

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVO "PIP"**  
**APLICADO A ESTUDIANTES CON TRASTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA**

*Manuel Ojea Rúa*

*Universidade de Vigo*

**RESUMEN**

En este artículo se ofrece un resumen del diseño y desarrollo del Programa de Intervención Psicoeducativo *PIP* (Ojea, 2004) aplicado a una población de estudiantes con trastornos del espectro autista de diferentes niveles de edad. El *PIP*, que fue aplicado durante los cursos 2001-02 y 2002-03, está compuesto por 70 actividades y constituye el resultado de la inmersión de las programaciones específicas adaptadas a las necesidades educativas de los estudiantes a los que va dirigido el programa.

**ABSTRACT**

This article offer the design and the development of the Psychoeducational Intervention Program *PIP* (Ojea, 2004) applied to students with autistic spectrum disorder of several levels of age. The *PIP* was carried out in the courses 2001-02 and 2002-03 and be formed for 70 activity. This program assume the result of the immersion of the specific schedule adapted to the educational needs of the children.

## INTRODUCCIÓN

Segundo a clasificación internacional do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Trastornos Mentais DSM- IV- TR (APA, 2000) e a clasificación internacional da Deficiencia Mental CIE- 10 (OMS, 1992), os trastornos do espectro autista sitúanse dentro dos denominados trastornos xeneralizados do desenvolvemento, que se caracterizan por unha perturbación grave e xeneralizada en varias áreas do desenvolvemento: 1) habilidades para a interacción social, 2) habilidades para a comunicación, e 3) a presenza de comportamentos, intereses e actividades estereotipadas.

As devanditas necesidades educativas dos estudantes con trastornos do espectro autista fan preciso para a súa educación a provisión dos seguintes recursos nos centros escolares: 1) a provisión dos recursos humanos de apoio, que, segundo as situacións, pódense referir ó profesorado de pedagogía terapéutica e/ou profesorado de audición e linguaxe e/ou coidador/a, e 2) a dotación de recursos materias concretados a través de programas psicopedagóxicos de intervención específica a carón do desenvolvemento do currículo regular.

Na medida en que a provisión dos dous aspectos anteriores se realice dentro dun proceso de normalización, a inclusión educativa, no seu nivel de responsabilidade, non so é posible, senón que constitúe a modalidade escolar desexable para dar resposta ós citados estudantes.

Pois ben, en canto á provisión de recursos, as medidas de escolarización e os procedementos didácticos e organizativos, na Comunidade Autónoma de Galiza dispónse da normativa lexislativa que os facilitan. As condicións sobre os criterios de escolarización indícanse no Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da

educación de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais (DOG de 6 de agosto), mentres que as medidas didácticas e organizativas sinálanse na Orde de 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime especial (DOG de 7 de novembro). Os criterios para a escolarización, a racionalización e a normalización dos recursos, así como a flexibilización organizativa recóllense na Orde de 27 de decembro de 2002, pola que se establecen as condicións e criterios para a escolarización en centros sostidos con fondos públicos do alumnado de ensino non universitario con necesidades educativas especiais (DOG de 30 de xaneiro de 2003).

Respecto á dotación de materiais, os programas educativos inmersos no currículo dos estudantes deberan facilitar o desenvolvemento dos tres aspectos básicos nos que as persoas con autismo son máis deficitarias: 1) déficit de interacción social, 2) déficit na comunicación, e 3) ausencia de ficción.

## **TRASTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA: APORTACIÓNS**

### **COGNITIVAS**

As teorías explicativas dos trastornos do espectro autista son moi numerosas. De seguido, centrareime naqueles modelos que se apoian en bases cognitivas co fin de integrar as posicións máis significativas para a comprensión dos trastornos, en referencia á Hipótese da Teoría da Mente, o Modelo da Teoría da Disfunción Executiva, así como os presupostos derivados dos estudos cognitivos encol á Coherencia Central Cognitiva.

A Hipótese da Teoría da Mente fundaméntase en que as persoas con trastornos do espectro autista fracasan sistematicamente na formulación dunha explicación ou

teoría respecto ó estado de pensamento dos outros, o que supón, no contorno interpersonal, a capacidade de atribuír intencións e estados mentais a outras persoas (Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985; Brown e Whiten, 2000; Frith, 1989; Happé, 1994; Hermelin, 2001; Mesibov, Adams e Klinger, 1998; Rutter, 1983; Safran, 2001; YhuChin e Bernard-Opitz, 2000).

