EDNA: Educación, Desarrollo, Neurodiversidad y Autismo | Education, Development, Neurodiversity, and Autism
Éducation, Développement, Neurodiversité et Autisme | Educação, Desenvolvimento, Neurodiversidade e Autismo
ISSN 3072-7332. Vol. 1, No. 1, 1–6

El giro reflexivo para una Pedagogía neuroafirmativa y la investigación educativa en autismo y neurodiversidad

Superando enfoques de déficit y 'protocolos de mejores prácticas'

Constanza Ruiz-Danegger, PhD
Fundación El Pez Volador / Cerena, Universidad Nacional de Jujuy
cruizdanegger@elpezvolador.org

Resumen

El modelo técnico-racional dominante en la educación e investigación del autismo, ejemplificado por intervenciones de déficit y la validación a través de Ensayos Controlados Aleatorizados (ECA), se ha consolidado como un 'estándar de oro' que, sin embargo, ha generado críticas crecientes por enfocarse en la conformidad a normas externas y ser percibido como dañino por la comunidad autista. Este artículo propone un giro reflexivo para establecer una Pedagogía neuroafirmativa más allá de la aplicación de protocolos rígidos. Como base de este cambio, se articula un marco conceptual que coordina tres constructos clave: el Profesional Reflexivo de Donald A. Schön, que ofrece la metodología de transformación en y sobre la acción para educadores y familias; el modelo de Redescripción Representacional (RR) de Annette Karmiloff-Smith, que explica el mecanismo cognitivo de cambio en las representaciones internas del conocimiento, o cambio epistémico interno del agente; y la filosofía de la educación de John Dewey, que reorienta el foco epistemológico desde "objetivos" fijos y externos hacia "metas y fines" inherentes al proceso de crecimiento continuo (grow). Argumentamos que este marco no solo establece un fundamento estrictamente pedagógico para la formación docente y familiar, sino que también sienta las bases para un nuevo modelo de investigación educativa con validez ecológica. Este nuevo enfoque de investigación se centra en la transformación del educador/tutor como agente de cambio, validando la formación

1. Introducción: Más allá del déficit y los 'protocolos de mejores prácticas'

Diversos autores encuentran evidencia acerca de la adecuación e incluso eficacia de dispositivos pedagógicos o educativos en la atención de personas autistas por sobre otros tipos de intervenciones (Baron-Cohen, 2010; Baron-Cohen & Bolton, 1998; Frith, 2004; Lansing & Shopler, 1984; Odom, Boyd, Hall & Hume, 2010; Wing, 1976). Por otra parte, a partir de las propuestas de O. I. Lovaas (1981), se ha generalizado considerar las intervenciones conductistas, en particular del tipo ABA, como estándar de oro en el tratamiento del autismo, así como la investigación de su eficacia mediante ECAs (Ensayos Controlados Aleatorizados, más conocidos por su sigla en inglés: RCT, Randomized Controlled Trials) (e.g., Bradshaw, Steiner, Gengoux, & Koegel, 2015; Daniolou Pandis, & Znoj, 2022; Green et al., 2010; Kuntz, Santos, & Kenneddy, 2020). En consonancia con esta situación, en el campo de la educación para la neurodiversidad, particularmente en el campo del autismo, el modelo técnico-racional (cf. Angulo Rasco, 2021) correspondiente a las intervenciones e investigación de este tipo parece haberse naturalizado como estándar de oro.

Si bien esta lógica ha generado resultados medibles en la adquisición de habilidades discretas, o la modificación de conductas consideradas 'problemáticas' durante más de cuarenta años de aplicación intensiva, numerosos estudios actuales exhiben motivos de para poner incluso tal eficacia en cuestión (Anderson, 2023; Jonkman et al., 2025; Jonkman, 2026; Yu, Li & Liang, 2020), además de dar cuenta de concepciones del autismo que están siendo objeto de análisis y propuestas de superación (Alexandrovsky, Frayne, & Lai, 2025). En particular, el debate se centra en el hecho de que las intervenciones de este tipo siguen enfocándose en la conformidad a normas externas de uniformidad, en lugar de celebrar la neurodiversidad (Chapman & Botha, 2021). Además, estudios recientes muestran que este tipo de prácticas puede ser percibido como dañino por la comunidad autista (Kupferstein, 2018, Leaf et al., 2022; Shkedy, Shkedy, , & Sandoval-Norton, 2021), además de ignorar la complejidad y la naturaleza irrepetible de las interacciones educativas cotidianas, así como dimensiones subjetivas como la dignidad y agencia del aprendiz (Melton et al., 2025; Wilkenfeld, D. A., & McCarthy, 2020).

