisición de cada signo que se enseña y su uso espontáneo generalizado. Este sistema evita la asociación entre interacción o intercambio lingüístico y castigo (condicionamiento operante) y estimula un proceso gradual de aprendizaje de signos. Utiliza el procedimiento denominado 'aprendizaje sin error', para evitar la desmotivación. El aprendizaje con este método se produce de manera incidental. Es tarea de las

personas que trabajan con él determinar el movimiento natural con alguna intención comunicativa para, posteriormente, utilizar el moldeamiento.

Ahora bien, aunque la enseñanza directa del habla signada favorece la organización visual del entorno, la técnica hace hincapié en la situación pragmática sin considerar otros niveles y procesos del desarrollo de la lengua. La estimulación de la interacción reproduce los espacios o contextos naturales donde se producen las interacciones sociales y, en este sentido, la carga emotiva y el bombardeo estimular que experimentan las personas con TEA no son tenidos en cuenta.

El sistema de Comunicación Facilitada (CF) fue creado por Rosemary Crossley (1994) y permite que las personas con acceso limitado o inexistente de la lengua hablada puedan expresarse a través de las nuevas tecnologías. Esta técnica se basa en la idea de que las personas con TEA u otros diagnósticos poseen capacidades de actuación oral bloqueadas, por lo tanto necesitan una alternativa o un proceso aumentativo de expresión para canalizar la producción.

Esta técnica consiste en usar la computadora, con el apoyo de un instructor(a) (facilitador/a), como herramienta para interactuar con los demás. El medio tecnológico genera una distancia interpersonal que atenúa las presiones que la simultaneidad ejerce sobre personas con TEA. Esta mediación disminuye el impacto emotivo, evita los requerimientos del intercambio e interrelación comunicativa y establece una distancia pragmática-situacional (espacio-temporal).

Por medio de computadoras, las personas con autismo inician un proceso de intercambio que comienza con imágenes visuales, luego con carteles escritos y finalizan escribiendo con el teclado. A diferencia del TEACH, la CF promueve la producción a través del uso del lenguaje verbal en su modalidad escrita como forma privilegiada del intercambio comunicativo.

Uno de los aspectos que explicita la CF es la segmentación, en diferentes pasos, de las instancias del evento comunicativo. De este modo, desarrolla la lengua escrita en un proceso paulatino de lo que involucra el comportamiento comunicativo, lingüístico (inclusive a nivel motriz) escriturario. Sin embargo, la CF es rechazada desde diferentes ámbitos científicos y desaconsejada desde las reglamentaciones por plantear la invalidez de los resultados. Al haber un facilitador que ayude en el proceso de escritura de las personas con diagnóstico de TEA, ¿lo escrito, en cuanto producto lingüístico y comunicativo ¿es del facilitador o del persona con TEA? Al no saberse la autoría de la expresión, se cuestiona el método utilizado.

Otro programa es el Communication DEALL, creado, en el 2000, por Karanth, en India. Este es un programa de intervención para niños con autismo de 0 a 6 años. El objetivo es lograr que los niños, a los 6 años, se integren en escuelas regulares. El proceso de intervención lo lleva adelante un equipo multidisciplinario orientado a desarrollar habilidades motrices, comunicativas, cognitivas, sociales y emocionales (Karanth, Shaista & Srikanth, 2010).

2.3. Enfoques cognitivos

La ciencia cognitiva estudia las capacidades mentales del ser humano como procesos complejos, multidimensionales, con base neural, con diferentes momentos de formación y transformación de la información durante su procesamiento. La cognición es acerca de la mente, aborda las actividades cognitivas, producto de las entidades mentales, como resultado cerebral de un sistema inteligente de

procesamiento y manipulación de representaciones internas, como también de las interacciones con el medio.

Durante las últimas décadas, la investigación sobre el desarrollo avanzó hacia la interdisciplinariedad, integrando los avances tecnológicos, los cambios conductuales y los cambios cerebrales subyacentes, particularmente los del neocórtex. Se elaboraron teorías explicativas del desarrollo estructural del cerebro (neuroanatómico) con los conocimientos sobre la conducta cognitiva y sus cambios. Los estudios tuvieron en cuenta la maduración de las regiones frontales del cerebro, por su lugar en las funciones cognitivas superiores que regulan la conducta cognitiva, emocional y social. Estos estudios ampliaron la conceptualización sobre los cursos diferenciales del desarrollo (típico y atípico) y sobre las estrategias educativas. Sin embargo, es necesario establecer un puente que correlacione los resultados neuroanatómicos y los referidos al desarrollo funcional, sus correlatos conductuales y las dificultades o trastornos que derivan.