A Teoría da Desfunción Executiva apóiase no procesamento cognitivo deficitario. Estes procesos, que fan referencia á percepción, atención, memoria, emocións, interacción social e linguaxe, responden a formas de procesamento da información e codificación específica que contén características propias deficitarias (Baron-Cohen, 2001; Happé, 2001; Frith, 2004).

Pola súa banda, os presupostos básicos da Coherencia Central Cognitiva implican o desenvolvemento dunha perspectiva conceptual global. O pensamento caracterízase pola análise dos estímulos perceptivos co fin de darlles sentido e coherencia. Esta coherencia constitúe precisamente un déficit importante nas persoas con trastorno do espectro autista. Dita deficiencia móstrase, por exemplo, nos bos resultados que obteñen nas probas de *Cubos* ou de *Figuras Enmascaradas*, así como a súa boa memoria mecánica, sen embargo, mostran importantes dificultades na priorización da comprensión dos significados das accións e no proceso de relación de pertenza destas a un determinado contexto.

Desde un punto de vista interrelacionado, a integración perceptiva prodúcese tanto de arriba abaixo, é dicir, cando os estímulos están guiados polos coñecementos previos, como de abaixo arriba, isto é, cando os estímulos son analizados desde a perspectiva e as características dos datos observados. Pois ben, nas persoas con trastorno do espectro autista existen dificultades na unión de ambos tipos de niveis da

información, ou ben, que a análise do nivel de abaixo arriba ven determinado pola existencia de problemas no nivel perceptivo de arriba abaixo.

Segundo estas afirmacións, é posible, entón, explicar o patrón de capacidades mediante unha hipótese baseada na tendencia á coherencia central débil. Efectivamente, os nenos/as con trastornos xeneralizados do desenvolvemento mostran datos positivos en tarefas de illamento de estímulos que favorecen a desconexión, mentres que obteñen datos negativos naquelas accións que esixen o establecemento de relacións favorecedoras da coherencia.

Tendo en conta estes principios explicativos, as necesidades educativas dos estudantes con trastornos do espectro autista sitúanse encol á triada indicada por Wing (1976), que considera como fallos básicos os seguintes aspectos: 1) a ausencia de ficción, 2) a alteración severa da conducta comunicativa e 3) a alteración das pautas de relación social, polo que é necesario establecer medidas educativas que dean resposta ás devanditas necesidades e ó mesmo tempo abranguen procesos metodolóxicos favorecedores dunha coherencia central cognitiva progresivamente máis forte.

### **O PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVO "PIP"**

Co fin de responder ós presupostos teóricos anteriores constrúese o PIP, que contén os datos resultantes do proceso educativo adaptado ás necesidades educativas especiais de estudantes con trastornos do espectro autista (ver táboa 1) a partir das contribucións teórico- prácticas dos seguintes programas psicoeducativos:

- O programa TEACCH "*TREATMENT AND EDUCATION OF AUTISTIC AND RELATED COMMUNICATION HANDICAPPED CHILDREN*" (Watson, 1989).

- O programa *INTENSIVE INTERACTION* (Nind e Hevett, 1994; Nind e Powell, 2000).
- O programa *TOTAL COMMUNICATION* (Schaefer, Musil e Kollinzas, 1980).
- O programa *INDIVIDUALIZED ASSESSMENT AND TREATMENT FOR AUTISTIC AND DEVELOPMENTALLY DISABLED CHILDREN* (Schopler e Reichler, 1979).
- O programa *SOCIAL SKILLS TRAINING* (Matson e Swiezy, 1994; Ozonoff e Miller, 1995).
- O programa *SOCIAL STORIES* (Gray, 1998; Gray e Garand, 1993; Swaggart e Gagnon, 1995).
- O programa *STRUCTURED TEACHING* (Kunce e Mesibov, 1998; McCathren, 2000).

A sistemicidade na aplicación dos devanditos programas adaptados ás diferentes necesidades educativas dos estudantes deu como resultado este programa, que se presenta composto por 70 actividades do que se ofrece unha síntese resumida neste traballo.

O *PIP* forma parte dun proceso de innovación educativa máis amplo que persegue a consecución dos seguintes obxectivos xerais de carácter persoal e contextual:

- Avaliar as necesidades educativas especiais dos estudantes con trastornos do espectro autista.
- Diseñar os programas de intervención psicoeducativa axeitados ás necesidades detectadas.
- Facilitar o desenvolvemento psicosocial e educativo dos estudantes.

