



Autism Focused Intervention
Resources & Modules

PP

DOSSIER: PROMPTING

UNC Frank Porter Graham Child Development Institute
Autism Focused Intervention Resources & Modules
Sam, A., & AFIRM Team, Actualizado 2024
Traductor: Carmen Gándara, Araceli Arellano y Michelle Osuna, 2026



The National Professional
Development Center on Autism



FRANK PORTER GRAHAM
CHILD DEVELOPMENT INSTITUTE

PRESENTACIÓN DEL CONTENIDO

1. **Índice:** el índice detalla los recursos específicos de PP que se utilizan con la técnica de *Prompting*.
2. **¿Qué es PP?:** Resumen breve de las características principales de *Prompting*, incluyendo qué es, con quién puede utilizarse, con qué habilidades se ha empleado y en qué contextos educativos.
3. **Evidencia científica:** Describe los criterios del *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP) para la inclusión como práctica basada en la evidencia, así como los estudios específicos que cumplen dichos criterios para *Prompting*.
4. **Checklist para la planificación:** Detalla los pasos para planificar el uso de *Prompting*, incluyendo los aprendizajes previos necesarios, la recogida de datos de la línea base de la conducta interferente (si es necesario) y los materiales o recursos necesarios.
5. **Otros recursos:** Puede incluir árboles de decisión, listas de verificación y/o formularios modelo que apoyen el uso de *Prompting*.
6. **Guía paso a paso:** Utilice esta guía como un esquema para planificar, aplicar y supervisar el *Prompting*. Cada paso incluye una breve descripción como recordatorio útil durante el proceso.
7. **Checklist de implementación:** Utilice esta lista para determinar si *Prompting* se está implementando según lo previsto.
8. **Checklist para el seguimiento del progreso:** Utilice este formulario como método para recopilar y analizar datos y determinar si el alumno en el espectro está progresando en relación con la conducta interferente.
9. **Hoja de recomendaciones para profesionales:** Recurso complementario dirigido a profesionales que trabajan con alumnos en el espectro, para proporcionar información básica sobre *Prompting*.
10. **Guía para familias:** Guía dirigida a padres o familiares de alumnos en el espectro, para ayudarles a comprender información básica sobre *Prompting* y cómo se utiliza con su hijo/a.
11. **Recursos adicionales:** Proporciona información complementaria y recursos para profundizar en el conocimiento sobre *Prompting*.
12. **Estándares del CEC:** Detalla los estándares específicos del *Council for Exceptional Children* (CEC) que se aplican a *Prompting*.
13. **Glosario:** Contiene términos clave que se aplican específicamente a *Prompting*.
14. **Referencias:** Lista de las referencias específicas utilizadas para desarrollar este módulo de PP, presentadas en orden numérico.



ÍNDICE

<u>Prompting</u>	
<u>Evidencia científica</u>	5
<u>Procedimientos de prompting</u>	18
<u>Tipos de Prompts</u>	19
<u>Selección de procedimientos de Prompting</u>	20
<u>Muestreo y checklist de refuerzos</u>	21
<u>Jerarquía de prompting</u>	24
<u>Checklist para la planificación Guía graduada</u>	25
<u>Checklist para la planificación: de menos a más</u>	27
<u>Checklist para la planificación: pp simultáneo</u>	29
<u>Respuestas guía graduada</u>	31
<u>Respuestas de menos a más</u>	32
<u>Respuestas pp simultáneo</u>	33
<u>Recogida de datos: guía graduada</u>	34
<u>Recogida de datos: de menos a más</u>	35
<u>Recogida de datos: pp simultáneo</u>	36
<u>Checklist para seguimiento del progreso</u>	37
<u>Guía paso a paso</u>	38
<u>Checklist de implementación: Guía graduada</u>	42
<u>Checklist de implementación: de menos a más</u>	43
<u>Checklist de implementación: Pp simultáneo</u>	44
<u>Información para profesionales</u>	45
<u>Guía para padres</u>	47
<u>Recursos adicionales</u>	48
<u>Estándares CEC</u>	49
<u>Glosario</u>	50
<u>Referencias</u>	52

PROMPTING

¿QUÉ ES EL PP?

El prompting incluye cualquier apoyo proporcionado al alumno que le ayuda en el uso de una habilidad/conducta específica. Conocido como un método de aprendizaje sin errores, reduce las respuestas incorrectas mientras el alumno adquiere nuevas habilidades. El prompting es una práctica fundamental que se utiliza junto con otras prácticas basadas en la evidencia (como la demora de tiempo y el refuerzo), y como parte de los protocolos de prácticas basadas en la evidencia (como Entrenamiento en ensayos discretos, intervenciones naturalistas y modelado en vídeo).

EVIDENCIA CIENTÍFICA

En base a la revisión sistemática, de 2020, del National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP), el prompting es una intervención fundamental que cumple con los criterios de una práctica basada en evidencia, sustentada por 133 estudios de diseño de caso único y 7 estudios de diseño grupal. El prompting ha demostrado ser eficaz para la atención temprana (0-2 años), niños en edad preescolar (3-5 años), estudiantes de primaria (6-11 años), estudiantes de secundaria baja (12-14 años), estudiantes de secundaria postobligatoria (15-18 años) y adultos jóvenes (19-22 años) dentro del espectro. Los estudios incluidos en el informe de prácticas basadas en evidencia de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) describen cómo el *prompting* puede utilizarse de manera eficaz para abordar los siguientes resultados relacionados con una habilidad, meta o conducta objetivo: académicos, adaptativos, conducta, comunicación, atención conjunta, habilidades motoras, juego, habilidades preacadémicas y habilidades sociales.

¿CÓMO SE HA UTILIZADO EL PROMPTING?

El *prompting* puede ser utilizado por variedad de profesionales, incluidos maestros, educadores especiales, terapeutas, personal de apoyo, profesionales de atención temprana, tanto en entornos educativos como comunitarios. Los padres y otros miembros de la familia también pueden utilizar el *prompting* en el hogar.

SUGERENCIA DE CITA:

Sam, A., & AFIRM Team. (2024). *Prompting, Updated*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Focused Intervention Resources and Modules. <https://afirm.fpg.unc.edu>

EVIDENCIA CIENTÍFICA

El National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice ha establecido los siguientes criterios para determinar si una práctica está basada en evidencia. El Informe de prácticas basadas en la evidencia de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) ofrece más información sobre el proceso de revisión sistemática.

Para determinar la eficacia, debe existir investigación de alta calidad, revisada por pares, publicada en revistas científicas, que utilice:

- Al menos 2 estudios de diseño grupal aleatorizados o cuasi-experimentales, o
- Al menos 5 estudios de diseño de caso único / sujeto único, o
- Una combinación de evidencia que incluya 1 estudio de diseño grupal aleatorizado o cuasi-experimental y 3 estudios de diseño de caso único / sujeto único.

RESUMEN

En base a la revisión sistemática, de 2020, del *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP), el prompting es una intervención fundamental que cumple con los criterios de una práctica basada en evidencia, sustentada por 133 estudios de diseño de caso único y 7 estudios de diseño grupal. El prompting ha demostrado ser eficaz para la atención temprana (0-2 años), niños en edad preescolar (3-5 años), estudiantes de primaria (6-11 años), estudiantes de secundaria baja (12-14 años), estudiantes de secundaria postobligatoria (15-18 años) y adultos jóvenes (19-22 años) dentro del espectro. Los estudios incluidos en el informe de prácticas basadas en evidencia de 2020 (Steinbrenner et al., 2020) describen cómo el *prompting* puede utilizarse de manera eficaz para abordar los siguientes resultados relacionados con una habilidad, meta o conducta objetivo: académicos, adaptativos, conducta, comunicación, atención conjunta, habilidades motoras, juego, habilidades preacadémicas y habilidades sociales. En la tabla siguiente, se muestran los resultados identificados por la evidencia, según edad de los participantes y área:

Edad	Académica	Adaptativa	Conducta	Comunicación	Atención conjunta	Motor	Juego	Habilidades preacadémicas	Social
0-2				Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
3-5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
6-11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
12-14	Sí	Sí		Sí	Sí		Sí	Sí	Sí
15-18	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí		Sí
19-22	Sí		Sí	Sí				Sí	

INTERVENCIÓN TEMPRANA (0-2 AÑOS):

- *Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- Krstovska-Guerrero, I., & Jones, E. A. (2016). Social-communication intervention for toddlers with Autism Spectrum Disorder: Eye gaze in the context of requesting and joint attention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2), 289-316. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9466-9>
- *Kryzak, L. A., & Jones, E. A. (2015). The effect of prompts within embedded circumscribed interests to teach initiating joint attention in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 265-284. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9414-0>
- *McDowell, L. S., Gutierrez, A., & Bennett, K. D. (2015). Analysis of live modeling plus prompting and video modeling for teaching imitation to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30(4), 333-351. <https://doi.org/10.1002/bin.1419>
- Miller, S. A., Rodriguez, N. M., & Rourke, A. J. (2015). Do mirrors facilitate acquisition of motor imitation in children diagnosed with autism? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 194-8. <https://doi.org/10.1002/jaba.187>
- *Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659>
- *Williams, G., Pérez-González, L. A., & Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 285-296. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-285>

INFANTIL/PREESCOLAR (3-5 AÑOS):

- *Akmanoglu, N., Kurt, O., & Kapan, A. (2015). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching children with autism the responses to questions about personal information. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 723-737. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2654>
- *Albert, K. M., Carbone, V. J., Murray, D. D., Hagerty, M., & Sweeney-Kerwin, E. J. (2012). Increasing the mand repertoire of children with autism through the use of an interrupted chain procedure. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 65-76. <https://doi.org/10.1007/bf03391825>
- *Bailey, B., Arciuli, J., & Stancliffe, R. J. (2017a). Effects of ABRACADABRA instruction on spelling in children with autism spectrum disorder. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1276183>
- *Bailey, B., Arciuli, J., & Stancliffe, R. J. (2017b). Effects of ABRACADABRA literacy instruction on children with autism spectrum disorder. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 257-268. <https://doi.org/10.1037/edu0000138>
- *Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- *Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106. <https://doi.org/10.1177/001440291007700104>
- Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for 4-year-old children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 19(8), 980-991. <https://doi.org/10.1177/1362361314557548>
- Carlson, B., McLaughlin, T., Derby, K. M., & Blecher, J. (2009). Teaching preschool children with autism and developmental delays to write. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 225-238. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i17.1313>