Es de interés notar que el debate y la crítica pedagógica hacia formas educativas basadas en el conductismo habían comenzado hacía décadas, de la mano de las críticas de numerosos investigadores en el ámbito de la Pedagogía. En efecto, este tipo de prácticas se corresponde con lógicas ajenas a la de la experiencia educativa y pedagógica, discrepancia señalada hace décadas por John Dewey cuando advertía sobre la primacía de los objetivos externos, estáticos y predefinidos por sobre sobre las metas como la dirección continua del crecimiento (Dewey, 1916).

Ante esta situación paradigmática, este artículo propone un cambio de foco: pasar de la práctica formativa y de investigación centradas en intervenciones a modo de "tratamientos", girando hacia la consideración de las trayectorias de formación pedagógica, así como vía para realizar investigación pedagógica en el campo de la educación para la neurodiversidad.
Fundamentamos este cambio en la coordinación de tres constructos filosóficos y cognitivos clave: el Profesional Reflexivo de Donald A. Schön (1983), la primacía de los fines y metas educativas propuesta por John Dewey, y el modelo de Redescripción Representacional (RR) de Annette Karmiloff-Smith (1992).

Argumentamos que la adopción de este marco reflexivo no solo establece un fundamento estrictamente pedagógico para la formación pedagógica (1) del docente y las familias (madres, padres y cuidadores, en tanto son responsables de la educación familiar), sino que también sienta las bases para un nuevo modelo de investigación educativa con validez ecológica, o ruta de investigación-en-acción, que podría ser en algunos casos alternativos a ECAs. Este tipo de estudios pedagógicos, o modelo de investigación se centra en la transformación interna del educador/tutor (2) como agente de cambio, distanciando la investigación pedagógica de la lógica farmacológica o psiquiátrica que ha dominado el campo.

2. El Profesional Reflexivo (Schön) como camino de transformación: de los protocolos a la investigación-en-acción

La teoría de Schön se basa en la idea de que los profesionales más competentes no se limitan a aplicar reglas, sino que también reflexionan sobre su propia práctica en tiempo real. Este proceso reflexivo les permite ajustar sus estrategias para abordar problemas complejos que la "racionalidad técnica" no puede resolver.
Su propuesta fue revolucionaria en el campo de la educación, ya que desafió el modelo de enseñanza tradicional centrado en la teoría, abogando por nuevos diseños de formación para la educación (en su mayor parte, como formación docente) basado en la práctica reflexiva.

Este enfoque prioriza el aprendizaje experiencial, es decir a través del hacer y la experiencia directa de quien aprende, más que las teorías descontextualizadas o las instruciones recibidas externamente. También valora los contextos de formación como escenarios de práctica (o prácticum), donde quiene aprenden pueden adquirir la capacidad de reflexión junto con un mentor.
Por otra parte, Schön propone como objetivo de la formación el preparar para afrontar los desafíos complejos e impredecibles del mundo real, que no siempre encajan en las teorías estándar. Todo ello hace que el modelo de Schön ofrezca un potente marco para el desarrollo profesional y en particular en el campo educativo, donde constituye un paradigma reconocido de formación.

La contribución de este artículo se centra en extender y validar la propuesta del Profesional Reflexivo para la formación pedagógica en el campo de la educación para el autismo y neurodiversidad, tanto de profesionales en educación, como en el ámbito de la educación familiar.