- Potenciar a formación profesional dos participantes no proceso educacional.
- Promover os cambios didácticos e organizativos que faciliten a consecución dos obxectivos xerais.
- Fomentar os procesos de colaboración entre o profesorado do centro educativo, entre este e as familias dos estudantes e a comunidade social.
- Avaliar o proceso e os resultados da implementación dos programas deseñados.

**Táboa 1**

**Poboación de estudantes con trastornos do espectro autista**

ESTUDIANTE	IDADE	DIAGNÓSTICO	CENTRO EDUCATIVO
I. --	18	Trastorno Autista	Específico
II. --	16	Trastorno Autista	Específico
III. --	11	Trastorno de Asperger	Ordinario
IV. --	11	Trastorno Autista	Específico
V. --	10	Trastorno Autista	Ordinario
VI. --	9	Trastorno Autista	Ordinario
VII. --	9	Trastorno Autista	Ordinario
VIII. --	8	Trastorno Autista	Ordinario
IX. --	8	Trastorno Xeneralizado do Desenvolvemento Non Especificado	Ordinario
X. --	7	Trastorno Xeneralizado do Desenvolvemento Non Especificado	Ordinario
XI. --	4	Trastorno Autista	Ordinario
XII. --	4	Trastorno Autista	Ordinario

Neste contorno, tódolos docentes participantes no proceso de innovación xúntanse periodicamente para estudar os datos resultantes dos estudos de

avaliación, realizar o deseño dos programas, observar a aplicación práctica dos mesmos e avaliar o desenvolvemento educativo, acordar os cambios que se consideren necesarios á vista dos estudos realizados e elevar ó centro educativo do que forman parte tódalas propostas acordadas no seo do grupo de innovación.

### ESTRUCTURA DO PIP

O PIP preséntase agrupado en dimensións, obxectivos xerais (ox) e obxectivos específicos (oe). Cadanseu comprende diferentes actividades en función das necesidades particulares dos estudantes, a súa idade e o contexto do que forman parte (ver táboa 2).

Táboa 2

Compoñentes estruturais do PIP

<i>DIMENSIÓNS</i>		<i>OBXECTIVOS XERAIS</i>		<i>OBXECTIVOS ESPECÍFICOS</i>	
I	Relacións sociais	1	Facilitar a interacción social e os procesos de socialización	1	Facilitar a interacción dos estudantes.
				2	Fomentar a participación dos estudantes cos seus iguais.
				3	Facilitar os procesos de xeneralización das conductas iniciadas.
II	Procesos psicolóxicos básicos	1	Desenvolver a capacidade atencional, atención conxunta, percepción e memoria.	1	Desenvolver a capacidade de memoria, atención e atención conxunta.
				2	Fomentar a capacidade de imitación, simbolización e metarrepresentación.
				3	Facilitar os procesos de flexibilización da tarefa e a creación de significantes.
III	Comunicación	1	Desenvolver a capacidade da linguaxe receptiva e expresiva, a comunicación espontánea e intencional.	1	Facilitar o desenvolvemento da linguaxe receptivo-expresiva sintáctica, oral, xestual e/ou signada.
				2	Potenciar a linguaxe declarativa.



	3	Fomentar a comunicación espontánea.
--	---	-------------------------------------

Segundo a estrutura sinalada, expónse un exemplo de cada unha das dimensións desenvolvidas.

**Dimensión I, ox 1, oe 1:**

RELACIÓNS SOCIAIS	FACILITAR A INTERACCIÓN SOCIAL	POTENCIAR A INTERACCIÓN CON ADULTOS
ESTUDIANTE	Martín.	
CAPACIDADE ADQUIRIDA	Posúe a capacidade para realizar recados sinxelos sempre que vaian acompañados de pautas precisas e claras debidamente aprendidas. Coñece as moedas para realizar compras e realiza operacións matemáticas de sumar e restar.	
CAPACIDADE NOVA	Fomentar a autonomía necesaria para mercar obxectos axustándose a un presuposto indicado. Na realización deste proceso é necesaria a interacción con outros adultos, pois haberá de consultar prezos, comprobar a cantidade de que dispón e facer as operacións de intercambio correspondente.	
METODOLOXÍA	Relación docente- familia- alumno. Interacción con outros adultos.	
MATERIAIS	Ordinarios.	
ACTIVIDADE PROPOSTA	O alumno sae do seu domicilio en dirección á tenda máis próxima para mercar unha planta. Unha vez realizada a aprendizaxe correspondente, Martín realiza a seguinte secuencia de acción:  "Saída ó tendeiro, elixe unha planta que sexa do seu gusto, comproba que a elección non exceda do seu presuposto inicial, pregunta sobre os cuidados que precisa, paga a planta, comproba o cambio e despídese do tendeiro".	