- Carp, C. L., Peterson, S. P., Arkel, A. J., Petursdottir, A. I., & Ingvarsson, E. T. (2012). A further evaluation of picture prompts during auditory-visual conditional discrimination training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(4), 737-51. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-737>
- Cengher, M., Shamoun, K., Moss, P., Roll, D., Feliciano, G., & Fienup, D. M. (2016). A comparison of the effects of two prompt-fading strategies on skill acquisition in children with autism spectrum disorders. *Behavior Analysis in Practice*, 9(2), 115-25. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0096-6>
- *Delmolino, L., Hansford, A. P., Bamond, M. J., Fiske, K. E., & Larue, R. H. (2013). The use of instructive feedback for teaching language skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 648-661. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.015>
- Dixon, M. R., Peach, J., Daar, J. H., & Penrod, C. (2017). Teaching complex verbal operants to children with autism and establishing generalization using the peak curriculum. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 317-331. <https://doi.org/10.1002/jaba.373>
- *Fentress, G. M., & Lerman, D. C. (2012). A comparison of two prompting procedures for teaching basic skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1083-1090. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.006>
- Fischer, J. L., Howard, J. S., Sparkman, C. R., & Moore, A. G. (2010). Establishing generalized syntactical responding in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 76-88. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.009>
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorders: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177/0265659013514069>
- *Frampton, S. E., Wymer, S. C., Hansen, B., & Shillingsburg, M. A. (2016). The use of matrix training to promote generative language with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 869-883. <https://doi.org/10.1002/jaba.340>
- *Garcia-Albea, E., Reeve, S. A., Brothers, K. J., & Reeve, K. F. (2014). Using audio script fading and multiple-exemplar training to increase vocal interactions in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 325-343. <https://doi.org/10.1002/jaba.125>
- Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*, 41(6), 541-554. <https://doi.org/10.1080/00207590500492658>
- *Gilley, C., & Ringdahl, J. E. (2014). The effects of item preference and token reinforcement on sharing behavior exhibited by children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1425-1433. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.010>
- Goldstein, H. & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(3), 265-280. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-265>
- *Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016). Teaching appropriate play to replace stereotypy using a treatment package with students having autism. *Global Education Review*, 3(3), 94-104.
- Groskreutz, N. C., Groskreutz, M. P., & Higbee, T. S. (2011). Effects of varied levels of treatment integrity on appropriate toy manipulation in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1358-1369. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.018>
- Hudson, R. F., Sanders, E. A., Greenway, R., Xie, S., Smith, M., Gasamis, C., Martini, J., Schwartz, I., & Hackett, J. (2017). Effects of emergent literacy interventions for preschoolers with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 84(1), 55-75. <https://doi.org/10.1177/0014402917705855>
- *Humphreys, T., Polick, A. S., Howk, L. L., Thaxton, J. R., & Ivancic, A. P. (2013). An evaluation of repeating the discriminative stimulus when using least-to-most prompting to teach intraverbal behavior to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 534-8. <https://doi.org/10.1002/jaba.43>
- *Iadarola, S., Shih, W., Dean, M., Blanch, E., Harwood, R., Hetherington, S., Mandell, D., Kasari, C., & Smith, T. (2018). Implementing a manualized, classroom transition intervention for students with ASD in underresourced schools. *Behavior Modification*, 42(1), 126-147. <https://doi.org/10.1177/0145445517711437>

- Ingvarsson, E. T., & Hollobaugh, T. (2011). A comparison of prompting tactics to establish intraverbals in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 659-664. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-659>
- *Ingvarsson, E. T., & Le, D. D. (2011). Further evaluation of prompting tactics for establishing intraverbal responding in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 75. <https://doi.org/10.1007/bf03393093>
- *Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-89. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>
- *Kodak, T., Paden, A., & Dickes, N. (2012). Training and generalization of peer-directed mands with non-vocal children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 28(1), 119-24.
- Koegel, R. L., Shirotova, L., & Koegel, L. K. (2009). Brief report: Using individualized orienting cues to facilitate first-word acquisition in non-responders with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 1587-1592. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0765-9>
- *Kryzak, L. A., Bauer, S., Jones, E. A., & Sturmey, P. (2013). Increasing responding to others' joint attention directives using circumscribed interests. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 674-9. <https://doi.org/10.1002/jaba.73>
- Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Peters-Scheffer, N., & Didden, R. (2014). Play skills taught via behavioral intervention generalize, maintain, and persist in the absence of socially mediated reinforcement in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 860-872. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.04.007>
- *Latham, S. O., & Stockman, I. J. (2014). Effect of augmented sensorimotor input on learning verbal and nonverbal tasks among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), 1288-1302. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1990-9>
- *Leaf, J. B., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., & Delmolino, L. (2014). Comparison of flexible prompt fading to error correction for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(2), 203-224. <https://doi.org/10.1007/s10882-013-9354-0>
- Leaf, J. B., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2010). Comparison of simultaneous prompting and no-no prompting in two-choice discrimination learning with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 215-228. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-215>
- *Leaf, J. B., Townley-Cochran, D., Mitchell, E., Milne, C., Alcalay, A., Leaf, J., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., & Oppenheim-Leaf, M. L. (2016). Evaluation of multiple-alternative prompts during tact training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 399-404. <https://doi.org/10.1002/jaba.289>
- LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., & Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 98-105. <https://doi.org/10.1177/10883576050200020601>
- Levin, D. S., Volkert, V. M., & Piazza, C. C. (2014). A multi-component treatment to reduce packing in children with feeding and autism spectrum disorders. *Behavior Modification*, 38(6), 940-63. <https://doi.org/10.1177/0145445514550683>
- *Lorah, E. R., Parnell, A., & Speight, D. R. (2014). Acquisition of sentence frame discrimination using the iPad as a speech generating device in young children with developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1734-1740. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.004>
- Lorah, E., Tincani, M., Dodge, J., Gilroy, S., Hickey, A., & Hantula, D. (2013). Evaluating picture exchange and the iPad as a speech generating device to teach communication to young children with Autism. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 25(6), 637-649. <https://doi.org/10.1007/s10882-013-9337-1>
- MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(4), 281-290. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.11.003>
- Marion, C., Martin, G. L., Yu, C. T., Buhler, C., & Kerr, D. (2012). Teaching children with autism spectrum disorder to mand 'where?'. *Journal of Behavioral Education*, 21(4), 273-294. <https://doi.org/10.1007/s10864-012-9148-y>
- *Matson, J. L., Taras, M. E., Sevin, J. A., Love, S. R., & Fridley, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90023-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90023-2)

- *McDowell, L. S., Gutierrez, A., & Bennett, K. D. (2015). Analysis of live modeling plus prompting and video modeling for teaching imitation to children with autism. *Behavioral Interventions*, 30(4), 333-351. <https://doi.org/10.1002/bin.1419>
- Ninci, J., Lang, R., Davenport, K., Lee, A., Garner, J., Moore, M., Boutot, A., Rispoli, M., & Lancioni, G. (2013). An analysis of the generalization and maintenance of eye contact taught during play. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(5), 301-7. <https://doi.org/10.3109/17518423.2012.730557>
- O'Brien, M., McTiernan, A., & Holloway, J. (2017). Teaching phonics to preschool children with autism using frequency-building and computer-assisted instruction. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30, 215-237. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9581-x>
- Ostry, C., & Wolfe, P. S. (2011). Teaching children with autism to ask "what's that?" using a picture communication with vocal results. *Infants & Young Children*, 24(2), 174-192. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31820d95ff>
- *Pelios, L. V., MacDuff, G. S., & Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 438-51.
- *Peterson, K. M., Piazza, C. C., & Volkert, V. M. (2016). A comparison of a modified sequential oral sensory approach to an applied behavior-analytic approach in the treatment of food selectivity in children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 485-511. <https://doi.org/10.1002/jaba.332>
- Post, A. R., & Kirkpatrick, M. A. (2004). Toilet training for a young boy with pervasive developmental disorder. *Behavioral Interventions*, 19(1), 45-50. <https://doi.org/10.1002/bin.149>
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2017). Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26. <https://doi.org/10.1080/20473869.2015.1109801>
- *Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659>
- Reichle, J., Dropik, P. L., Alden-Anderson, E., & Haley, T. (2008). Teaching a young child with autism to request assistance conditionally: A preliminary study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 231. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/022))
- *Satsangi, R., & Boffending, L. (2017). Improving the numerical knowledge of children with autism spectrum disorder: The benefits of linear board games. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 218-226. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12380>
- *Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 17-32. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-17>
- *Tarbox, J., Zuckerman, C. K., Bishop, M. R., Olive, M. L., & O'Hara, D. P. (2011). Rule-governed behavior: Teaching a preliminary repertoire of rule-following to children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 125-139. <https://doi.org/10.1007/bf03393096>
- Taylor, B. A., & Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 377-391. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-377>
- Thomas, B. R., Lafasakis, M., & Sturmey, P. (2010). The effects of prompting, fading, and differential reinforcement on vocal mands in non-verbal preschool children with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions*, 25(2), 157-168. <https://doi.org/10.1002/bin.300>
- Toelken, S., & Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27(2), 93-104. <https://doi.org/10.1002/bin.337>
- Twarek, M., Cihon, T., & Eshleman, J. (2010). The effects of fluent levels of Big 6+ 6 skill elements on functional motor skills with children with autism. *Behavioral Interventions*, 25(4), 275-293. <https://doi.org/10.1002/bin.317>
- *Tzanakaki, P., Grindle, C. F., Dungait, S., Hulson-Jones, A., Saville, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2014). Use of a tactile prompt to increase social initiations in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 726-736. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.016>
- Vedora, J., Meunier, L., & Mackay, H. (2009). Teaching intraverbal behavior to children with autism: A comparison of textual and echoic prompts. *The Analysis of Verbal Behavior*, 25(1), 79. <https://doi.org/10.1007/bf03393072>
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 456-468. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00135>

- Whalon, K., Martinez, J. R., Shannon, D., Butcher, C., & Hanline, M. F. (2015). The impact of reading to engage children with autism in language and learning (RECALL). *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0271121414565515>
- Williams, G., Donley, C. R., & Keller, J. W. (2000). Teaching children with autism to ask questions about hidden objects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), 627-630. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-627>
- *Williams, G., Pérez-González, L. A., & Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 285-296. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-285>
- Wood, B. K., Wolery, M., & Kaiser, A. P. (2009). Treatment of food selectivity in a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(3), 169-177. <https://doi.org/10.1177/1088357609338381>

EDUCACIÓN PRIMARIA (6-11 AÑOS):