2.1. Distinguir rol y práctica

Schön argumenta que los profesionales operan rutinariamente en la "zona indeterminada de la práctica" (situaciones únicas, inciertas y conflictivas) que queda fuera del alcance de la ciencia aplicada. En la educación para la neurodiversidad, esta zona es la norma. En respuesta, propone dos conceptos clave, que corresponden a procesos que se retroalimentan:

- *Reflexión en la acción:* Es la capacidad de pensar y ajustarse sobre la marcha, mientras se realiza una tarea. Es un tipo de conocimiento tácito o implícito que los profesionales desarrollan a través de la experiencia. Es el proceso reflexivo en que el/la practicante, al encontrar una "sorpresa" (Minz, 2012), un evento o condiciones que desafían sus previsiones, reestructura activamente su comprensión y estrategia en tiempo real dentro de una situación educativa dada. Su conceptualización puede ampliarse la forma procedimental de la Epistemología Personal del agente (Muis & Bendixen, 2007), o la dimensión correspondiente a su epistemología enactiva -diversa de su epistemología profesada, aquella que por los motivos que fuera explicita con palabras o delaraciones (Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004).

- *Reflexión sobre la acción:* Se produce después de la acción. Consiste en analizar la experiencia pasada para entender qué sucedió, por qué y cómo se podría mejorar en el futuro. Este análisis a posteriori ayuda a convertir el conocimiento implícito en explícito.

Proponemos que esta reflexión sistemática puede ser la herramienta central para la formación pedagógica, equipando al tutor (2) o educador con la capacidad de afrontar la incertidumbre y complejidad de cada persona autista sin depender de protocolos rígidos. El rol del formador se desplaza de transmisor de contenidos a facilitador de la reflexión (Perrenoud, 2001).

2.2. Práctica reflexiva para la formación pedagógica para familias (padres, madres y cuidadores)

Asimismo proponemos extender el paradigma de Schön al campo de la educación familiar, donde los padres, madres y otros cuidadores son los "practicantes" de forma intensiva.
Al dotarlos de la metodología reflexiva de Schön, se les facilita una herramienta para su desarrollo como educadores, potencial para reconocer las "trampas de las buenas intenciones" (Ruiz-Danegger, 2025) y facilitar que sus experiencias educativas,

Vol. 1, No. 1, 1–25 | ISSN 3072-7332 © 2025 Fundacion El Pez Volador / Cerena

incluidas las posibles frustraciones, errores o fallos, den lugar aprendizaje útil y práctico. Este enfoque reconfigura los roles parentales en autismo y neurodiversidad, de meros "implementadores de terapia" a protagonistas e investigadores de su propia práctica familiar.

El enfoque en la reflexión de la propuesta de Schön facilitan la posibilidad de generar conocimiento explícito desde sus perspectivas, (co-)crear soluciones contextualmente válidas y promover su propia autoeficacia y agencia, algunos de los pilares de la neuroafirmación. Por otra parte, esta reflexión implica que el educador/tutor sintonice con la experiencia del aprendiz autista y aborde positivamente el "problema de la doble empatía" (Milton, 2012; Brosnan & Camilleri, 2025), y conduce a estrategias que promueven la agencia, fomentando la autonomía, la autodeterminación y la autoautoría del aprendiz (Stenning, 2024).

3. La Redescripción Representacional (RR) como explicación del cambio epistémico por medio de la reflexión

El modelo del Profesional Reflexivo ofrece un camino de formación en la práctica educativa, pero el cambio de paradigma requiere un mecanismo cognitivo y de base encarnada (embodied) que explique cómo ocurre la transformación interna del agente. Para ello, proponemos considerar el modelo de la Redescripción Representacional (RR) propuesto por Annette Karmiloff-Smith (1992).

La RR describe el proceso por el cual el conocimiento se internaliza y reformula en una serie progresiva de niveles representacionales:a partir de lo que Karmiloff-Smith llama "maestría conductual", el conocimiento progresa explicitándose, desde un nivel en que el conocimiento existe de forma implícita, tácita y procedural ("en-acción", E1 en el modelo RR), hacia otros niveles de conocimiento progresivamente más abstractos, explícitos y flexibles (E2, E3 y +).

Esta progresión permite también modelar el riesgo de que el conocimiento se estanque y convierta en "conocimiento inerte" (*inert knowledge)* (Perkins, Lesgold, 2001)—información que la persona posee pero que es incapaz de aplicar o movilizar en nuevos contextos. Desde esta perspectiva, el Modelo RR y sus correlatos pedagógicos tienen claves potenciales para la profunda transformación de la práctica (Musholt, 2015) necesaria en la educación para el autismo y la neurodiversidad.