**Dimensión II, ox 1, oe 1:**

<b>PROCESOS PSICOLÓXICOS BÁSICOS</b>	<b>DESENVOLVER A CAPACIDADE ATENCIONAL E A CODIFICACIÓN COGNITIVA</b>	<b>FACILITAR A ATENCIÓN, A ATENCIÓN CONXUNTA E A MEMORIA</b>
ESTUDIANTE	Daniel.	
CAPACIDADE ADQUIRIDA	Presta atención durante a execución de xogos circulares.	
CAPACIDADE NOVA	Desenvolver a capacidade de dirixir a atención cara as situacións ou obxectos do seu interese durante procesos de interacción con outros.	
METODOLOXÍA	Pequenos grupos de 4 estudantes. Interacción diádica docente- alumno.	
MATERIAIS	Fotografías de persoas coñecidas.	
ACTIVIDADE PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Daniel e mailo docente fan unha actividade individual baseada no uso de xogos circulares: "sinalar co dedo as imaxes representativas de persoas familiares (fotografías).</li> <li>- Un grupo formado por 2 estudantes entran na clase e dan unha noticia de interese para o conxunto da aula: "perdeuse un materia determinado (unha pelota), que é necesario intentar recuperar entre todos", para o cal solicitan a axuda de tódolos compoñentes do grupo.</li> <li>- O docente pídelles a Daniel que preste atención ós seus compañeiros/as. A preocupación común pola noticia leva consigo que o docente, o alumno e os demais estudantes busquen a pelota ó longo de todo o centro. Daniel é axudado polo docente en todo este proceso.</li> </ul>	

**Dimensión III, ox 1, oe 1:**

<b>COMUNICACIÓN</b>	<b>DESENVOLVER A CAPACIDADE DA LINGUAXE RECEPTIVO- EXPRESIVA</b>	<b>FACILITAR O PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN SINTÁCTICA DESDE O PUNTO DE VISTA ORAL, XESTUAL E/OU SIGNADO</b>
ESTUDIANTE	David.	
CAPACIDADE ADQUIRIDA	Sinala co dedo ou a palma da man sobre una figura representativa de persoas coñecidas. Así mesmo, discrimina entre o seu nome e o doutras persoas familiares.	
CAPACIDADE NOVA	Profundizar na capacidade para demandar accións a través do acto de sinalar.	
METODOLOXÍA	Traballo individual.	
MATERIAIS	Panel composto de fotografías representativas das accións temporais sobre a Axenda Persoal do alumno, que contén o horario das actividades estruturadas para ese día.	
ACTIVIDADE PROPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na clase atópase o panel co horario das actividades do alumno para desenvolver durante o día de traballo escolar. As accións indicadas están simbolizadas mediante representacións claras con fotografías pegadas con velcro co fin de poder intercambialas cando sexa necesario.</li> <li>- O alumno diríxese ó panel onde se atopan representadas as sucesivas accións e sinala tocando co dedo ou a palma da súa man sobre a fotografía relacionada coa actividade correspondente de que se trata ó comezo e ó final da mesma acción.</li> </ul>	

Todo o proceso desenvolvido realizouse mediante accións continuas de coordinación, segundo a seguinte secuencia:

1. *Reunións familia/ docentes do centro educativo*: consenso sobre as capacidades/ habilidades adquiridas dos estudantes.
2. *Equipo de investigación*: análise das observacións de campo e estudio da información recibida. Toma de decisión sobre o programa de actividades.
3. *Reunións familia/ docentes do centro educativo*: información dos acordos ás familias e ó profesorado directamente implicado no proceso educativo.
4. *Servicios externos*: consenso e coordinación sobre as accións educativas máis inmediatas.

## RESULTADOS

Os datos achados como consecuencia da aplicación do programa fan referencia a dous aspectos básicos:

1. A análise das dimensión persoais dos estudantes.
2. O estudio das variables contextuais que inflúen de maneiras decisiva na análise anterior e, ó mesmo tempo, vense influídas mutuamente.

### *Dimensións persoais:*

O estudio das variables persoais realizouse de acordo ó control das variables medidas nas seguintes escalas de observación:

- A escala *IDEA "Inventario do Espectro Autista"* (Martos, 2000; Rivière, 2001).
- O test *GARS "Gilliam Autism Rating Scale "* (Gilliam, 1995).

