

Experiencias y  
perspectivas

MONOGRAFICO  
Neuroeducación  
en Iberoamérica

# Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista: una experiencia en Latinoamérica

## *Currículo escolar en autismo*

Nora Grañana<sup>1†</sup>, Pamela Salas<sup>1†</sup>, Lucila Vidal<sup>1†</sup>, Silvia Campanella<sup>1†</sup>, Daniel Valdez<sup>1†</sup>

<sup>1</sup> Ex Comisión Curricular Consejo Provincial de Educación. Santa Cruz. Argentina.

### Resum

Els nens amb trastorns a l'espectre autista (TEA) necessiten un ensenyament explícit, declaratiu, per les seves maneres diferents de processar la informació. L'objectiu del projecte va ser desenvolupar un programa educatiu individualitzat per a alumnes amb autisme, capacitar per a l'especialització teòricopràctica els docents involucrats en equips de tota una província i establir un sistema d'avaluació de continguts tant per als alumnes com per a l'especificitat a la formació docent. MÈTODES: Es va establir una comissió curricular per al desenvolupament del programa d'ensenyament, un curs teòric setmanal i una supervisió en servei pràctica, de freqüència mensual dels equips docents de tota la província. Es va completar amb un disseny de butlletí de qualificacions per als alumnes, dels continguts del currículum específic. Pels docents i equips tècnics, es va valorar amb un examen final i enquestes, sobre els aprenentatges rebuts. RESULTATS: Va ser possible aplicar l'especificitat curricular en el procés d'inclusió educativa en els alumnes al llarg d'un any. Els docents van aprovar totalment el curs de capacitació i es van obtenir les enquestes de satisfacció favorables als aprenentatges incorporats en relació a l'especialització curricular. Va ser possible el canvi conceptual en els professionals, en relació amb l'especificitat de l'aprenentatge dels alumnes amb TEA.

*Paraules clau:* autisme, educació, especificitat, currículum, capacitació, docent

### Abstract

Children with autism spectrum disorders (ASD) need explicit and declarative teaching due to their different ways of processing information. The objective of the project was to develop an individualized educational program for students with autism, to train teachers involved in teams from across a province for theoretical and practical specialization and establish a content evaluation system for both students and specificity in the teacher training. METHODS: A curricular commission was established for the development of the teaching program, a weekly theoretical training, and a monthly supervision in practical service for the teaching teams of the entire province. It was completed with a design of a report

#### \*Correspondencia

Nora Grañana  
ngranana@gmail.com

#### Citació

Grañana N, Salas P, Vidal L, Campanella S, Valdez D. Proyecto de especificidad curricular para trastornos en el espectro autista: una experiencia en Latinoamérica. JONED. Journal of Neuroeducation. 2021; 2(2): 76-82. doi: 10.1344/joned.v2i2.37435

#### Conflicto de intereses

Los autores declaran la ausencia de conflicto de interés derivado de este trabajo.

#### \*Contribuciones de los autores

Estos autores contribuyeron igualmente a este trabajo.

#### Editora

Laia Lluch Molins (Universitat de Barcelona, España)

#### Revisores

Raúl Sampieri Cabrera  
Nuria Murillo Guerrero

*El manuscrito ha sido aceptado por todos los autores, en el caso de haber más de uno, y las figuras, tablas e imágenes no están sujetos a ningún tipo de copyright.*

card for the students, about the contents of the specific curriculum. For teachers and technical teams, it was assessed with a final exam and surveys, about the training received. RESULTS: It was possible to apply the curricular specificity in the process of educational inclusion in the students with autism throughout a year. The teachers fully approved the training course and satisfaction surveys were obtained favorable to the learning in relation to the curricular specialization. The conceptual change in the professionals was possible, in relation to the specificity of the learning of students with ASD.