3.1. El rol dual de la reflexión e interacción en la práctica

El proceso de RR opera de manera óptima cuando se integra la reflexión individual con la interacción social (Perez-Peña et al., 2022). De acuerdo con el modelo reflexivo que proponemos para la práctica, se podría distinguir por tanto dos nivelde representaciones internas del conocimientos:

- *Reflexión (RR Interna):* El agente confronta la "sorpresa" o el resultado inesperado en la práctica (Minz, 2012), forzando la redescrpción de sus supuestos, re-conociéndolos e iniciando un proceso de mayor explicitación y flexibilización de esos conocimientos, al servicio en este caso de la acción educativa.

- *Interacción Social:* La verbalización de supuestos y la co-construcción dentro de un contexto social (por ejemplo, en una reunión de tutores, en un rato de conversación entre padre y madre para repasar el día) proveen el contexto y el andamiaje intersubjetivo (scaffolding) para los procesos que facilitan que el conocimiento tácito ingrese a las fases explícitas (E2 a E+) de la RR.

3.2. Neuroafirmación como facilitación de cambio positivo

El fundamento reflexivo que proponemos implica también dotar al agente educativo de un marco que pueda validar su experiencia subjetiva, promoviendo su autoeficacia y autoafirmación, y el progreso del rol cuidador-tutor/educador. Este proceso reduce la reactancia y promueve tanto la autoconciencia como la autoría de sí (*Self-Authorship*) (Baxter Magolda, 2014; Ruiz-Danegger, 2024b). Asimismo podría disminuir la resistencia psicológica para abandonar los protocolos técnico-racionales heredados, fundando el desplazamiento de las barreras cognitivas internas para el cambio de perspectiva.

Por otro lado, facilita este cambio de perspectiva, permitiendo que el agente desarrolle una mayor conciencia y metacognición, haciendo la práctica y los supuestos subyacentes más compatibles con los postulados neuroafirmativos. En este sentido, el enfoque reflexivo convierte al adulto en un "observador participante reflexivo" (reflective participant observer) (Long, 2020), un co-investigador de la experiencia familiar, en lugar de un mero director o testigo de conductas.

4. La crítica filosofica y la transición desde objetivos a metas: una reorientación epistemológica y metodológica

El marco reflexivo propone alternativas para la métrica tradicional utilizada en la investigación aplicada en neurodiversidad, en su encuentro y diálogo con el núcleo y la lógica misma de la investigación pedagógica.

4.1. El reduccionismo epistemológico de los resultados (outcome)

La gran mayoría de los estudios de intervención en autismo —incluidos los ECAs— operan bajo una base epistemológica reduccionista tácita centrada en la elicitación y medición de objetivos discretos como fines fijos, y que solo puede centrarse en cambios conductuales específicos, observables y cuantificables. Este enfoque se apoya en puntos de partida filosóficos,

psicológicos y pedagógicos que limitan o impiden la validez ecológica, representando un sesgo ontológico. En efecto, aun cuando se dieran las mejores intenciones, empatía o recursos, desde esta base se condicionan de forma implícita características educativas no deseadas, como la objetivación indebida de los procesos o la negación de la agencia de quienes aprenden.

Al fijar un resultado como un "objetivo" predefinido y externo, se ignora la naturaleza orgánica, incierta e impredecible del desarrollo humano (Schön, 1983). Por su parte, la persona autista es reducida a una serie de conductas a "corregir" o "normalizar," negando su agencia intrínseca.

4.2. Limitaciones estructurales y sesgos de modelo

La necesidad de esta reorientación no es solamente de base pedagógica o de la filosofía de la educación, sino también por limitaciones metodológicas en el diseño estándar de los ECA, en tanto los diseños utilizados de forma en general se basan en el Modelo Lineal General (MLG o GLM por su sigla en inglés), optimizado para detectar cambios promedio entre grupos.

Tradiciones de investigación tan diversas como la del Modelo de Sistemas Dinámicos (Thelen & Smith, 1994) o la de la Psicología Cultural (Toomela, 2008, Valsiner y Benigni, 1986) enfatizan que la modelización de cambios tales como evolutivos o educativos son inherentemente no lineales, idiosincrásicos y microdesarrollados, lo cual limita la validez del MLG. En el caso de los ECAs, existen además criterios básicos que resulta de difícil a imposible cumplimiento, como la equivalencia en el tratamiento o la asignación aleatoria.