- *Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-76. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>
- *Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 326-336.
- *Akmanoglu, N., Kurt, O., & Kapan, A. (2015). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching children with autism the responses to questions about personal information. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 723-737. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2654>
- *Albert, K. M., Carbone, V. J., Murray, D. D., Hagerty, M., & Sweeney-Kerwin, E. J. (2012). Increasing the mand repertoire of children with autism through the use of an interrupted chain procedure. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 65-76. <https://doi.org/10.1007/bf03391825>
- Alison, C., Root, J. R., Browder, D. M., & Wood, L. (2017). Technology-based shared story reading for students with autism who are English-language learners. *Journal of Special Education Technology*, 32(2), 91-101. <https://doi.org/10.1177/0162643417690606>
- Anderson, J., & Le, D. D. (2011). Abatement of intractable vocal stereotypy using an overcorrection procedure. *Behavioral Interventions*, 26(2), 134-146. <https://doi.org/10.1002/bin.326>
- *Argott, P. J., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2017). Acquisition and generalization of complex empathetic responses among children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 10(2), 107-117. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0171-7>
- *Bailey, B., Arciuli, J., & Stancliffe, R. J. (2017a). Effects of ABRACADABRA instruction on spelling in children with autism spectrum disorder. *Scientific Studies of Reading*, 21(2), 146-164. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1276183>
- *Bailey, B., Arciuli, J., & Stancliffe, R. J. (2017b). Effects of ABRACADABRA literacy instruction on children with autism spectrum disorder. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 257-268. <https://doi.org/10.1037/edu0000138>
- *Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>
- *Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.010>
- Birkan, B., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Effects of superimposition and background fading on the sight-word reading of a boy with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(3), 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2006.08.003>
- Browder, D. M., Root, J. R., Wood, L., & Allison, C. (2017). Effects of a story-mapping procedure using the iPad on the comprehension of narrative texts by students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism Other Developmental Disabilities*, 32(4), 243-255. <https://doi.org/10.1177/1088357615611387>
- *Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 480-497. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.006>

- *Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education & Treatment of Children*, 36(2), 33-57. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0015>
- Chou, W., Lee, G. T., & Feng, H. (2016). Use of a behavioral art program to improve social skills of two children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(2), 195-210.
- Cihak, D. F., & Foust, J. L. (2008). Comparing number lines and touch points to teach addition facts to students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(3), 131-137. <https://doi.org/10.1177/1088357608318950>
- Coe, D., Matson, J., Fee, V., Manikam, R., & Linarello, C. (1990). Training nonverbal and verbal play skills to mentally retarded and autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(2), 177-187. <https://doi.org/10.1007/BF02284717>
- Coleman, M. B., Cherry, R. A., Moore, T. C., Park, Y., & Cihak, D. F. (2015). Teaching sight words to elementary students with intellectual disability and autism: A comparison of teacher-directed versus computer-assisted simultaneous prompting. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(3), 196-210. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.3.196>
- *Delmolino, L., Hansford, A. P., Bamond, M. J., Fiske, K. E., & Larue, R. H. (2013). The use of instructive feedback for teaching language skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 648-661. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.015>
- DeQuinzio, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2008). The effects of forward chaining and contingent social interaction on the acquisition of complex sharing responses by children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 264-275. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.06.006>
- Feng, H., Chou, W. C., & Lee, G. T. (2017). Effects of tact prompts on acquisition and maintenance of divergent intraverbal responses by a child with autism. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 32(2), 133-141. <https://doi.org/10.1177/1088357615610540>
- *Fentress, G. M., & Lerman, D. C. (2012). A comparison of two prompting procedures for teaching basic skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1083-1090. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.006>
- *Finke, E. H., Davis, J. M., Benedict, M., Goga, L., Kelly, J., Palumbo, L., Peart, T., & Waters, S. (2017). Effects of a least-to-most prompting procedure on multisymbol message production in children with autism spectrum disorder who use augmentative and alternative communication. *American Journal of Speech Language Pathology*, 26(1), 81-98. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-14-0187
- *Frampton, S. E., Wymer, S. C., Hansen, B., & Shillingsburg, M. A. (2016). The use of matrix training to promote generative language with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 869-883. <https://doi.org/10.1002/jaba.340>
- *Ganz, J. B., Boles, M. B., Goodwyn, F. D., & Flores, M. M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 43902. <https://doi.org/10.1177/1088357613504991>
- *Garcia-Albea, E., Reeve, S. A., Brothers, K. J., & Reeve, K. F. (2014). Using audio script fading and multiple-exemplar training to increase vocal interactions in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(2), 325-343. <https://doi.org/10.1002/jaba.125>
- Gengoux, G. W. (2015). Priming for social activities: Effects on interactions between children with autism and typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 181-192. <https://doi.org/10.1177/1098300714561862>
- *Gilley, C., & Ringdahl, J. E. (2014). The effects of item preference and token reinforcement on sharing behavior exhibited by children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1425-1433. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.010>
- *Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016). Teaching appropriate play to replace stereotypy using a treatment package with students having autism. *Global Education Review*, 3(3), 94-104.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P., & Hill, K. (1996). Can we teach children with autism to understand emotions, belief, or pretence? *Development and Psychopathology*, 8(2), 345-365. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007136>

- *Humphreys, T., Polick, A. S., Howk, L. L., Thaxton, J. R., & Ivancic, A. P. (2013). An evaluation of repeating the discriminative stimulus when using least-to-most prompting to teach intraverbal behavior to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 534-8. <https://doi.org/10.1002/jaba.43>
- *Iadarola, S., Shih, W., Dean, M., Blanch, E., Harwood, R., Hetherington, S., Mandell, D., Kasari, C., & Smith, T. (2018). Implementing a manualized, classroom transition intervention for students with ASD in underresourced schools. *Behavior Modification*, 42(1), 126-147. <https://doi.org/10.1177/0145445517711437>
- *Ingvarsson, E. T., & Le, D. D. (2011). Further evaluation of prompting tactics for establishing intraverbal responding in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 75. <https://doi.org/10.1007/bf03393093>
- Jimenez, B. A., & Kemmery, M. (2013). Building the early numeracy skills of students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 479-490.
- Kaplan-Reimer, H., Sidener, T. M., Reeve, K. F., & Sidener, D. W. (2011). Using stimulus control procedures to teach indoor rock climbing to children with autism. *Behavioral Interventions*, 26(1), 43852. <https://doi.org/10.1002/bin.315>
- *Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-89. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>
- *Kodak, T., Paden, A., & Dickes, N. (2012). Training and generalization of peer-directed mands with non-vocal children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 28(1), 119-24.
- *Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 121-132. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121>
- *Kryzak, L. A., & Jones, E. A. (2015). The effect of prompts within embedded circumscribed interests to teach initiating joint attention in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(3), 265-284. <https://doi.org/10.1007/s10882-014-9414-0>
- *Latham, S. O., & Stockman, I. J. (2014). Effect of augmented sensorimotor input on learning verbal and nonverbal tasks among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), 1288-1302. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1990-9>
- Leaf, J. B., Leaf, J. A., Alcalay, A., Kassardjian, A., Tsuji, K., Dale, S., Ravid, D., Taubman, M., McEachin, J., & Leaf, R. (2016). Comparison of most-to-least prompting to flexible prompt fading for children with autism spectrum disorder. *Exceptionality*, 24(2), 109-122. <https://doi.org/10.1080/09362835.2015.1064419>
- *Leaf, J. B., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., & Delmolino, L. (2014). Comparison of flexible prompt fading to error correction for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(2), 203-224. <https://doi.org/10.1007/s10882-013-9354-0>
- *Leaf, J. B., Townley-Cochran, D., Mitchell, E., Milne, C., Alcalay, A., Leaf, J., Leaf, R., Taubman, M., McEachin, J., & Oppenheim-Leaf, M. L. (2016). Evaluation of multiple-alternative prompts during tact training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 399-404. <https://doi.org/10.1002/jaba.289>
- Lee, R., & Sturmey, P. (2014). The effects of script-fading and a Lag-1 schedule on varied social responding in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(4), 440-448. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.01.003>
- *Lorah, E. R., Parnell, A., & Speight, D. R. (2014). Acquisition of sentence frame discrimination using the iPad as a speech generating device in young children with developmental disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1734-1740. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.09.004>
- Majdalany, L. M., Wilder, D. A., Allgood, J., & Sturkie, L. (2017). Evaluation of a preliminary method to examine antecedent and consequent contributions to noncompliance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(1), 146-158. <https://doi.org/10.1002/jaba.353>
- Marchese, N. V., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Rosati, T. C., & Conroy, S. A. (2012). The effects of the question "What is this?" on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 539-47. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-539>

- Marcus, A., Sinnott, B., Bradley, S., & Grey, I. (2010). Treatment of idiopathic toe-walking in children with autism using GaitSpot auditory speakers and simplified habit reversal. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(2), 260-267. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.09.012>
- *Matson, J. L., Taras, M. E., Sevin, J. A., Love, S. R., & Fridley, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. *Research in Developmental Disabilities*, 11(4), 361-378. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(90\)90023-](https://doi.org/10.1016/0891-4222(90)90023-)
- McKissick, B. R., Spooner, F., Wood, C. L., & Diegelmann, K. M. (2013). Effects of computer-assisted explicit instruction on map-reading skills for students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1653-1662. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.013>
- Ozen, A., Ergenekon, Y., & Ulke-Kurkcuglu, B. (2017). Effects of using simultaneous prompting and computer-assisted instruction during small group instruction. *Journal of Early Intervention*, 39(3), 236-252. <https://doi.org/10.1177/1053815117708998>
- Paden, A. R., Kodak, T., Fisher, W. W., Gawley-Bullington, E. M., & Bouxsein, K. J. (2012). Teaching children with autism to engage in peer-directed mands using a picture exchange communication system. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 425-9. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-425>
- *Pelios, L. V., MacDuff, G. S., & Axelrod, S. (2003). The effects of a treatment package in establishing independent academic work skills in children with autism. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 438-51.
- Pennington, R. C., Collins, B. C., Stenhoff, D. M., Turner, K., & Gunselman, K. (2014). Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach narrative writing skills to students with Autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 396-414.
- *Peterson, K. M., Piazza, C. C., & Volkert, V. M. (2016). A comparison of a modified sequential oral sensory approach to an applied behavior-analytic approach in the treatment of food selectivity in children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 485-511. <https://doi.org/10.1002/jaba.332>
- *Reagon, K. A., & Higbee, T. S. (2009). Parent-implemented script fading to promote play-based verbal initiations in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(3), 659-664. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-659>
- Reeves, L. M., Umbreit, J., Ferro, J. B., & Liaupsin, C. J. (2013). Function-based intervention to support the inclusion of students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 379-391.
- *Satsangi, R., & Bofferding, L. (2017). Improving the numerical knowledge of children with autism spectrum disorder: The benefits of linear board games. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 218-226. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12380>
- *Schrandt, J. A., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2009). Teaching empathy skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(1), 17-32. <https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-17>
- Shabani, D. B., Katz, R. C., Wilder, D. A., Beauchamp, K., Taylor, C. R., & Fischer, K. J. (2002). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 79-83. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-79>
- Shillingsburg, M. A., Valentino, A. L., Bowen, C. N., Bradley, D., & Zavatkay, D. (2011). Teaching children with autism to request information. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 670-679. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.08.004>
- *Smith, B. R., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 433-443. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.10.010>
- *Stevenson, C. L., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2000). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15(1), 438-50. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-078X\(200001/03\)15:13.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(200001/03)15:13.CO;2-V)
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24(2), 210-229. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9209-5>