*Keywords:* autism, education, specificity, curriculum, training, teacher

### Resumen

Los niños con trastornos en el espectro autista (TEA) necesitan una enseñanza explícita, declarativa, por sus modos diferentes de procesar la información. El objetivo del proyecto fue desarrollar un programa educativo individualizado para alumnos con autismo, capacitar para la especialización teórico-práctica a los docentes involucrados en equipos de toda una provincia y establecer un sistema de evaluación de contenidos tanto para los alumnos como para la especificidad en la formación docente. MÉTODOS: Se estableció una comisión curricular para el desarrollo del programa de enseñanza, un curso teórico semanal y una supervisión en servicio práctica, de frecuencia mensual, de los equipos docentes de toda la provincia. Se completó con un diseño de boletín de calificaciones, para los alumnos, de los contenidos del currículo específico. Para los docentes y equipos técnicos, se valoró con un examen final y encuestas sobre los aprendizajes recibidos. RESULTADOS: Fue posible aplicar la especificidad curricular en el proceso de inclusión educativa en los alumnos a lo largo de un año. Los docentes aprobaron en su totalidad el curso de capacitación y se obtuvieron las encuestas de satisfacción favorables a los aprendizajes incorporados con relación a la especialización curricular. Fue posible el cambio conceptual en los profesionales, con relación a la especificidad del aprendizaje de los alumnos con TEA.

*Palabras clave:* autismo, educación, especificidad, currículo, capacitación, docente

## Introducción

La educación especial se ocupa de asegurar el derecho a la instrucción de las personas con capacidades diferentes en todos los niveles y estructuras. Se rige por el principio de inclusión y brinda atención en aquellos problemas específicos que no puedan ser abordadas por la modalidad común. El proceso debe garantizar la didáctica de los alumnos con neurodiversidad, según sus posibilidades. Los niños ingresan en los servicios desde su detección. Luego reciben atención a través de una didáctica específica que desarrolle su potencial integralmente y mejore su calidad de vida. Es un deber

garantizar el pleno acceso a las propuestas de la educación estándar<sup>1</sup>.

Los problemas del nivel especial para TEA, en los países de Latinoamérica, involucran:

- 1) En ocasiones se circunscriben a un subsistema aislado, con una oferta limitada de opciones.
- 2) Se centran en contenidos académicos, pero dejan por fuera la autonomía.
- 3) La detección e intervención tempranas no están manualizadas.
- 4) Se usan métodos pensados de otras condiciones: técnicas para sordos, parálisis cerebral o discapacidad intelectual, no aplicables a todas las situaciones.
- 5) Es fundamental, además, promover la participación en los ámbitos sociales y laborales.
- 6) La formación de

los padres es parte del proceso. Ellos comparten el cometido por las acciones previstas en el proyecto de sus hijos<sup>2,3</sup>.

El trastorno del espectro autista (TEA) se define por afectación en la interacción social en la habilidad de comunicar y la presencia de conductas repetitivas, restringidas y estereotipadas<sup>4,5</sup>. Rivière y Martos recalcaron la noción dimensional de un "continuo" en distintos grados. Configuran un espectro desde discapacidad intelectual a niveles de inteligencia altos. Hay alumnos con trastornos genéticos o neurológicos y otros sin anomalías biológicas demostrables<sup>6,7</sup>.

Las estrategias docentes para trastornos socio-comunicacionales, debido a su modo diferente de procesar la información, debieron adecuarse. Estos cambios de paradigmas modificaron los currículos educativos en España y países del hemisferio norte. En Latinoamérica, en algunos casos, los niños con TEA aún hoy utilizan formatos similares a alumnos con otros desafíos del desarrollo, como retraso global, síndrome de Down o problemas motores, no adecuados a sus modos de aprender<sup>2</sup>.

Los niños con trastornos del espectro autista (TEA) necesitan una enseñanza explícita y declarativa que otros incorporan de modo natural<sup>8</sup>.

En España, el estudio EPINED demostró una alta prevalencia de TEA en la población escolar: alrededor del 1,5 %<sup>9</sup>. Por ello es necesario instrumentar programas con eficacia en TEA. Se emplean formatos que aprovechan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)<sup>10</sup>. Incluyen estrategias para fomentar la interacción en el espacio áulico y en los recreos. Las conductas de inflexibilidad, el déficit atencional, la ansiedad e irritabilidad mejoran con modificación de conducta. Se puede generalizar estos aprendizajes en el hogar y la comunidad<sup>11,12</sup>. Las instituciones deben establecer propuestas acordes a las necesidades, a la diversidad de sus alumnos y a las características culturales de su región.

La provincia de Santa Cruz está en la Patagonia argentina. Las localidades están alejadas entre sí, aisladas durante algunos períodos del año por un clima frío extremo. Los docentes tienen alta rotación debido a que suelen vivir un tiempo en la zona y luego se mudan, por lo que era importante incluir la capacitación permanente a los nuevos docentes que ingresaban cada año.