O estatístico empregado para realizar os estudos comparativos é a proba de *Wilcoxon* (ver táboa 3).

**Táboa 3**

**Análise comparativo pretest- postest dos resultados obtidos polos estudantes na escala**

**IDEA (1- 12) e o test GARS (13- 15)**

	<i>VARIABLES</i>	<i>N</i>	<i>WILCOXON</i>
1.	RELACIÓNS SOCIAIS (IDEA)	12	.002
2.	CAPACIDADES DE REFERENCIA CONXUNTA (IDEA)	12	.015
3.	CAPACIDADES INTERSUBXECTIVAS E MENTALISTAS (IDEA)	12	.014
4.	FUNCIÓNS COMUNICATIVAS (IDEA)	12	.004
5.	LINGUAXE EXPRESIVA (IDEA)	12	.007
6.	LINGUAXE RECEPTIVA (IDEA)	12	.003
7.	ANTICIPACIÓN (IDEA)	12	.007
8.	FLEXIBILIDADE (IDEA)	12	.008
9.	SENTIDO DA ACTIVIDADE (IDEA)	12	.002
10.	FICCIÓN E IMAXINACIÓN (IDEA)	12	.009
11.	CAPACIDADE DE IMITACIÓN (IDEA)	12	.004
12.	ATRIBUCIÓN DE SIGNIFICADO ÁS ACCIÓNS (IDEA)	12	.004
13.	COMPORTAMENTOS ESTEREOTÍPICOS (GARS)	12	.031
14.	COMUNICACIÓN (GARS)	12	.005
15.	INTERACCIÓN SOCIAL (GARS)	12	.012

Nivel de confianza do 95%.

Como se observa, tódalas variables controladas reflicten melloras significativas como consecuencia da aplicación do programa indicado. Se o concepto de espectro autista se define precisamente pola existencia dun continuo dos graos e características que o constitúen e se, por outra banda, estas

características están ben representadas polas variables que compoñen as escalas anteriores, entón pode deducirse que tódolos estudantes presentan sensibles melloras, en termos estatísticos, en canto ó seu emprazamento dentro do continuo do espectro autista.

*Dimensións contextuais:*

En canto ás variables contextuais, a súa análise realizouse mediante a comparación das puntuacións obtidas nun cuestionario aplicado a tódolos integrantes do equipo de investigación (N= 14) antes e despois da aplicación do programa (ver táboa 4). Os criterios empregados no cuestionario indícanse no apartado de "variables" da táboa indicada.

**Táboa 4**

**Comparación *T* das puntuacións obtidas no cuestionario**

Nº	VARIABLES	T
1	FORMACIÓN DO PROFESORADO	.000
2	PROCESO DIDÁCTICO	.000
3	PROCESO ORGANIZATIVO	.001
4	ADECUACIÓN DO PLAN DE ACCIÓN TITORIAL	.001
5	ADECUACIÓN DO PROXECTO CURRICULAR DA ETAPA	.002
6	ADECUACIÓN DO PROXECTO EDUCATIVO DO CENTRO	.002
7	COLABORACIÓN DO PROFESORADO	.006
8	COLABORACIÓN DAS FAMILIAS	.003
9	ACTITUDES DO PROFESORADO DE APOIO	.003
10	ACTITUDES DO PROFESORADO REGULAR	.165
11	ACTITUDES DOS IGUAIS	.022

Como pode observarse, tódalas puntuacións reflicten datos significativamente positivos, agás naquelas variables que fan referencia ás actitudes do profesorado

regular, nas que os datos non mostran cambios importantes como consecuencia do traballo realizado.

## CONCLUSIÓNS

O proceso educativo adaptado ós estudantes con trastornos do espectro autista segue, pois, unha consideración sistémica nun dobre sentido: 1) en canto ós procesos de aprendizaxe empregados, e 2) respecto ó proceso estrutural e organizativo.

Os primeiros, os procesos de aprendizaxe, requiren un alto grao de interrelación dimensional das características que comportan o espectro autista dentro dun proceso didáctico caracterizado por: 1) significatividade, 2) funcionalidade, 3) actividade e constructividade, e 4) sistematización e previsibilidade. A construción dun proceso de ensinanza- aprendizaxe que teña en conta os aspectos anteditos esixe unha práctica fundamentada na avaliación continua sobre si mesma, segundo a secuencia de acción seguinte:

A= avaliación das necesidades.

R= reflexión sobre as propostas didácticas e organizativas adoptadas.