- *Swerdan, M. G., & Rosales, R. (2017). Comparison of prompting techniques to teach children with autism to ask questions in the context of a conversation. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 32(2), 93-101. <https://doi.org/10.1177/1088357615610111>**
- *Tarbox, J., Zuckerman, C. K., Bishop, M. R., Olive, M. L., & O'Hora, D. P. (2011). Rule-governed behavior: Teaching a preliminary repertoire of rule-following to children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 27(1), 125-139. <https://doi.org/10.1007/bf03393096>**
- *Tzanakaki, P., Grindle, C. F., Dungait, S., Hulson-Jones, A., Saville, M., Hughes, J. C., & Hastings, R. P. (2014). Use of a tactile prompt to increase social initiations in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 726-736. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.016>**
- Whalon, K., & Hanline, M. F. (2008). Effects of a reciprocal questioning intervention on the question generation and responding of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 367.
- Wichnick-Gillis, A. M., Vener, S. M., & Poulson, C. L. (2016). The effect of a script-fading procedure on social interactions among young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 26, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.03.004>**
- *Williams, G., Pérez-González, L. A., & Vogt, K. (2003). The role of specific consequences in the maintenance of three types of questions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 285-296. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-285>**
- Wright, P., Miles, N., & Alexander, R. (2012). The effect of error correction and goal setting with reinforcement on the acquisition of tacts of form and function of unknown nouns for individuals with autism. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 5(3-4), 1-7.**
- Yilmaz, I., Konukman, F., Birkan, B., & Yanardağ, M. (2010). Effects of most to least prompting on teaching simple progression swimming skill for children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(3), 440-448.
- Yanardağ, M., Birkan, B., Yilmaz, İ., Konukman, F. K., Ağbuğa, B., & Lieberman, L. (2011). The effects of least-to-most prompting procedure in teaching basic tennis skills to children with autism. *Kinesiology*, 43(1), 44-55.
- Yanardag, M., Erkan, M., Yilmaz, I., Arican, E., & Duzkantar, A. (2015). Teaching advance movement exploration skills in water to children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 9, 121-129. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.016>**
- Yi, J. I., Christian, L., Vittimberga, G., & Lowenkron, B. (2006). Generalized negatively reinforced manding in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22(1), 21-23. <https://doi.org/10.1007/bf03393024>

EDUCACIÓN SECUNDARIA (12-14 AÑOS):

- *Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-76. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>**
- *Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 326-336.**
- *Argott, P. J., Townsend, D. B., & Poulson, C. L. (2017). Acquisition and generalization of complex empathetic responses among children with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 10(2), 107-117. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0171-7>**
- *Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639-647. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.010>**
- Batchelder, A., McLaughlin, T. F., Weber, K. P., Derby, K. M., & Gow, T. (2009). The effects of hand-over-hand and a dot-to-dot tracing procedure on teaching an autistic student to write his name. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(2), 131-138. <https://doi.org/10.1007/s10882-009-9131-2>
- *Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). Further examination of covert audio coaching on improving employment skills among secondary students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22(2), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9168-2>**

- *Brown, J. L., Krantz, P. J., McClannahan, L. E., & Poulson, C. L. (2008). Using script fading to promote natural environment stimulus control of verbal interactions among youths with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 480-497. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.006>
- *Carlile, K. A., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2013). Using activity schedules on the iPod touch to teach leisure skills to children with autism. *Education & Treatment of Children*, 36(2), 33-57. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0015>
- Delmolino, L., Hansford, A. P., Bamond, M. J., Fiske, K. E., & Larue, R. H. (2013). The use of instructive feedback for teaching language skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 648-661. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.015>
- Dotto-Fojut, K. M., Reeve, K. F., Townsend, D. B., & Progar, P. R. (2011). Teaching adolescents with autism to describe a problem and request assistance during simulated vocational tasks. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 826-833. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.09.012>
- *Finke, E. H., Davis, J. M., Benedict, M., Goga, L., Kelly, J., Palumbo, L., Peart, T., & Waters, S. (2017). Effects of a least-to-most prompting procedure on multisymbol message production in children with autism spectrum disorder who use augmentative and alternative communication. *American Journal of Speech Language Pathology*, 26(1), 81-98. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-14-0187
- Ganz, J. B., Boles, M. B., Goodwyn, F. D., & Flores, M. M. (2014). Efficacy of handheld electronic visual supports to enhance vocabulary in children with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 43902. <https://doi.org/10.1177/1088357613504991>
- Harris, S. L., Handleman, J. S., & Alessandri, M. (1990). Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 297-305. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-297>
- *Jones, A. S., & Zarcone, J. R. (2014). Comparison of prompting strategies on two types of tasks with children diagnosed with autism spectrum disorders. *Behavior Analysis in Practice*, 7(2), 51-60. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0010-7>
- *Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to initiate to peers: Effects of a script-fading procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(1), 121-132. <https://doi.org/10.1901/jaba.1993.26-121>
- *Kryzak, L. A., Bauer, S., Jones, E. A., & Sturmey, P. (2013). Increasing responding to others' joint attention directives using circumscribed interests. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 674-9. <https://doi.org/10.1002/jaba.73>
- Lambert, J. M., Copeland, B. A., Karp, E. L., Finley, C. I., Houchins-Juarez, N. J., & Ledford, J. R. (2016). Chaining functional basketball sequences (with embedded conditional discriminations) in an adolescent with autism. *Behavior Analysis in Practice*, 9(3), 199-210. <https://doi.org/10.1007/s40617-016-0125-0>
- *Latham, S. O., & Stockman, I. J. (2014). Effect of augmented sensorimotor input on learning verbal and nonverbal tasks among children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), 1288-1302. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1990-9>
- Mims, P. J., Hudson, M. E., & Browder, D. M. (2012). Using read-alouds of grade-level biographies and systematic prompting to promote comprehension for students with moderate and severe developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 67-80. <https://doi.org/10.1177/1088357612446859>
- Singh, B. D., Moore, D. W., Furlonger, B. E., Anderson, A., Busacca, M. L., & English, D. L. (2017). Teaching reading comprehension skills to a child with autism using behaviour skills training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(10), 3049-3058. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3229-7>
- *Smith, B. R., Spooner, F., & Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 433-443. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.10.010>
- *Stevenson, C. L., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2000). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15(1), 43850. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-078X\(200001/03\)15:13.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(200001/03)15:13.0.CO;2-V)

- *Swerdan, M. G., & Rosales, R. (2017). Comparison of prompting techniques to teach children with autism to ask questions in the context of a conversation. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 32(2), 93-101. <https://doi.org/10.1177/1088357615610111>
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245. <https://doi.org/10.1177/0888406417703751>
- Valentino, A. L., Shillingsburg, M. A., & Call, N. A. (2012). Comparing the effects of echoic prompts and echoic prompts plus modeled prompts on intraverbal behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(2), 431-5. <https://doi.org/10.1901/jaba.2012.45-431>

EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA (15-18 AÑOS):

- *Ainsworth, M. K., Evmenova, A. S., Behrmann, M., & Jerome, M. (2016). Teaching phonics to groups of middle school students with autism, intellectual disabilities and complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 165-76. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.06.001>
- *Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 326-336.
- Allen, K. D., Burke, R. V., Howard, M. R., Wallace, D. P., & Bowen, S. L. (2012). Use of audio cuing to expand employment opportunities for adolescents with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2410-9. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1519-7>
- Beiers, K., Derby, K.M., & McLaughlin, T. F. (2016). Increasing social interactions using prompts and rewards for adolescents with ASD in an ice hockey practice context. *Educational Research Quarterly*, 39(3), 40-56.
- *Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). The effects of covert audio coaching on teaching clerical skills to adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 585-93. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1597-6>
- Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). Further examination of covert audio coaching on improving employment skills among secondary students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22(2), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9168-2>
- Cihak, D. F., & Grim, J. (2008). Teaching students with autism spectrum disorder and moderate intellectual disabilities to use counting-on strategies to enhance independent purchasing skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(4), 716-727. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.02.006>
- *Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 155-171
- *Frampton, S. E., Wymer, S. C., Hansen, B., & Shillingsburg, M. A. (2016). The use of matrix training to promote generative language with children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(4), 869-883. <https://doi.org/10.1002/jaba.340>
- *Jones, A. S., & Zarcone, J. R. (2014). Comparison of prompting strategies on two types of tasks with children diagnosed with autism spectrum disorders. *Behavior Analysis in Practice*, 7(2), 51-60. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0010-7>
- Knox, M., Rue, H. C., Wildenger, L., Lamb, K., & Luiselli, J. K. (2012). Intervention for food selectivity in a specialized school setting: Teacher implemented prompting, reinforcement, and demand fading for an adolescent student with autism. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 407-417. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0016>
- McKay, J. A., Weiss, J. S., Dickson, C. A., & Ahearn, W. H. (2014). Comparison of prompting hierarchies on the acquisition of leisure and vocational skills. *Behavior Analysis in Practice*, 7(2), 91-102. <https://doi.org/10.1007/s40617-014-0022-3>

- Montgomery, J., Storey, K., Post, M., & Lemley, J. (2011). The use of auditory prompting systems for increasing independent performance of students with autism in employment training. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(4), 330-335. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32834a8fa8>
- *Stevenson, C. L., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2000). Social interaction skills for children with autism: a script-fading procedure for nonreaders. *Behavioral Interventions*, 15(1), 43850. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-078X\(200001/03\)15:13.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-078X(200001/03)15:13.0.CO;2-V)
- *Swerdan, M. G., & Rosales, R. (2017). Comparison of prompting techniques to teach children with autism to ask questions in the context of a conversation. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 32(2), 93-101. <https://doi.org/10.1177/1088357615610111>
- Symons, F., & Davis, M. (1994). Instructional conditions and stereotyped behavior: The function of prompts. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25(4), 317-324. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(94\)90040-X](https://doi.org/10.1016/0005-7916(94)90040-X)
- *Wright, P., Miles, N., & Alexander, R. (2012). The effect of error correction and goal setting with reinforcement on the acquisition of tacts of form and function of unknown nouns for individuals with autism. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 5(3-4), 1-7.

JÓVENES ADULTOS (19-22 AÑOS):

- *Bennett, K. D., Ramasamy, R., & Honsberger, T. (2013). Further examination of covert audio coaching on improving employment skills among secondary students with autism. *Journal of Behavioral Education*, 22(2), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s10864-013-9168-2>
- Bouxsein, K. J., Tiger, J. H., & Fisher, W. W. (2008). A comparison of general and specific instructions to promote task engagement and completion by a young man with Asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 113-116. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-113>
- *Cihak, D. F., Wright, R., Smith, C. C., McMahon, D., & Kraiss, K. (2015). Incorporating functional digital literacy skills as part of the curriculum for high school students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(2), 155-171.
- Ebanks, M. E., & Fisher, W. W. (2003). Altering the timing of academic prompts to treat destructive behavior maintained by escape. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 355-359. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-355>
- Purrazzella, K., & Mechling, L. C. (2013). Evaluation of manual spelling, observational and incidental learning using computer-based instruction with a tablet PC, large screen projection, and a forward chaining procedure. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 218-235.
- *Wright, P., Miles, N., & Alexander, R. (2012). The effect of error correction and goal setting with reinforcement on the acquisition of tacts of form and function of unknown nouns for individuals with autism. *Journal of Speech-Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 5(3-4), 1-7.