La terminología funciones ejecutivas (FE) fue introducida por Lezak (1982) para hacer referencia a las capacidades mentales que permiten una conducta controlada, orientada, creativa y adecuada al contexto. Estos procesos requieren la integración de las funciones del lóbulo frontal (Bianchi, 1920; Luria, 1966). Aunque su definición no es única, las FE son un constructo que comprende unas habilidades centrales autorreguladoras, que orquestan procesos básicos o de dominio específico con el fin de lograr una meta compleja de un modo voluntario, consciente y organizado. Estas son necesarias para realizar una serie de acciones no rutinarias, ni automáticas, entre ellas el control, el monitoreo o la supervisión o la autorregulación y planificación de las actividades cognitivas y emocionales y coordinación de la ejecución de las acciones y de las acciones finalizadas, la memoria operativa.

Por otro lado, Chomsky (1988^a) propuso la facultad del lenguaje como una hipótesis sobre el estado inicial de la capacidad lingüística, un componente de la mente/cerebro fijado por la dotación biológica. El lenguaje, como parte del diseño genético, permitiría adquirir el conocimiento de una lengua, la competencia lingüística (Chomsky, 1965). Dicha competencia se adquiriría por esa facultad del lenguaje y los datos lingüísticos que estimularían y restringirían el despliegue de patrones lingüísticos que permitirían seleccionar, entre los elementos, rasgos, reglas, principios y condiciones universales propios de la lengua que se desarrolla.

Si por una parte el generativismo chomskyano no diseñó ningún método de enseñanza de lenguas ni de las relaciones de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas, favoreció la posterior aparición de nuevas teorías y métodos. La distinción entre adquisición y aprendizaje de lenguas sirvió de fundamento teórico a la propuesta natural de Terrell y Krashen (1983). La hipótesis sostenía que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La adquisición de una lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconscientes mediante los cuales el aprendiz desarrolla (al igual que con la L1) la competencia de la lengua que lo habilita a la actuación y a la comunicación. En cambio, el aprendizaje se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al estudiante alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

En Chile, Huaiquién (2009) desarrolló el programa PIBI enfocado en el desarrollo de las Funciones Ejecutivas de niños entre 3 y 8 años de edad con diagnóstico de Trastorno Generalizado de Desarrollo (el autismo era considerado como un TGD en los anteriores manuales de la OMS y de la APA). Este programa se fundamenta en el uso de imágenes ya que favorecerían las experiencias cotidianas, la flexibilidad mental y la anticipación de comportamientos. Consideran relevantes: La educación como la principal vía de intervención para los niños con autismo, El uso de material visual en procesos de intervención: las imágenes son organizadores y claves para darle sentido a la acción.

Otro modelo es el de finales de los ochenta promovido por orientaciones naturales de la educación escolar (Schopler & Mesibov, 1985). La Enseñanza Natural del Lenguaje en Lengua 1 (L1) se propone, además, para el currículo escolar. Desde el punto de vista lingüístico, retoma los modelos de adquisición típica de la lengua y se realiza considerando los contenidos relevantes del estudiante, organizado sobre los aspectos funcionales específicos. A nivel comunicativo, utiliza la asertividad en las interacciones comunicativas. Cognitivamente, considera relevante controlar las variables de adaptación y de integración social. No tiende a generalizar las habilidades aprendidas más allá del contexto de enseñanza y realiza una generalización sólo del estímulo. Afectivamente, incrementa la motivación para aprender y promueve la autonomía. Desde una perspectiva didáctica, varía las tareas en bloques de ensayos para mejorar el rendimiento.

En fases iniciales, la intervención se centra en torno a funciones comunicativas en L1 reducidas (petición y rechazo), con contenidos relativos a objetos cotidianos y concretos (alimentos, objetos), o acciones placenteras o displacenteras (actividades y acciones de los otros agradables y desagradables), partiendo de las respuestas del estudiante. La extensión del programa depende de las características personales del perfil dinámico funcional.

3. Conclusión

La variedad de modelos para enseñar lengua da cuenta de que no hay consenso sobre qué modelo de intervención educativo en el TEA es el más adecuado. Pero, hay acuerdo en cuanto a que la orientación psicoeducativa y el apoyo comunitario (compañeros, tutores, educadores, familia, equipo sanitario, etc.) favorecen el aprendizaje. Para ello, se considera necesaria la intervención temprana e individualizada, en entornos naturales, que orienten a generalizaciones dentro del contexto en el que se enseñaron, que respeten el perfil dinámico funcional de la persona con TEA, con el seguimiento de la familia y de un grupo multidisciplinario de profesionales.

Las intervenciones orientadas a lograr aprendizajes significativos, funcionales, espontáneos y generalizables en un ambiente de motivación, han de potenciar y permitir el desarrollo de habilidades que sean utilizables en contextos naturales. Por lo tanto, la intervención en el ámbito educativo apunta también a mejorar la calidad de vida y lograr los aprendizajes y la participación de los estudiantes con autismo en su familia, la escuela y la comunidad.

Los modelos anglosajones han propuesto metodologías psicoeducativas para personas con diagnóstico de TEA y han permitido diferentes procesos de

intervención. Sin embargo, dichos modelos no responden a la realidad del español actual. Asimismo, la enseñanza a personas con autismo y la búsqueda de métodos adecuados se han llevado a cabo, sobre todo, en el ámbito privado (escuelas llamadas 'especiales' para estudiantes con autismo, centros privados de rehabilitación o consultorios); el paradigma inclusivo de la escuela pública es actual.