La Dirección de Educación Especial, en la provin-

cia de Santa Cruz, en Argentina, desarrolló un proyecto de especificidad curricular para niños y jóvenes con trastornos del espectro autista. Intentó ser una herramienta transferible a zonas de adversidad socioambiental.

Los objetivos del trabajo fueron:

1. Generar un anexo curricular para TEA que propiciara una matriz de secuenciación de los aprendizajes desde un abordaje formal.
2. Capacitar a los profesionales de los ámbitos escolares en las estrategias con mayor eficacia a nivel provincial.
3. Implementar el programa en cada localidad de la provincia, con supervisión en servicio de las estrategias incorporadas a la enseñanza mensualmente y durante un año.
4. Por último, garantizar la unificación de criterios en el diseño y propiciar la igualdad de oportunidades. Contener un sistema de acreditación, promoción y certificación de los aprendizajes alcanzados.

## Materiales y métodos

El proyecto se organizó en función de un ciclo lectivo:

1) Anexo curricular TEA: Se estableció un comité formado por los equipos orientadores escolares, con profesionales de educación, salud y docentes. Un psicólogo especializado en TEA y una neuróloga especialista en neuropsicología supervisaron el proceso. Se tuvo en cuenta los aportes locales, con acuerdos básicos sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en cada ciclo. El comité se reunió con frecuencia semanal para definir y justificar los objetivos que había que resolver, que se describen en cuadro 1.

2) Se incluyó un curso de formación teórico, un fin de semana cada mes. Asistieron los profesionales de todas las escuelas para incorporar metas específicas a alumnos con problemas en comunicación social y TEA. Los contenidos abarcaron: a) conocimientos de las pautas del desarrollo normal y con TEA; b) teorías y técnicas de abordaje educativo; c) disposición para el trabajo transdisciplinario.

3) Implementación práctica: supervisiones mensuales con capacitación en servicio. Cada equipo participaba, en cámara Gesell, de los avances y barreras para el aprendizaje con su alumno/a y la familia. Se administró análisis de comportamiento aplicado (ABA) y neoABA. También estrategias cognitivas y

conductuales, modelo de Denver, PRT (capacitación en respuestas pivotales) y autocontrol. Además, se incluyeron sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, con PECS y gestos. Se incorporaron modelos combinados, como el tratamiento y educación de autismo y discapacidades de comunicación relacionados (TEACCH).

4) Se evaluó, con la escala de Vineland de habilidades adaptativas y problemas de conducta, el perfil de edades mentales en la vida diaria. Se determinaron fortalezas y barreras del aprendizaje<sup>14</sup>.

Los síntomas en los niveles iniciales se verificaron con el cuestionario de riesgo de autismo modificado o M-CHAT (*modified checklist for autism in toddlers*, por sus siglas en inglés), adaptado a la población local<sup>15</sup>. Para los más grandes se usó la escala australiana de Attwood. La evaluación escolar funcional complementó el diagnóstico médico, que no siempre se pudo realizar en todos los casos, por estar muy lejos de centros especializados de referencia<sup>16</sup>.

La evaluación funcional se exploró en una entrevista adicional, en la que se observaron contextos naturales. Se estudió la participación en las habilidades de la vida diaria, las actividades familiares y sociales y las conductas inapropiadas<sup>16</sup>. También cómo organizaba sus rutinas y el uso del tiempo. Los perfiles incorporaron la formación laboral y transición a la vida adulta<sup>12</sup>.

Se consideraron aprendizajes ecológicos útiles en el entorno familiar y de la comunidad. Hubo una constante adaptación y elaboración de materiales funcionales a la vida diaria. Las habilidades se enseñaron también con la participación activa de los padres, al menos una vez por semana en el aula, y lo aplicaban en su contexto natural.

En los alumnos mayores se agregó una formación laboral con la valoración funcional. Se determinaron las destrezas y aptitudes para ubicarlos en talleres adecuados a sus capacidades. Los trabajos se adaptaron a las competencias cognitivas de las personas. Se hizo una ponderación del puesto, con las exigencias a lo largo de la jornada. Se completó con una línea de base del ritmo de producción y un estudio ambiental de las condiciones físicas y materiales y los requerimientos sociales.

Además del examen teórico, se realizó una encuesta de satisfacción final sobre los objetivos aprendidos.