Notas: * indican que el estudio tiene participantes en al menos dos rangos de edad.
Negritas indican estudios nuevos desde 2011 (de 2012 a 2017).

PROCEDIMIENTOS DE PROMPTING

GUÍA GRADUAL:

Los docentes y profesionales proporcionan un prompt de control que asegura que el alumno realizará la habilidad correctamente, y luego lo retiran gradualmente durante la actividad. A medida que el alumnado comienza a utilizar la habilidad, los prompts se retiran, pero se vuelven a aplicar rápidamente si el alumno presenta una regresión. Se toman decisiones durante la actividad educativa, basadas en la respuesta del alumnado. No desvanecer los prompts de manera adecuada puede hacer que el alumno se vuelva dependiente de ellos.

- Habilidades encadenadas (tarea que requiere que varios comportamientos individuales se secuencien para formar una habilidad más compleja) que incluyen un componente físico y múltiples pasos, como vestirse o lavarse las manos.¹¹

DE MENOS A MÁS:

Una jerarquía de prompts con al menos tres niveles utilizada para enseñar habilidades nuevas. En el primer nivel, se le da al alumno la oportunidad de responder sin prompts. Los niveles restantes incluyen prompts que avanzan de la menor a la mayor cantidad de ayuda. El último nivel es el prompt de control, que es un prompt que asegura que el alumno responderá correctamente⁹⁻¹⁰

- Habilidades discretas (tarea que requiere una única respuesta, de duración relativamente corta), como nombrar imágenes, leer palabras o decir hola.
- Habilidades encadenadas, como vestirse, lavarse las manos o hacer la colada.

PROMPTING SIMULTÁNEO:

Se llevan a cabo sesiones de enseñanza y sesiones de prueba. En la sesión de enseñanza, la instrucción de la tarea o la clave (la señal para usar la habilidad objetivo) y el prompt de control (aquel que asegura que el alumno realice correctamente la habilidad objetivo) se presentan de manera simultánea. En las sesiones de prueba, la clave o instrucción de la tarea se presenta sin prompts para evaluar el progreso. El prompting simultáneo es uno de los procedimientos de enseñanza casi-sin-errores más eficaces y relativamente fácil de implementar.^{1, 12-15.}

- Habilidades discretas
- Habilidades encadenadas

TIPOS DE PROMPTS

GESTUALES:

Un movimiento físico que le proporcionar información al alumno sobre cómo realizar la habilidad/conducta objetivo.

- Cuando se enseña a un alumno a lavarse las manos, el docente realiza el gesto de frotarse las manos con jabón.

MODELO:

Supone mostrar al alumno la manera correcta de realizar la habilidad/conducta objetivo.

- Un docente o profesional podría modelar todos los pasos de lavarse las manos para proporcionar un modelo completo. Para un modelo parcial, el docente solo modelaría parte de los pasos, como abrir el agua solo a la mitad.

FÍSICOS:

Asistencia física directa proporcionada al alumnado para apoyarlo en la realización de la habilidad o conducta objetivo. Para una ayuda completa, el docente o profesional utilizaría mano sobre mano para ayudar al alumno a lavarse las manos. Para una ayuda parcial, el docente o profesional podría guiar ligeramente al alumno para que se seque las manos con una toalla de papel.

VERBALES:

Cualquier palabra hablada dirigida al alumno para ayudarlo a realizar la habilidad/conducta objetivo.

- Cuando las manos de un alumno están sucias, un profesor podría dar una ayuda verbal restrictiva con la instrucción "Lávate las manos". El profesor podría también proporcionar una ayuda menos restrictiva, a través de instrucciones tales como "¿Qué hacemos cuando tenemos las manos sucias?"

VISUALES:

Un dibujo, pictograma, imagen, u objeto utilizado para proporcionar al alumno información sobre cómo realizar la habilidad/conducta objetivo.

- En el lavado de manos, el profesor podría proporcionar instrucciones visuales utilizando fotos, pictogramas, de cada uno de los pasos (abrir el agua, ponerse el jabón, frotarse las manos, etc.).

SELECCIÓN DEL PROCEDIMIENTO

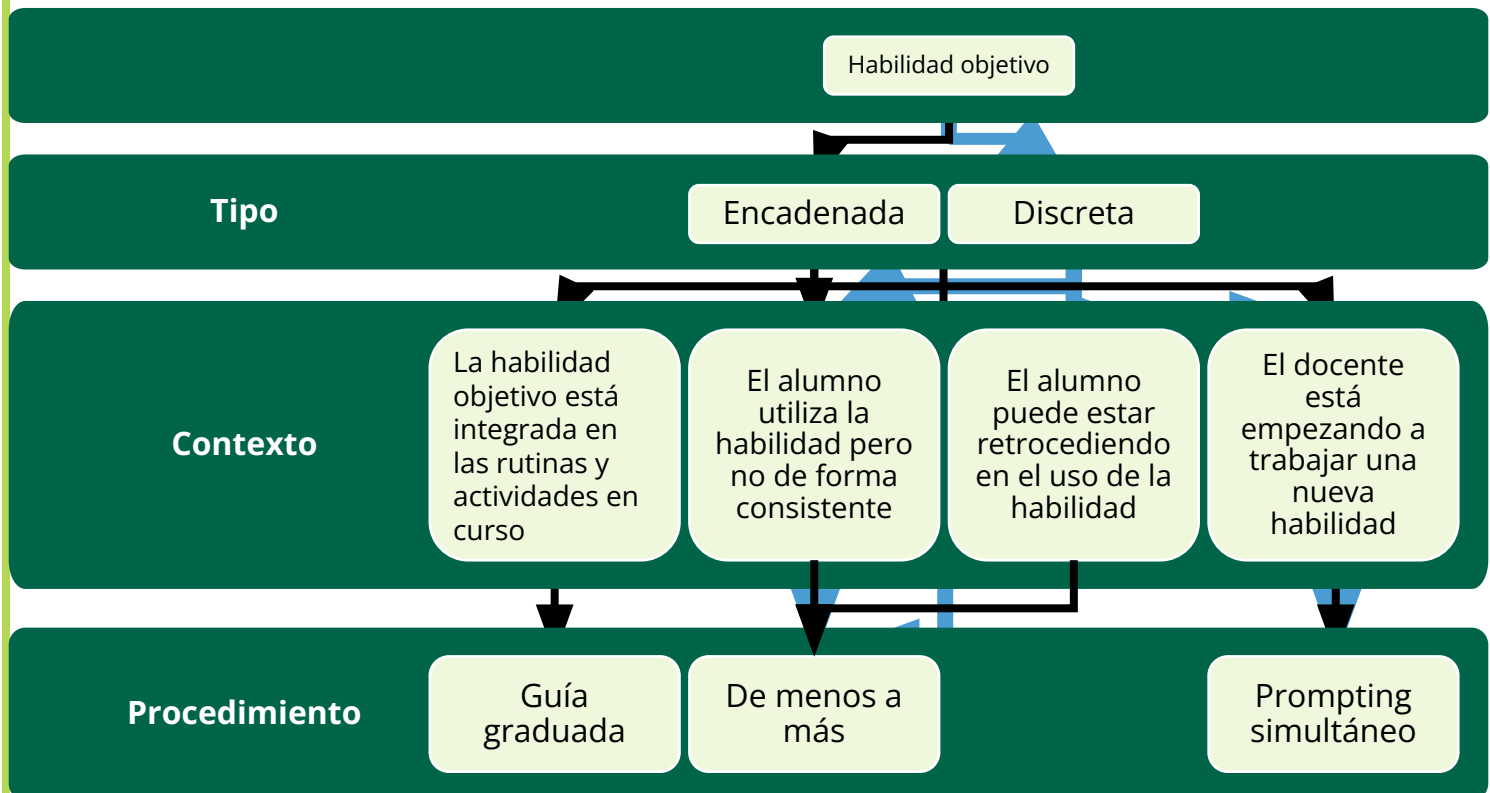
Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Utilice esta checklist para determinar el procedimiento de prompting, basándose en la conducta del alumno y la habilidad objetivo



EL OBJETIVO ES UNA HABILIDAD ENCADENADA:

- La conducta/habilidad objetivo está **integrada dentro de las rutinas y actividades en curso**. ☐ Guía Graduada
- El alumno **usa la habilidad/conducta objetivo, pero no de forma consistente**. ☐ de menos a más
- El alumno **puede estar retrocediendo** en la habilidad/conducta objetivo. ☐ de menos a más
- El profesor está **comenzando a trabajar una nueva habilidad/conducta objetivo** ☐ Prompting simultáneo

EL OBJETIVO ES UNA HABILIDAD DISCRETA:

- El alumno **usa la habilidad/conducta objetivo, pero no de forma consistente**. ☐ de menos a más
- El alumno **puede estar retrocediendo** en la habilidad/conducta objetivo. ☐ de menos a más
- El profesor está **comenzando a trabajar una nueva habilidad/conducta objetivo** ☐ Prompting simultáneo



MUESTREO DE REFUERZOS Y CHECKLIST

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Utilice esta hoja de trabajo y checklist para identificar y seleccionar refuerzos/recompensas basados en los intereses, actividades y objetos preferidos del alumno, para el **Refuerzo Positivo** y la **Economía de Fichas**

MUESTREO DE REFUERZOS

1. Siéntese frente al alumno y sostenga dos objetos. Pídale que “escoja uno
2. Espere 10 segundos para que el alumno indique su elección de una manera apropiada para él (por ejemplo, verbalización, señalar, usar un dispositivo de comunicación aumentativa).
3. Coloque el objeto seleccionado en un espacio para ítems “seleccionados” y el objeto no seleccionado en el espacio de “no seleccionados”.
4. Repita los pasos 1 a 3 hasta que la mitad de los objetos presentados hayan sido seleccionados

Item 1	¿Seleccionado?	Item 2	¿Seleccionado?
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No
	Sí No		Sí No

LISTA DE REFUERZOS SELECCIONADOS



LISTA DE REFUERZOS POTENCIALES

	¿Es apropiado para la edad?
1. ¿Qué refuerzos naturales podría usar?	Sí No
2. ¿Qué actividades, objetos, y/o comidas selecciona el alumno de forma independiente?	Sí No
3. ¿Qué frases o gestos parece que producen una respuesta placentera por parte del alumno?	Sí No
4. ¿Qué dice el alumno sobre en qué le gustaría trabajar (si es apropiado)?	Sí No
5. ¿Qué refuerzos identifican los padres/familias y/o el equipo de profesionales como exitosos en el pasado?	Sí No
6. ¿Necesita el alumno apoyos adicionales, adaptaciones o modificaciones? (apoyos visuales, dispositivo de comunicación)	Sí No
7. ¿Se han identificado los refuerzos/recompensas para el alumno basándose en sus intereses y preferencias (actividades, objetos...)?	Sí No
8. ¿Hay recursos y/o materiales adicionales disponibles sobre cómo utilizar la Evaluación Funcional de la Conducta?	Sí No

ALIMENTOS PARA COMIDAS, ALMUERZOS

- ☐ Queso
- ☐ Nuggets de pollo
- ☐ Fritos
- ☐ Patatas fritas
- ☐ Fruta
- ☐ Galletas
- ☐ Helado
- ☐ Pizza
- ☐ Otro

JUEGOS PARA RECREO O TIEMPO DE OCIO

- ☐ Cu-cú
- ☐ Cosquillas
- ☐ Otro
- ☐ Otro

JUGUETES PARA RECREO O TIEMPO DE OCIO

- | | |
|---|--|
| ☐ Libros | ☐ Teléfonos de juguete |
| ☐ Coches, trenes, camiones | ☐ Puzzles |
| ☐ Ordenador | ☐ Juguetes con control remoto |
| ☐ Casa de muñecas | ☐ Otros |
| ☐ Legos | |
| ☐ Juguetes con sonido | |

INTERESES PARA ACTIVIDADES/RUTINAS

- ☐ Libros
- ☐ Coches, trenes, camiones
- ☐ Ordenador, tecnología
- ☐ Dinosaurios
- ☐ Películas
- ☐ Música
- ☐ Números
- ☐ Personajes famosos
- ☐ Programas de televisión
- ☐ Videojuegos
- ☐ Otros:



JERARQUÍA

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Conducta interferente:

Instrucciones: Utilice esta checklist para determinar el orden de prompts basándose en las necesidades del alumno y la habilidad objetivo.