4.3. Los fines y metas como conceptos fundantes de la Pedagogía

Por otra parte, en el pensamiento de Dewey, diversas formas de propósito son inherentes a la reconstrucción de la experiencia, concepto central de su propuesta (Garrison, Neubert, & Reich, 2012, 2015).

La filosofía de la educación de John Dewey propone distinguir entre objetivos (propósitos fijos) y metas o fines (propósitos inherentes al proceso). Una meta es una dirección continua y orientadora para la acción, que permite la constante modificación de los medios a medida que se avanza (Dewey, 1916).

A diferencia del behaviorismo que se enfoca en los "objetivos" (lo que quien aprende o “está en tratamiento” debe demostrar), Dewey prioriza el "fin" (la experiencia de aprendizaje) y la "meta" (el resultado deseado) como partes de un proceso orgánico y evolutivo. En su visión, con profunda hondura educativa, en sentido estricto no se puede anticipar los resultados en el terreno educativo, y sí la dirección que se desea para el proceso.

4.4. Hacia una renovación en la investigación pedagógica en la educación en neurodiversidad y autismo

Revisitar las propuestas de Schön en educación para la neurodiversidad nos permite reformular la metodología ECA (Ensayo Controlado Aleatorizado) en el campo pedagógico, en la línea de lo propuesto desde la hondura filosófica de Dewey acerca de la educación.

Proponemos que el estudio del modelo reflexivo puede contribuir dando un giro a la situación, al permitir estimar la transformación del agente (el educador/tutor) en el sentido de su progreso, no solo el cambio en el aprendiz.

Este cambio de foco hacia la reflexión sobre la propia práctica habilita múltiples objetos, tales como aspectos de la experiencia subjetiva como la percepción de autoeficacia, o de contenido como sus preferencias terminológicas en relación con diversas propuestas y consensos, la trayectoria de desarrollo de la epistemología personal del educador/tutor en aspectos relacionados con la educación, o la divergencia entre su epistemología profesada y la enactiva.

Al considerar el camino del profesional/padre para ser un agente de cambio reflexivo que opera por motivaciones, fines y metas propios, este tipo de ensayo controlado valida que la formación pedagógica constituya, en sí misma, una "intervención" crítica y de alto impacto, separando la investigación educativa de la lógica de la racionalidad técnica.

5. De la intervención a la transformación pedagógica

La dominancia del modelo técnico-racional en la educación del autismo ha generado una "trampa de la buena intención" que, a pesar de sus propósitos declarados, tiende a anular la agencia del aprendiz y a despojar a los individuos autistas o neurodivergentes de las herramientas internas para el logro de las metas y fines de la educación a largo plazo, más allá de logros de aprendizaje segmentados.

La articulación de un marco basado en Schön, Dewey y Karmiloff-Smith proporciona un contexto, conceptualizaciones y metodologías con potencial para dar un giro desde el modelo basado en déficits o en la adhesión a los estándares externos provistos por ‘protocolos de mejores prácticas’, a menudo presentados de forma a priori manualizada y descontextualizada.

Desde la concepción del modelo del Profesional Reflexivo de Schön, los adultos podrían dejar de ser meros "ejecutores de terapia" para realizar un camino como un investigadores de su propia práctica (Kinsella, 2010). Por su parte, el modelo de Redescripción Representacional (RR) de Karmiloff-Smith ofrece una forma de entender en qué consiste el proceso reflexivo en su

Vol. 1, No. 1, 1–25 | ISSN 3072-7332 © 2025 Fundacion El Pez Volador / Cerena © 2025 Fundacion El Pez Volador / Cerena

transición hacia la comprensión conceptual explícita y la práctica estable, cuyo conocimiento puede aportar asimismo base para comprender y explorar alternativas, en tanto permite reconocer el papel del error, de los desafíos y las 'idas y vueltas'. El marco filosófico de Dewey aporta un cambio de nivel en el análisis, al permitir mirar el proceso educativo en perspectiva, con mirada puesta en el crecimiento (*grow*).