## Resultados y discusión

Se describen los resultados en relación con los objetivos del trabajo:

Se generó un documento oficial llamado: *Anexo curricular de educación para TEA y problemas de desarrollo socio comunicacional*:

1) El diseño propició un método y secuencias pedagógicas formales. Incluyó ocho dominios cognitivos, con cuatro niveles de complejidad y se determinó el tipo de abordaje que había que realizar (**cuadro 1**). Una versión actualizada se informa en otro trabajo<sup>16</sup>. El documento se encuentra en papel en el Consejo de Educación de la provincia de Santa Cruz. Los enlaces se detallan en "Acceso a materiales".

Se establecieron cuatro niveles con secuencias pedagógicas con evidencia de eficacia. Se eligió para cada área según las evaluaciones previas y edades mentales de la escala de Vineland<sup>17</sup>:

**Cuadro 1.** Diseño pedagógico ampliado

| NIVEL EDUCATIVO                 | DISEÑO PEDAGOGICO                              | ABORDAJE   |
|---------------------------------|--|--|
| NIVEL I: Inicial                | Área: Orientación Tempoespacial y Anticipación | • Individual   |
| NIVEL II: Comunicación social   | Área: Habilidades de imitación                 | • Con la asistencia de otro profesional o un familiar. |
| NIVEL III: Habilidades sociales | Área: Habilidad sociales                       | • Grupal   |
| NIVEL IV: Generalización        | Área: Teoría de la mente                       |  |
|                                 | Área: Habilidades de comunicación y lenguaje   |  |
|                                 | Área: Simbolización y juego                    |  |
|                                 | Área: Funciones ejecutivas                     |  |
|                                 | Área: Conductas inapropiadas                   |  |

Ref: Niveles educativos: se detallan en resultados.

- Características del Nivel I: Preverbal: Comenzaba con aprendizajes elementales y explícitos. Se creaban ambientes previsibles, con actividades controladas. El docente establecía un vínculo de confianza con estructuras sencillas del modelo TEACCH<sup>13</sup>. En general, el material tenía en cuenta el nivel de simbolización y los intereses personales<sup>18</sup>. Los cuatro prerrequisitos que se establecieron para el aprendizaje fueron:

- Incrementar atención en la tarea en forma progresiva.
- Comprensión y obediencia de indicaciones simples.
- Consistencia en el cumplimiento de consignas.
- Control de conductas inapropiadas incompatibles con la permanencia en el aula<sup>16</sup>.

En lenguaje preverbal, se trató de mejorar la intención. Comprender que para obtener algo hay que comunicar es una tarea difícil pero fundamental<sup>19</sup>. Se trabajó con comunicación alternativa aumentativa y alternativa, como PECS, para acciones de pedir<sup>20</sup>. Se estimuló una interacción satisfactoria con el docente, los terapeutas y los miembros de la familia. Se usaron refuerzos, en especial primarios o tangibles, en esta etapa para lograr la atención<sup>17</sup>.

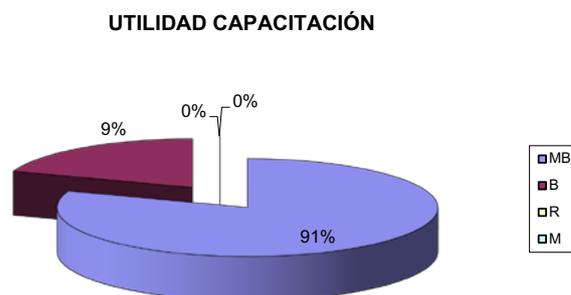
- Características del Nivel II: Comunicación social: Comprendió aquellos aprendizajes en interacción con otros. Fue necesario enseñar explícitamente la habilidad de establecer relaciones con las personas en diferentes entornos, en especial con sus compañeros. Se abarcó toma de turnos y emociones básicas, con claves visuales.

Cuando aparecía lenguaje verbal se reforzaba la utilización y ampliación del vocabulario y la elección entre opciones. La práctica de rituales sociales simples<sup>19</sup> era parte de las rutinas diarias. Se incorporaban imprevistos para resolver durante las actividades con las herramientas enseñadas.

Los refuerzos primarios o tangibles (comidas) eran sustituidos por secundarios o intangibles (objetos de su interés, tiempos libres).

- Características del Nivel III: Habilidades sociales: Interacciones más complejas y resolución de problemas. Se trabajaba sobre la expresión de senti-

**Cuadro 2.** Nivel de utilidad de la capacitación profesional



Ref: Utilidad MB: muy buena (azul); B: buena (morado); R: regular; M: mala.

mientos propios y de otros. También se seguían reglas de cortesía. En relación con las funciones ejecutivas, se tomaban decisiones. Además, se planificaron situaciones futuras y simularon opciones.