PROMPTS:

- **Gestual** – un movimiento que le da información al alumno sobre cómo utilizar la habilidad/conducta objetivo
- **Independiente** – el alumno puede utilizar la habilidad /conducta objetivo sin apoyo ni ayudas
- **Modelo** – supone demostrar la manera correcta de llevar a cabo la habilidad/conducta objetivo
- **Físico** – ayuda física proporcionada al alumno para apoyarlo en la ejecución de la habilidad/conducta objetivo
- **Verbal** – palabras dirigidas al alumno para ayudarlo en la ejecución de la habilidad/conducta objetivo
- **Visual** – imagen, pictograma, u objeto físico que se utiliza para darle al alumno información sobre cómo llevar a cabo la habilidad/conducta objetivo

Nivel	Prompt	Instrucciones
Nivel 1	Independiente	
Nivel 2		
Nivel 3		
Nivel 4		
Nivel 5		
Nivel 6		

CHECKLIST DE PLANIFICACIÓN: GUÍA GRADUADA

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si este es un procedimiento adecuado para utilizar con el estudiante en el espectro y si el procedimiento está listo para ponerlo en marcha.

PLANIFICACIÓN:

- ☐ ¿Se ha identificado la habilidad/conducta objetivo/meta?
- ☐ ¿Se han recogido datos de línea base y/o se ha realizado una evaluación funcional de la conducta mediante observación directa del alumno?
- ☐ El objetivo/la conducta/la habilidad seleccionada, ¿es medible y observable?
¿Describe claramente en **qué** consiste el objetivo/la conducta/la habilidad, **cuándo** ocurrirá y **cómo** sabrán los miembros del equipo/observadores que se ha dominado?
- ☐ ¿Es el procedimiento de *prompting* adecuado para el habilidad/conducta objetivo/meta seleccionada?
- ☐ El alumno, ¿cuenta con las habilidades/competencias prerequisite necesarias?
- ☐ El alumno requiere adaptaciones, modificaciones o apoyos adicionales? Por ejemplo: apoyos visuales o un sistema/comunicador para comunicación.
- ☐ ¿Se han identificado refuerzos/recompensas para el alumno basados en sus intereses y en los objetos/actividades que prefiere?
- ☐ ¿Hay disponibles materiales y/o recursos adicionales necesarios para aplicar el procedimiento de *prompting*?

DEFINE EL ESTÍMULO OBJETIVO

1. ¿Cuál es el estímulo objetivo?
2. Este estímulo es...
 - ☐ Un evento que ocurre de forma natural
 - ☐ La finalización de un evento/actividad
 - ☐ Una señal externa



4. ¿Cuál es el antecedente/señal?
5. ¿Cuál es la habilidad?
4. ¿En qué momentos del día podría necesitar el alumno utilizar la habilidad encadenada?
5. ¿Cuándo y dónde se llevará a cabo la enseñanza de la habilidad encadenada?
6. ¿Cuál es la consecuencia /feedback?
7. ¿Cuál es el prompt de control?
8. ¿Cuál es el intervalo de respuesta?
9. ¿Cómo se desvanecerá la Guía graduada?
 - ☐ Reduciendo la intensidad del prompt Decreasing the intensity of the prompt
 - ☐ Proporcionando menos ayuda, cambiando el tipo de prompt
 - ☐ Retirando el prompt de forma inmediata

SELECCIONA PRÁCTICAS ADICIONALES

- | | |
|---|--|
| ☐ Modelado | ☐ Apoyos visuales |
| ☐ Demora de tiempo | ☐ Otra: |

NOTAS:

CHECKLIST DE PLANIFICACIÓN: DE MENOS A MÁS

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si este es un procedimiento adecuado para utilizar con el estudiante en el espectro y si el procedimiento está listo para ponerlo en marcha.

PLANIFICACIÓN:

- ☐ ¿Se ha identificado la habilidad/conducta objetivo/meta?
- ☐ ¿Se han recogido datos de línea base y/o se ha realizado una evaluación funcional de la conducta mediante observación directa del alumno?
- ☐ El objetivo/la conducta/la habilidad seleccionada, ¿es medible y observable? ¿Describe claramente en **qué** consiste el objetivo/la conducta/la habilidad, **cuándo** ocurrirá y **cómo** sabrán los miembros del equipo/observadores que se ha dominado?
- ☐ ¿Es el procedimiento de *prompting* adecuado para el habilidad/conducta objetivo/meta seleccionada? El alumno, ¿cuenta con las habilidades/competencias prerequisite necesarias?
- ☐ El alumno requiere adaptaciones, modificaciones o apoyos adicionales? Por ejemplo: apoyos visuales o un sistema/comunicador para comunicación.
- ☐ ¿Se han identificado refuerzos/recompensas para el alumno basados en sus intereses y en los objetos/actividades que prefiere?
- ☐ ¿Hay disponibles materiales y/o recursos adicionales necesarios para aplicar el procedimiento de *prompting*?

DEFINE EL ESTÍMULO OBJETIVO

1. ¿Cuál es el estímulo objetivo?
2. Este estímulo es...
 - ☐ Un evento que ocurre de forma natural
 - ☐ La finalización de un evento/actividad
 - ☐ Una señal externa



4. ¿Cuál es el antecedente/señal?
5. ¿Cuál es la habilidad?
6. La habilidad es...
 - ☐ Discreta
 - ☐ Encadenada
 - a) ¿En qué momentos del día podría necesitar el alumno utilizar la habilidad?
 - b) ¿Cuándo y dónde se llevará a cabo la enseñanza de la habilidad encadenada?
7. ¿Cuál es la consecuencia /feedback?
8. ¿Cuál es el prompt de control?
9. ¿Cuáles son las instrucciones de la tarea?
10. ¿Qué tipo de prompts se utilizan y en qué orden?
11. ¿Cuál es el intervalo de respuesta?

SELECCIONE PRÁCTICAS ADICIONALES:

- | | |
|---|--|
| ☐ Modelado | ☐ Apoyos visuales |
| ☐ Demora de tiempo | ☐ Otra: |

CHECKLIST DE PLANIFICACIÓN: PROMPT SIMULTÁNEO

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si adecuado utilizar este procedimiento con alumnado en el espectro así como para determinar si el prompting simultáneo está preparado para ser implementado.

PLANIFICACIÓN

- ☐ ¿Se ha identificado la meta, conducta o habilidad objetivo?
- ☐ ¿Se han recopilado datos sobre la línea base y/o llevado a cabo una evaluación funcional de la conducta a través de la observación directa del alumno?
- ☐ La meta, conducta o habilidad objetivo, ¿es medible y observable? ¿Indica claramente **cuál** es la meta, conducta, habilidad objetivo, **cuándo** ocurrirá, y **cómo** sabrán los profesionales que ha sido dominada?
- ☐ ¿Es el prompting apropiado para lograr la meta, conducta o habilidad objetivo con el alumno?
- ☐ ¿El alumno cuenta con las habilidades prerrequisito necesarias?
- ☐ ¿El alumno requiere adaptaciones, modificaciones o apoyos adicionales? Por ejemplo, apoyos visuales o un dispositivo de comunicación.
- ☐ ¿Se han identificado refuerzos/recompensas para el alumno basados en sus intereses, objetos y/o actividades preferidas?
- ☐ ¿Están listos los materiales y recursos adicionales necesarios para utilizar el sistema de prompting?

DEFINA LA HABILIDAD OBJETIVO

1. ¿Cuál es el estímulo objetivo?
2. Es...
 - ☐ Un evento que ocurre de forma natural
 - ☐ Finalización de un evento/actividad
 - ☐ Señal externa



4. ¿Cuál es el antecedente o la clave?
5. ¿Cuál es la habilidad?
6. ¿La habilidad es...
 - ☐ Discreta
 - ☐ Encadenada?
 - a) ¿En qué momentos del día podría necesitar el alumno usar la habilidad?
 - b) ¿Cuándo y dónde se llevará a cabo la enseñanza de la habilidad encadenada?
7. ¿Cuál es la consecuencia/feedback?
8. ¿Cuál es el prompt de control?
9. Sobre el tipo de sesión...
 - ☐ De enseñanza
 - a) ¿Cuántas sesiones?
 - ☐ De prueba
 - a) ¿Cuántas sesiones?
10. ¿Cuál es el intervalo de respuesta?
11. ¿Cuándo y dónde se llevarán a cabo las sesiones?

SELECCIONE PRÁCTICAS ADICIONALES BASADAS EN LA EVIDENCIA

- | | |
|--|--|
| ☐ Modelado | ☐ Apoyos visuales |
| ☐ Demora temporal | ☐ Otros: |

RESPUESTAS GUÍA GRADUADA

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Siga estos pasos para utilizar la Guía graduada con un alumno

¿QUÉ ES LA GUÍA GRADUADA?

Los docentes y profesionales proporcionan un prompt de control que asegura que el alumno realizará la habilidad de forma correcta. Gradualmente, retiran el prompt durante una actividad de enseñanza. Las decisiones se toman en función de la respuesta del alumno.

ACTÚE DE LA SIGUIENTE MANERA:

Si el alumno **no responde** después de un intervalo de respuesta breve

- Proporcione la cantidad y el tipo de prompt necesarios para que el alumno comience a realizar la tarea encadenada.
- Cuando el alumno comience a realizar la tarea encadenada, reduzca la intensidad o la cantidad de apoyos y comience a seguir los movimientos del alumno.