Estos modelos, sin embargo, no consideran la didáctica ni la pedagogía, sino los posibles métodos que se adecuan a las personas con autismo. Como se ha visto, no hay una reflexión sobre un modelo disciplinar de lengua, un modelo de docente, una metodología y estrategias específicas. Lo que hay es un modelo de persona con un diagnóstico de TEA y una orientación psicoeducativa como teoría del aprendizaje. Estos enfoques se tratan en ámbitos no necesariamente escolares, ya que para ser escolarizados, requieren un abordaje desde un enfoque glotodidáctico.

Cada persona es única e irrepetible, por lo que es importante considerar la zona de desarrollo real (ZDR, Vygotsky, 1964) que se expresa en los documentos personales, y tener en cuenta su perfil psicopedagógico. De este modo, se pueden proponer prácticas inclusivas en la enseñanza de la lengua. Es decir, según el estilo de aprendizaje de cada uno se pueden proponer enseñanzas inclusivas de lengua. Saber el modo en que se aprende o cómo no se aprende guía el modo de enseñar conocimientos (saber lengua), habilidades (saber hacer con la lengua), competencias (usar ese saber hacer) y reflexiones (saber usar ese saber hacer) en lengua española a personas con dificultades en el lenguaje y la comunicación, con patrones restrictivos de intereses y comportamientos repetitivos.

4. Referencias

American Psychological Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

American Psychological Association (APA). (2019). Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (7 ed.). México, D.F.: Editorial El Manual Moderno.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Bianchi, L. (1920). *La meccanica del cervello e la funzione dei lobi frontali*. Milano: Bocca.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Mass: MIT Press.

Crossley, R. (1994). *Facilitated communication training*. Teachers College Press.

Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in developmental disabilities*, 30, 158-78.

Grosso, M. L. (2020^a). Didáctica inclusiva de la lengua española en la escuela secundaria para estudiantes con TEA. *Hispanista*, XXI, 80. Recuperado de <http://www.hispanista.com.br/Rostos/rosto80esp.htm>

Grosso, M. L. (2020^b). La enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. *Quintú Quimün*, 4. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/lingustica/issue/view/221>

Huaiquían, C. (2009). Intervención psicoeducativa basada en imágenes en niños y niñas con trastornos generalizados del desarrollo. *Revista Chilena de*

Neuropsicología, 4(2), 138-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179314913007>

Karant, P., Shaista, S., & Srikanth, N. (2010). Efficacy of communication DEAL-an indigenous early intervention program for children with autism spectrum disorders. *The Indian Journal of Pediatrics*. 77(9), 957-962. doi:10.1007/s12098-010-0144-8

Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lezak, M. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>

Lovaas, I. O. (1987). Behavioural treatment and abnormal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 3-9. doi: 10.1037/0022-006x.55.1.3

Luria, A. (1966). *Higher cortical functions in man*. Londres: Tavistock.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*, Genève. OMS; trad. it. *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)* Trento: Erickson, 2002.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1990). *CIE-10. Décima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: Editorial Médica Panamericana. Recuperado de <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/>

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Internacional Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*, Ginebra: OMS. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Schaeffer, B., Arlene, R., & Kollinzas, G. (1994). *Habla signada para alumnos no verbales*. Madrid: Alianza Editorial.

Sheinkopf, S., & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 15-23. doi: 10.1023/a:1026054701472

Schopler E. (1994). Behavioral Priorities for Autism and Related Developmental Disorders. In: Schopler & Mesibov (Eds.) *Behavioral Issues in Autism. Current Issues in Autism* (55-77). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9400-7_4

Schopler, E. (2000). International priorities for developing autism services via the TEACCH model [Special issue]. *International Journal of Mental Health*, 29.

Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). *Communication problems in autism*. New York: Plenum Press.

Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

Skinner, B. F. (1975^a). *Registro acumulativo*. Barcelona: Fontanella.

Vygotsky, L. (1964): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Lautaro.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos*. Buenos Aires: Paidós.

ⁱ El enfoque gotodidáctico es una orientación didáctica en un cruce disciplinar donde convergen todas esas posiciones o suposiciones.

ⁱⁱ Sus conductas instrumentales no son simples asociaciones, convirtiendo el clásico E-R en R-E, (Piaget, 1976).

ⁱⁱⁱ Es un método que se aplica en la ciudad de Córdoba, Argentina.

^{iv} El modelo cognitivo de las FE se basa en el planteo de Luria (1966) y Shallice (1988) sobre el correlato neuropsicológico del lóbulo frontal y la parte anterior de la corteza cerebral. La actividad de las regiones corticales y subcorticales que colaboran con el córtex prefrontal se encarga de ejecutar una serie de procesos psicológicos de orden superior.