D= deseño das propostas acordadas.

A= aplicación dos acordos.

A= avaliación da implementación.

Os segundos, que refiren ós procesos estruturais e organizativos, baséanse na facilitación de medidas flexibles para realizar os agrupamentos de acordo coas necesidades educativas dos estudantes partindo da base da inclusividade como tronco común para as diferentes opcións curriculares. Neste contorno, a colaboración de tódolos participantes no procesos educativo: docentes, familias e os servizos externos

supón un elemento fundamental para garantir o bo funcionamento das prácticas iniciadas.

A reflexión e o conseguinte deseño dos programas educativos resultantes dos estudos de proceso e dos resultados acadados leva implícito a formación profesional necesaria dos seus participantes como garante de que os acordos realizados axústanse á realidade avaliada dentro dos avances científicos contrastados e das disposicións legais vixentes.

### REFERENCIAS

- APA. American Psychiatric Association (2000). *Diagnosics and Statistics Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR*. Washington: American Psychiatric Association.
- Baron- Cohen, S. (2001). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 6 (6), 248- 254.
- Baron- Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.
- Brown, J., & Whiten, A. (2000). Imitation, Theory of Mind and related activities in autism. An observational study of spontaneous behavior in everyday contexts. *Autism, The International Journal of Research and Practice*, 4 (2), 185- 204.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford: Basil Blakwell.
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gilliam, J. E. (1995). *GARS. Gilliam Autism Rating Scale*. Austin: Texas, Proe-ed.



- Gray, C. A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger Syndrome and high functioning autism. En E. Schopler, G. B. Mesibov y L. J. Kuncce (eds.), *Asperger syndrome or high functioning autism?* (pp. 167- 198). New York: Plenum Press.
- Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1- 10.
- Happé, F. (1994). *Introducción al autismo*. Madrid: Alianza editorial.
- Happé, F. (2001). Social and non social development in autism: where are the links? En J. A Burack, T. Charman, N. Yirmiya & P. R. Zelazo (eds.), *the development of autism: perspectives form theory and research* (pp. 237- 253). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hermelin, B. (2001). *Bright splinters of the mind: a personal story of reserarch with autistic savant*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kuncce, L., & Mesibov, G. B. (1998). Educational approaches to high functioning autism and Asperger Syndrome. En E. Schopler, G. B. Mesibov y L. J. Kuncce (eds.), *Asperger syndrome or high functioning autism?* (pp. 227- 261). New York: Plenum Press.
- Martos, J. (2000). Ángel Rivière: maestro y compañero en el camino que las personas con autismo han seguido en nuestro país. *Revista de Educación Especial*, 28, 9- 26.
- Matson, J. L., & Swiezy, N. (1994). Social skills training with autistic individuals. En J. L. Matson (ed.), *autism in children and adults: etiology, assesment and intervention* (pp. 241- 260). Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.

- McCathren, R. B. (2000). Teacher implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 1 (15), 21- 29.
- Mesibov, G., Adams, L., & Klinger, L. (1998). *Autism: understanding the disorder*. New York: Plenum Press.
- Nind, M., & Hevett, D. (1994). *Access to communication: developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through intensive interaction*. London: David Fulton.
- Nind, M., & Powell, S. (2000). Intensive interaction and autism: some theoretical concerns. *Children and Society*, 14 (2), 98-109.
- Ojea, M. (2004). *El espectro autista: intervención psicoeducativa*. Málaga: Aljibe.
- OMS. Organización Mundial de la Salud (1992). *CIE - 10. Décima revisión de la clasificación internacional de las enfermedades*. Madrid: Medisor.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: a new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 415- 433.
- Rivière, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.
- Rutter, M. (1983). Cognitive deficits in the pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513- 531.
- Safran, S. P. (2001). Asperger syndrome: the emerging challenge to special education. *Exceptional Children*, 67 (2), 151- 160.
- Schaefer, B.; Musil, A., & Kollinzas, G. (1980). *Total communication*. Illinois: Research Press.

- Schopler, E., & Reichler, R. J. (1971). Problems in the developmental assessment of psychotic children. *EMI Congress Series*, 274, 1307- 1311.
- Swaggart, B. L., & Gagnon, E. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10, 1-16.
- Watson, L. R. (1989). *TEACCH. Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. New York: Irvington.
- Wing, L. (ed.) (1976). *Early childhood autism* (2<sup>a</sup> ed.). Oxford: Pergamon.
- Yun- Chin, H., & Bernar- Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism: effect on the development of a theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 6, 569- 583.