- Características del Nivel IV: Generalización: Se amplió la autonomía a ámbitos naturales, domésticos y comunitarios. Se trabajaron actividades cooperativas, la empatía y el reconocimiento de tareas de teoría de la mente, con énfasis en la calidad de vida en los participantes y sus familias<sup>21</sup>.

2) Formación docente y de equipos orientadores escolares: Se completó la capacitación de 120 profesionales de escuelas de la provincia. Todos aprobaron el nivel teórico.

3) Implementación del programa: Se constituyó la especialización para cada escuela que tuviera al menos un alumno incluido con TEA. Había 15 localidades en la provincia, por lo que se dividieron en tres regiones geográficas: Norte, Sur y Centro. El grupo objetivo incluyó 148 alumnos, entre 5 y 15 años, con trastornos de comunicación y TEA. Se supervisó en servicio al equipo del establecimiento especial de la zona, con el estudiante y la familia. Se realizaron jornadas de un fin de semana por mes, en las que participaban todas las escuelas de una región. Los profesionales observaban también la supervisión del resto de los casos. Se realizó una encuesta de satisfacción al finalizar la parte práctica, con los siguientes resultados: El total de los profesionales encontró útil la formación: el 80 % en grado muy bueno/excelente, el 20 % bueno y hubo 0 % de respuestas con regular o ninguna utilidad. Respecto a las super-

visiones en servicio, el total acordó: en una escala de muy bueno/excelente el 85 %, y bueno el 15 %. El 100 % consideró que los contenidos fueron aplicables a la educación en el aula: 80 % en grado muy bueno/excelente y el 20 % bueno.

Se recabaron observaciones cualitativas (**cuadros 3, 4 y 5**). Se consideró fundamental que participaran de los cortes evaluativos todos los implicados con el niño, la familia, los docentes de escolaridad común y los terapeutas que hubieran colaborado en la confección del PEI.

4) Elaboración de plan educativo individualizado (PEI). Se implementó el currículum con el sistema posterior de acreditación, promoción y certificación de aprendizajes. Se propició la igualdad de oportunidades los alumnos de la provincia.

Se elaboró un legajo flexible y dinámico con:

1. Dispositivos básicos para el aprendizaje: características generales, cognitivas y psicológicas.
2. Contexto familiar, con un mapeo social.
3. Tipo de apoyo: inclusión en escuela común o especial; aulas especializadas en colegios regulares y talleres prelaborales o laborales.
4. Propuesta de adaptaciones curriculares: qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar.
5. Sistemas de ayudas para el equipo, estrategias y material curricular.
6. Instancias de acompañamiento docente: auxiliar grupal o individual.
7. Proceso transitado por el alumno.
8. Generalización: contenidos, horas semanales y tipo de supervisión a la familia.
9. Referente: encargado de diseñar el currículum con la colaboración de todos los profesionales. El PEI se confeccionó antes del inicio del ciclo lectivo, con las adaptaciones necesarias. Se agregaron actualizaciones periódicas.
10. Se definieron cortes cada cuatrimestre, con un boletín de calificaciones en el que se consignaron los datos arrojados.

## Conclusiones

El proyecto pudo alcanzar una especificidad curricular en TEA. La capacitación de los profesionales en servicio logró una alta aceptación en el grupo. Los maestros remarcaron en presentaciones académi-

### Cuadro 3. Los temas y aspectos que más les sirvieron:

- Que la capacitación fuera teórico-práctica, con observación de los alumnos
- Los sistemas de organización de la tarea, con cajas para ordenar el trabajo.
- Las técnicas para enseñar contenidos.
- Las estrategias de abordaje de conductas inapropiadas.
- Que pudo ser implementado y se vieron los cambios en los alumnos.
- Las herramientas de abordaje de comunicación, sistemas alternativos y aumentativos.

### Cuadro 4. ¿Qué aspectos le gustaría mejorar?

- Mas tiempo de capacitación, más días, más casos.
- Cómo secuenciar el desarrollo pedagógico de PEI.
- Poder trabajar más tiempo individualmente con el alumno.
- Mayor precisión en la intervención a cada alumno.
- Mejorar la flexibilidad del alumno.
- Que la observen trabajando con el alumno para mejorar.
- Trabajar mejor con los padres.