La posibilidad de ensayos controlados de tipo pedagógico en el campo de los estudios en neurodiversidad y autismo representa un cambio de foco que habilita la consideración del desarrollo profesional basado en el desarrollo epistemológico, con potencial para acoger la incertidumbre como el motor del pensamiento profesional y desplazar el foco de la patología a la transformación pedagógica de quienes realizan tareas educativas.

Referencias

Alexandrovsky, M., Frayne, M., & Lai, M.-C. (2025). What is autism? Identity in jeopardy and the collaborative way ahead. *Autism, 29*(10), 2371-2378. doi: 10.1177/13623613251371485.

Anderson, L. K. (2023). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism, 27*(3), 737–750. doi: 0.1177/13623613221118216.

Angulo Rasco, F. (2021). *El modelo técnico-racional en educación: una crítica epistemológica*. Madrid: Morata.

Baron-Cohen, S. (2010). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: OUP.

Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1998). *Autism: The Facts*. Oxford: OUP.

Baxter Magolda, M. B. (2014). Self-Autorship. *New Directions for Higher Education, 166*, 25-33.

Bendixen, L. D., & Rule, D. (2017). The relationship between epistemic cognition and critical thinking. In J. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 51–68). Routledge.

Bradshaw, J., Steiner, A., Gengoux, G., & Koegel, L. (2015). Feasability and Effectiveness of Very Early Interventions for Infants At Risk for Autism Spectrum Disorders. A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(3), 778-794. doi: 10.1007/s10803-014-2235-2.

Brosnan, M., & Camilleri, L. J. (2025). Neuro-affirmative support for autism, the Double Empathy Problem and monotropism. *Frontiers in Psychiatry, 16*, Artículo 1538875. doi: 10.3389/fpsyt.2025.1538875.

Chapman, R., & Botha, M. (2023). Neurodivergence-informed therapy. *Developmental Medicine and Child Neurology, 65*(3), 310–317. doi: 10.1111/dmcn.15384.

Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The Efficacy of Early Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Med., 11*(17), 5100. doi: 10.3390/jcm11175100.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Second Edition. Wiley-Blackwell.

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *Educational Philosophy and Practice: An Introduction*. Bloomsbury Academic.

Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2015). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey After One Hundred Years* . Routledge.

Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., LeCouteur, A., Leadbitter, K., Hurdy, K., Byford, S., Barrettm B., Temple, K., Macdonald, W., & Picles, A. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet, 375*(9732), 2152-2160.

Jonkman, K. M., den Hartog, C., Sloot, B. et al. (2025). Experiences of Autistic Individuals, Caregivers and Healthcare Providers with ABA-Derived Therapies: a Sequential Exploratory Mixed Methods Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-025-06958-x.

Jonkman, (2026). *Rethinking Autism Support. What is used, what helps, and what i matters?* Vrije Universiteit Ámsterdam.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.

Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (Eds.). (2016). *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*. Springer Singapore. doi: 10.1007/978-981-10-0713-2.

Kinsella, E. A. (2010). The professional as reflective practitioner: An analysis of Schön's contribution to professional education. *Higher Education, 59*(1), 1–13.

Kuntz, E.M., Santos, A.V., & Kennedy, C.H. (2020). Functional analysis and intervention of perseverative speech in students with high-functioning autism and related neurodevelopmental disabilities. *Journal of Applied Behavioral Analysis, 53*(4), 2421-2428. doi: 10.1002/jaba.669.

Kupferstein, H. (2018). Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 31*(3), 131–140. doi: 10.1111/jcpp.70055.

Lansing, M. & Schopler, E. (1984). Educación Individualizada: Un modelo de la escuela pública. En: M. Rutter y E. Schopler (eds.), *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento* (pp. 418-431). Madrid: Alhambra.

Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns About ABA-Based Intervention: An Evaluation and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(6), 2838–2853. doi: 10.1007/s10803-021-05137-y.

Lesgold, A., & Nahemow, M. (2001). Tools to Assist Learning by Doing: Achieving and Assessing Efficient Technology for Learning. En: D. Klahr & S. M. Carver (Eds.), *Cognition and Instruction* (pp. 307–346). Psychology Press. doi: 10.4324/9781410600257-13.

Long, A. (2020). Observing the Self: A Reflective Approach to Practice. Routledge.