Si el alumno **deja** de realizar la tarea encadenada:

- Proporcione inmediatamente la cantidad y el tipo de prompts necesarios para que el alumno realice la tarea encadenada correctamente

Si el alumno **comienza a usar la habilidad objetivo de manera incorrecta:**

- Bloquee inmediatamente ese movimiento y proporcione la cantidad y el tipo de prompts necesarios para que el alumno realice la tarea encadenada correctamente.

Si el alumno **se resiste a los prompts físicos:**

- Deje de moverse y sostenga las manos del alumno en su lugar.
- Cuando cese la resistencia, reinicie el movimiento hacia la realización correcta de la tarea encadenada, aplicando la cantidad y el tipo de indicación necesarios.

Cuando el alumno **complete correctamente cada paso de la tarea encadenada:**

- Proporcione elogios verbales y ánimo.

Al final de la tarea, si el alumno completa la tarea encadenada de forma correcta

- Proporcione refuerzo

Si se da resistencia por parte del alumno, al final de la tarea encadenada:

- No proporcione refuerzos
- Suspenda la enseñanza de la habilidad o conducta objetivo hasta que el alumno ya no se resista
- Comience a enseñar la habilidad o conducta objetivo desde el inicio de la cadena

RESPUESTAS DE MENOS A MÁS

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Siga estos pasos para utilizar *de menos a más* con un alumno

¿QUÉ ES EL PROMPTING DE MENOS A MÁS?

Una jerarquía de *prompts* con al menos tres niveles utilizada para enseñar nuevas habilidades. En el primer nivel, se le brinda al alumno la oportunidad de responder sin *prompts*. Los niveles restantes incluyen *prompts* que avanzan de la menor a la mayor cantidad de ayuda necesaria. El último nivel es el **prompt de control**, que es un *prompt* que garantiza que el alumno responderá correctamente

ACTÚE DE LA SIGUIENTE MANERA:

Si la respuesta del alumno es **correcta**:

- Ofrezca refuerzo (elogios, acceso a materiales, descanso), y
- Verbalice lo que el alumno hizo

Si la respuesta del alumno es **incorrecta**:

- Interrumpa la respuesta incorrecta.
- Proporcione el siguiente prompt en la jerarquía
- Continúe avanzando por la jerarquía de *prompts* hasta que se produzca una respuesta correcta y
- Proporcione refuerzo

Si el alumno **no responde**:

- Utilice el prompt del siguiente nivel en la jerarquía de prompts, y
- Continúe avanzando por la jerarquía hasta que ocurra una respuesta correcta y, entonces,
- Proporcione el refuerzo

RESPUESTAS DE PROMPT SIMULTÁNEO

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

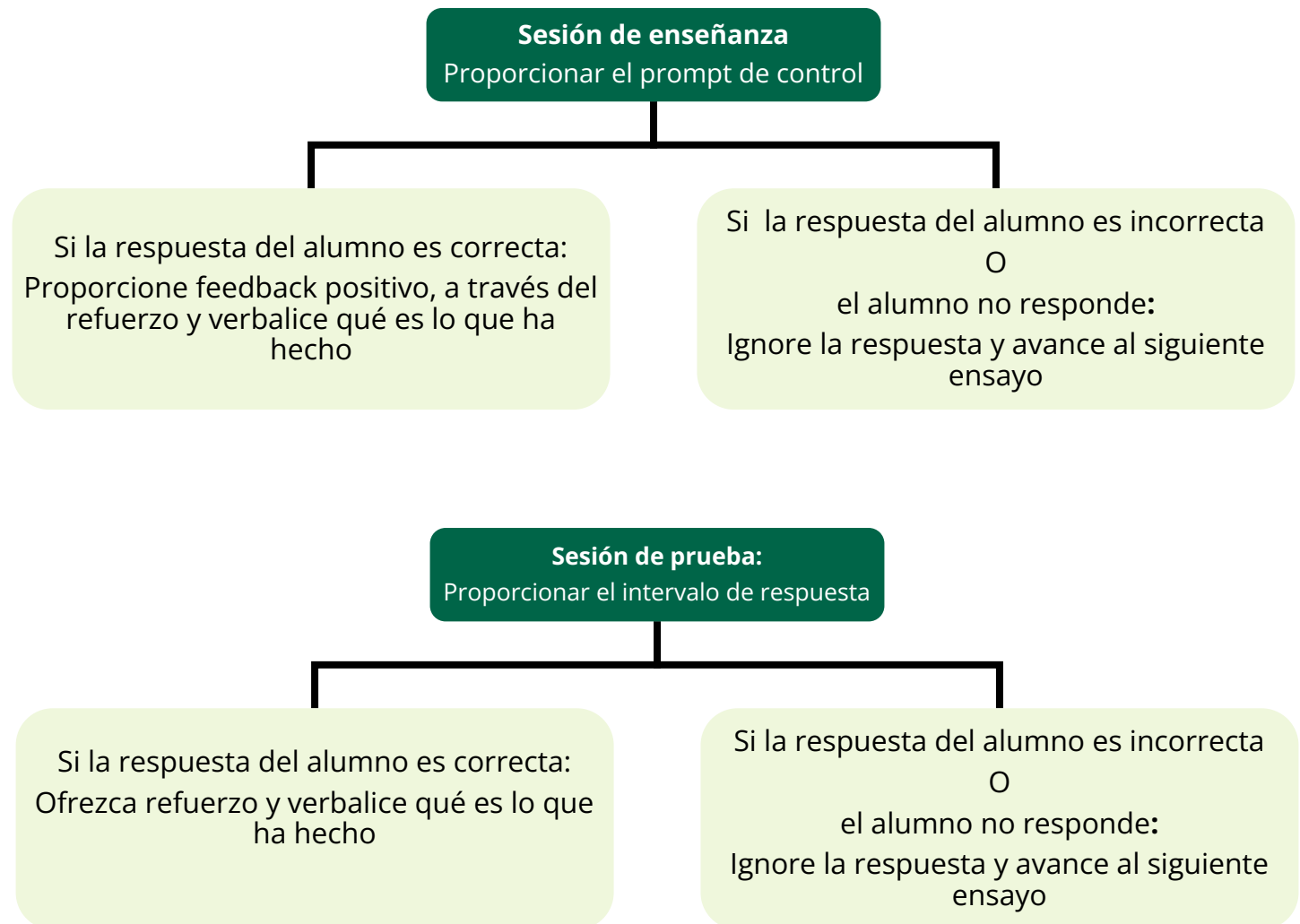
Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Siga estos pasos para utilizar el prompting simultáneo con el alumno.

¿QUÉ ES EL PROMPTING SIMULTÁNEO?

En la sesión de enseñanza, la indicación o clave de la tarea (señal para usar la habilidad objetivo) y el prompt de control prompt que garantiza que el alumno realice correctamente la habilidad objetivo) se presentan simultáneamente. En las sesiones de prueba, se proporciona únicamente la indicación o clave de la tarea, sin prompts, para monitorear el progreso del alumno.

ÁRBOL DE DECISIÓN





RECOGIDA DE DATOS: GUÍA GRADUADA

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Recopile datos sobre el alumno demostrando los pasos de la conducta/habilidad objetivo. Recuerde recopilar datos sobre las tareas encadenadas completadas correctamente sin prompts (I), con prompts (V, G, M, F) y con resistencia (R).

Pasos de la tarea encadenada	Sesion	1	2	3
	Hora			
	Fecha			
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Leyenda: V = Verbal; G = Gestual; M = Modelado; F = Física; I = Sin prompts /Independiente; R = Resistencia



RECOGIDA DE DATOS: DE MENOS A MÁS

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Recoja datos sobre el alumno mientras realiza los pasos de la conducta/habilidad objetivo. Recuerde recoger datos sobre la respuesta correcta (+), la respuesta incorrecta (-) y la ausencia de respuesta (NR)

Ensayo/oportunidad de aprendizaje	Nivel 1: independiente	Nivel 2:	Nivel 3:	Nivel 4:
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
Síntesis de datos	= Correcto %	= Correcto %	= Correcto %	= Correcto %
	= Incorrecto %	= Incorrecto %	= Incorrecto %	= Incorrecto %
	= NR %	= NR %	= NR %	= NR %

Legenda: + = Respuesta correcta, - = Respuesta incorrecta, NR = Ausencia de respuesta
Adaptado de: Wolery, M., Ault, M. J., & Dyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate and severe disabilities: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman.



RECOGIDA DE DATOS: PROMPT SIMULTÁNEO

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Recoja datos sobre el alumno mientras realiza los pasos de la conducta/habilidad objetivo. Recuerde registrar las respuestas correctas con ayuda, las respuestas incorrectas con ayuda y la ausencia de respuesta

Ensayo/opor tunidad de aprendizaje	Estímulo	Respuesta correcta con ayuda	Respuesta incorrecta con ayuda	Ausencia de respuesta
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
Síntesis de datos		= Total %	= Total %	= Total %

Adaptado de: Wolery, M., Ault, M. J., & Dyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate and severe disabilities: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman.



CHECKLIST PARA EVALUAR EL PROGRESO

Nombre del alumno/a:

Fecha/Hora:

Observador/es:

Habilidad/conducta objetivo/Meta:

Instrucciones: Complete esta checklist para determinar si el alumno está mejorando con el uso de refuerzos

EVALUANDO EL PROGRESO

- ☐ ¿Está bien definida la habilidad o conducta objetivo?
- ☐ ¿Es la habilidad o conducta medible y observable?
- ☐ ¿Se han recopilado y analizado los datos?
- ☐ ¿Es la habilidad demasiado difícil y necesita dividirse en pasos más pequeños?
- ☐ ¿Se ha dedicado suficiente tiempo a usar esta estrategia?
- ☐ ¿El procedimiento de *prompting* seleccionado es apropiado para trabajar la habilidad o conducta objetivo?
- ☐ ¿Se utilizó el procedimiento de prompting fielmente?
- ☐ ¿Se están utilizando refuerzos que sean motivadores para el alumno?
- ☐ ¿El intervalo de respuesta tiene una duración adecuada?
- ☐ ¿Los docentes y profesionales están respondiendo adecuadamente a los intentos del alumno?

NOTAS:

GUÍA PASO A PASO

Esta guía de práctica paso a paso describe cómo planificar, utilizar y monitorear el prompting.

ANTES DE EMPEZAR...

Es importante abordar cada uno de los puntos siguientes para asegurarse de que el prompting sea una estrategia adecuada para intervenir en la conducta interferente de tu alumno en el espectro.



¿HA ENCONTRADO MÁS INFORMACIÓN SOBRE...?

- ☐ ¿Identificar la conducta interferente...?
- ☐ ¿Recopilar datos de línea base mediante observación directa...?
- ☐ ¿Establecer una meta u objetivo que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es la meta u objetivo, y cómo sabrán los miembros del equipo y/o observadores que la habilidad ha sido dominada...?