### Cuadro 5. ¿Qué temas le gustaría agregar?

- Profundizar más en los temas.
- Teoría de la mente.
- Más instrumentos de evaluación pedagógica.
- Más estrategias de modificación de conductas inapropiadas.
- Generalización de aprendizajes, cómo llevarlo a cabo en contextos naturales.
- Trabajo con la familia.
- Abordaje en alumnos de alto rendimiento en la clase de escuela común.
- Abordaje de sexualidad y cambios en autismo.

cas su satisfacción por una mayor justicia curricular e igualdad de oportunidades para los estudiantes.

Como limitaciones, no se documentó en el mediano plazo, ya que la instrucción se interrumpió por dificultades económicas. Se pudo constatar cualitativamente la continuidad del programa por más de cinco años. El alto recambio docente y la falta de recursos estatales no permitieron la medición de los indicadores en forma longitudinal.

## Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a la profesora Malena Rodríguez, quien impulso y acompañó el proceso del proyecto y su aplicación en campo.

## Acceso a materiales

Consejo Provincial de Educación Santa Cruz, Argentina: <https://educacionsantacruz.gov.ar/>  
*Anexo curricular para abordaje de niños y jóvenes con espectro autista*: <https://docplayer.es/12362610-Aportes-curriculares-y-metodologicos-necesarios-para-el-abordaje-de-ninos-y-jovenes-con-trastornos-del-espectro-autista.html>

## Referencias

1. Simmons, E. S., Lanter, E., & Lyons, M. C. Supporting mainstream educational success. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, 4 Edición. 2014.
2. Valdez, D. Educación inclusiva. En: J. Seda (comp.) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba 2017
3. Dunst, C. J. Family centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education* 2002; 36(3), 139-147.
4. Baron Cohen, S. *Autismo y Síndrome de Asperger*, Madrid, Alianza 2012.
5. CIE-11 Clasificación Internacional de Enfermedades, 11 Edición Versión online. <https://icd.who.int/es> 2021.
6. Rivière Á, Martos J. *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales, Madrid. 1997.
7. Fejerman, N., & Grañana, N. *Neuropsicología infantil*. Paidós. Buenos Aires. 2017.
8. Valdez, D., Martos, J., Llorente, M., & Solcoff, K. Autism in the first person. The challenges of Ángel Rivière (Autismo en primera persona. Los desafíos de Ángel Rivière). *Journal for the Study of Education and Development* 2020; 43(4), 808-823.
9. Morales Hidalgo, P., Voltas Moreso, N., & Canals Sans, J. Autism spectrum disorder prevalence and associated sociodemographic factors in the school population: EPINED study. *Autism*, 2021; 25(7), 1999-2011.
10. Cuartero, S. D. Tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista: una revisión sistemática. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation* 2021; 7(1), 107-121.
11. Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. FPG Child Development Institute. NY. 2020.
12. Valdez, D. *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Paidós. Buenos Aires. 2009.
13. Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer Science & Business Media. Chapel Hill, NC. 2005.
14. Sparrow, S., Cicchetti, D., Balla, D. *Vineland Adaptive Behavior Scales: Second Edition (Vineland II), Survey Interview Form/Caregiver Rating Form*, NY, Pearson Assessments. 2005.
15. Manzone, L. A. Adaptación y validación del Modified Checklist for Autism in toddlers para población urbana argentina. *Psicodebate* 2013; 13, 79-105.
16. Grañana, N. *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista: enfoque neuropsicológico*. Neuroaprendizaje Edit. Buenos Aires (en prensa). 2022.
17. Biggi, J. F., Arroyo, M. F., Muñoz, L. B., Aguilera, E. T., Pallarés, J. A., Carmona, M. B., ... & de la Paz, M. *PGuía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista*. *Revista de neurología*, 2006; 43(7), 425-438.
18. Verdugo Alonso, M. Á. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero* 2012; 34: 205
19. Maggio, V. *Comunicación y lenguaje en la infancia*. Paidós. Buenos Aires; 2020.
20. Baumgart, D., Johnson, J., & Helmstetter, E. *Sistemas alternativos de comunicación para personas con discapacidad (Vol. 41)*. Alianza Editorial. Madrid; 1996.
21. Cuesta Gómez, J. L., & Manzone, L. A. Adaptación argentina de la guía de indicadores de calidad de vida para organizaciones que apoyan a personas con trastornos del espectro autista. *Arch. Argent. Pediatr* 2018; 257-266.