Longo, L. M., et al. (2023). Self-affirmation, processing reflection, and overcoming psychological barriers in critical realism. *Qualitative Health Research, 33*(1), 3–15.

Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist, 39*(1), 57-68.

Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children.* Austin, TX: Pro-ed.

Mann, K. (2016). Using reflective practice to deepen learning: A systematic review. *Medical Education, 50*(2), 209–218.

Melton, B., Weiss, M. J., Cihon, J., Ferguson, J., Ross, R., Melton, I., & Leaf, J. (2025). Does Applied Behavior Analysis Violate Principles of Ethics and Bioethics? A Response to Wilkenfeld and McCarthy (2020). Focus on Autism and Other *Developmental Disabilities, 0*(0). doi: 10.1177/10883576251349214.

Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the "double empathy problem." *Disability & Society, 27*(6), 883–887. doi: 10.1080/09687599.2012.710008.

Minz, D. (2012). The role of "surprise" in reflective practice: Re-evaluating Schön's framework. *Journal of Workplace Learning, 24*(4), 263–275.

Muis, K. R., & Bendixen, L. D. (Eds.). (2007). Personal Epistemology in the Classroom: New Approaches to Research and Intervention. Springer.

Musholt, K. (2015). *Thinking about the Self: Epistemic Cognition and Self-Transformation.* The MIT Press.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(4), 425-436.

Perez-Peña, M., et al. (2022). The dual role of individual reflection and social interaction in epistemic change mechanisms. *Educational Psychology Review, 34*(4), 1601–1620.

Perkins, D. N. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: Free Press.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique* [Developing reflective practice in the teaching profession: Professionalization and pedagogical reasoning]. Paris: ESF.

Peter, C., Antonietti, E., Antoniou, M., Bucaille, E., Osório, J. A., Manificat, S., Rodríguez-Herreros, B., & Chabane, N. (2025). E-coaching for parents of children with autism spectrum disorder: Protocol for a randomized controlled trial. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1547*(1), 143–153. doi: 10.1111/nyas.15320.

Ruiz-Danegger, C. (2024a). *Democratic Education for Flourishing Autism. Notes to Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education of John Dewey*. Salta: Mama Quilla.

Ruiz-Danegger, C. (2024b). *Autism Learning Tutoring. A path to promote self-determination, autonomy, and self-authorship*. Salta: Mama Quilla.

Ruiz-Danegger, C (2025). *Accompanying: The Path to Autonomy. A Practical & Neuro-Affirming Guide for Families*. Salta: Mama Quilla.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Shkedy, G., Shkedy, D., & Sandoval-Norton, A. H. (2021). Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 5*(2), 126–134. doi: 10.1007/s41252-021-00201-1.

Stenning, A. (2024). *Narrating the Many Autisms: Identity, Agency, Mattering.* Routledge. doi: 10.4324/9781003036807.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action.* The MIT Press.

Thom-Jones, S., & Lowe, J. (2024). Innovative and Neuro-affirming Autistic Approaches to Autism Research. En: H. Bertilsdotter Rosqvist & D. Jackson-Perry (Eds.), *The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies* (pp. 161–182). Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-031-66127-3_10.

Toomela, A. (2008). Variables in psychology: A critique of quantitative psychology. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(3), 245-265.

Valsiner, J., & Benigni, L (1986). Naturalistic Research and Ecological Thinking in the Study of Child Development. *Developmental Review, 6*, 203-223.

van Dijk, M., & van Geert, P. (2011). Heuristic techniques for the analysis of variability as a dynamic aspect of change. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 34*(1), 5–21.

Wing, L. (1972). *Autistic Children: A Guide for Parents*. London: Constable Publishers.

Wilkenfeld, D. A., & McCarthy, A. M. (2020). Ethical Concerns with Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum "Disorder". *Kennedy Institute Ethics Journal, 30*(1), 31-69. doi: 10.1353/ken.2020.0000.

Yu, Q., Li, E., Li, L., & Liang, W. (2020). Efficacy of Interventions Based on Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Psychiatry Investigation, 17*(5), 432–443. doi: 10.30773/pi.2019.0229.

Vol. 1, No. 1, 1–25 | ISSN 3072-7332 © 2025 Fundacion El Pez Volador / Cerena © 2025 Fundacion El Pez Volador / Cerena