Si la respuesta a cualquiera de las preguntas anteriores es "No", revise el proceso para seleccionar una Práctica Basada en Evidencia (EBP):

<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>

Para obtener más información sobre *prompting*, visite:
<https://afirm.fpg.unc.edu>

Tenga en cuenta que los tres procedimientos de prompting son:

- Prompting de menor a mayor
- Guía graduada
- Prompting simultáneo

PASO 1: PLANIFICACIÓN

La fase de planificación detalla las acciones iniciales y las consideraciones necesarias para prepararse para utilizar el prompting con un alumno dentro del espectro.

1.1 Identificar la habilidad/conducta objetivo como una tarea discreta o encadenada

Identifique la habilidad o conducta objetivo, observable y medible, como una tarea discreta o encadenada. En el caso de tareas encadenadas, identifique las habilidades o conductas individuales que conforman la cadena.

1.2 Seleccionar el procedimiento de prompting a utilizar

Seleccione el procedimiento de prompting apropiado para abordar la habilidad o conducta objetivo. Recuerde proporcionar únicamente el apoyo necesario al usar prompts.

Utilice los **procedimientos de prompting** para ayudarle a identificar qué procedimiento es más adecuado para el alumno.

1.3 Identificar el estímulo antecedente

Identifique el estímulo antecedente, que es el evento o elemento que indica al alumno con autismo que debe implicarse en la conducta objetivo. Determine si el estímulo antecedente es un evento natural, la finalización de una actividad o evento, o una señal externa.

1.4 Seleccionar las claves o indicaciones de la tarea

Las claves e indicaciones de la tarea ayudan a los alumnos a identificar el estímulo antecedente y luego a emitir la respuesta objetivo.

1.5 Seleccionar refuerzos

Para aumentar la probabilidad de que el alumno con autismo utilice nuevamente la habilidad objetivo en el futuro, seleccione refuerzos que sean apropiados tanto para el alumno como para la habilidad objetivo. Consulte el módulo de refuerzo para obtener más información sobre los mismos.

1.6 Seguir los pasos de planificación específicos del procedimiento de prompting seleccionado

Cada procedimiento de prompting requiere pasos de planificación particulares

- De menos a más:
 - Seleccione el número de niveles en la jerarquía. Recuerde que la jerarquía debe incluir un mínimo de tres niveles. Asegúrese de incluir un nivel independiente (sin prompt) y un prompt de control (aquel que garantiza de manera constante que el alumno realice correctamente la habilidad o conducta objetivo).
 - Seleccione los tipos de prompts que utilizará. Los cinco tipos son: gestual, verbal, modelado, visual y físico.
 - Ordene los prompts de menor a mayor nivel de ayuda.
 - Determine el intervalo entre prompts. Generalmente, solo se necesitan unos pocos segundos (3–5 segundos).
 - Identifique las actividades y los momentos adecuados para aplicar el prompting de menor a mayor. Considere los momentos del día en que el alumno puede necesitar utilizar la habilidad objetivo, así como oportunidades dentro de actividades cotidianas o sesiones de instrucción directa.
 - Utilice la Checklist de Planificación antes de aplicar el procedimiento.
- Guía graduada:
 - Identifique el prompt de control. Este prompt garantiza que el alumno con autismo realice correctamente la habilidad o conducta objetivo. En la guía graduada, el prompt de control suele ser físico.
 - Determine la duración del intervalo de respuesta teniendo en cuenta las características del alumno, las características de la tarea y el tiempo permitido para que el alumno inicie y complete la actividad.
 - Establezca los procedimientos de desvanecimiento de prompts. Aunque las decisiones se toman dentro de rutinas y actividades en desarrollo, es importante definir estrategias claras de desvanecimiento antes de utilizar prompting para evitar la dependencia.
 - Identifique las actividades y momentos del día adecuados para utilizar la guía graduada. Analice la jornada y determine cuándo y dónde es necesaria la cadena de habilidades. Si identifica pocos momentos naturales para enseñar dicha cadena, implemente momentos adicionales en los que pueda enseñarse la habilidad.

- Prompting simultáneo:
 - Identifique el prompt de control, que garantiza que el alumno con autismo realice correctamente la habilidad o conducta objetivo.
 - Determine la duración del intervalo de respuesta. El prompt de control se presentará antes de que el alumno tenga la oportunidad de responder, con el fin de asegurar que responda correctamente durante las sesiones de instrucción.
 - Identifique las actividades y los momentos para utilizar el prompting simultáneo. Identifique dos momentos para dos tipos de sesiones: sesiones de enseñanza y sesiones de prueba
 - Utilice la Checklist de Planificación antes de aplicar el procedimiento.

FASE 2: UTILIZANDO EL PROMPTING

Esta fase detalla el proceso de implementar el prompting con el alumno en el espectro.

2.1 Seguir los pasos específicos para el prompting de menos a más

- Establecer la atención del alumno, presentar el estímulo y proporcionar la clave
 - Establezca la atención del alumno presentando el estímulo objetivo, utilizando una estrategia para captar su atención y proporcionando la clave o indicación de la tarea
- Esperar la respuesta del alumno
 - Espere el intervalo de respuesta que se determinó durante la fase de planificación.
- Responder a los intentos del alumno
 - Los docentes y profesionales responden al alumno cuando este utiliza la habilidad objetivo correctamente, incorrectamente o cuando no intenta utilizarla.

Utilice la guía **Respuestas de menos a más** para orientar su respuesta a los intentos del alumno.

2.2 Seguir los pasos específicos para la guía graduada

- Establecer la atención del alumno, presentar el estímulo y proporcionar la clave
 - Los docentes y profesionales se acercan al alumno, aseguran su atención, presentan el estímulo objetivo o dirigen la atención del alumno hacia dicho estímulo, y proporcionan la indicación de la tarea.
- Esperar la respuesta del alumno
 - Espere el intervalo de respuesta designado que se estableció durante la fase de planificación.
- Responder a los intentos del alumno
 - Los docentes y profesionales responden al alumno en función del comportamiento que este muestre.

Utilice la guía **Respuestas para la guía graduada** para orientar su respuesta a los intentos del alumno.

2.3 Seguir los pasos específicos para el prompting simultáneo

- Establecer la atención del alumno, presentar el estímulo y proporcionar la clave
 - Utilice una estrategia para captar la atención del alumno, presente el estímulo objetivo y proporcione la clave o indicación de la tarea
- Realizar las sesiones de enseñanza
 - Proporcione inmediatamente el prompt de control al alumno y responda su intento de respuesta
- Realizar las sesiones de prueba
 - Proporcione el intervalo de respuesta sin utilizar ningún prompt.

Utilice la guía de Respuestas para el prompting simultáneo para orientar su respuesta a los intentos del alumno.

FASE 3: EVALUANDO EL PP

El siguiente paso describe cómo evaluar el uso del prompting con un alumno en el espectro y cómo determinar los pasos siguientes basados en los datos

3.1. Recopilar datos sobre la conducta objetivo

- Recogida de datos de menos a más:
 - Registre las respuestas correctas sin prompts, del alumno, las respuestas correctas con prompts,, los errores sin y con prompts y la ausencia de respuesta.
 - Utilice la ficha para la recogida de datos de este procedimiento..
- Recogida de datos de Guía graduada:
 - Recopile datos de las habilidades discretas completadas sin prompts, de las habilidades encadenadas completadas con prompts, y con resistencia.
 - Utilice la ficha para la recogida de datos de este procedimiento.
- Recogida de datos de prompting simultáneo::
 - Recopile datos para realizar un seguimiento del progreso durante las sesiones de enseñanza y las sesiones de prueba.
 - Utilice la ficha para la recogida de datos de este procedimiento.

3.2 Determinar los siguientes pasos según el progreso del alumno

La recopilación de datos ayudará a los miembros del equipo a decidir sobre la efectividad del uso del refuerzo y a evaluar si el alumno está mostrando progreso. Si, basándose en los datos recogidos, el alumno está avanzando, los miembros del equipo deben continuar utilizando las estrategias seleccionadas. Si los miembros del equipo determinan que el alumno **no** está mostrando progreso, habría que considerar lo siguiente:

- ¿La habilidad o conducta objetivo está bien definida?
- ¿La habilidad o conducta es medible y observable?
- ¿La habilidad es demasiado difícil y necesita dividirse en pasos más pequeños?
- ¿Se ha dedicado suficiente tiempo a utilizar esta estrategia?
- ¿El prompting se ha utilizado con fidelidad? (Utilizar la Checklist correspondiente sobre implementación para determinar este aspecto)
- ¿El procedimiento de prompting seleccionado es apropiado para trabajar la habilidad o conducta objetivo?
- ¿Se están utilizando refuerzos que sean motivadores para el alumno?
- ¿El intervalo de respuesta tiene una duración adecuada?
- ¿Los docentes y profesionales están respondiendo adecuadamente a las respuestas del alumno?
- ¿El refuerzo se está proporcionando en un nivel suficiente como para mantener la conducta o habilidad objetivo?

Si estos aspectos ya se han revisado y el alumno sigue sin mostrar progreso, considerar la selección de otra práctica basada en la evidencia para trabajar con el alumno.

CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: GUÍA GRADUADA

ANTES DE EMPEZAR, ¿HA...?

- ☐ ¿Identificado la meta/conducta/habilidad objetivo...?
- ☐ ¿Recopilado datos de línea base mediante observación directa...?
- ☐ ¿Establecido una meta u objetivo que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es la meta u objetivo, y cómo sabrán los miembros del equipo y/o los observadores que la habilidad ha sido dominada...?

Si la respuesta a alguna de estas preguntas es "No", revise el proceso de cómo seleccionar una práctica basada en la evidencia adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
FASE 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Identifique la habilidad/conducta objetivo, en función de si es una habilidad discreta o encadenada					
1.2	Seleccione el procedimiento a utilizar					
1.3	Identifique el estímulo objetivo					
1.4	Seleccione las claves o indicaciones de la tarea					
1.5	Seleccione los refuerzos					
1.6	Identifique el prompt de control					
1.7	Determine la duración del intervalo de respuesta					
1.8	Especifique al procedimiento de desvanecimiento del prompt					
1.9	Identifique actividades y momentos para utilizar la guía graduada					
FASE 2: UTILIZANDO LA GUÍA GRADUADA						
2.1	Asegúrese de captar la atención del alumno, presente el estímulo y proporcione la clave o indicación					
2.2	Espere a la respuesta del alumno					
2.3	Responda a los intentos del alumno					
FASE 3: EVALUANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopile datos sobre la conducta objetivo					
3.2	Determine los siguientes pasos, en función del progreso del alumno					

CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: DE MENOS A MÁS

ANTES DE EMPEZAR, ¿HA...?

- ☐ ¿Identificado la meta/conducta/habilidad objetivo...?
- ☐ ¿Recopilado datos de línea base mediante observación directa...?
- ☐ ¿Establecido una meta u objetivo que indique claramente cuándo ocurrirá la conducta, cuál es la meta u objetivo, y cómo sabrán los miembros del equipo y/o los observadores que la habilidad ha sido dominada...?

Si la respuesta a alguna de estas preguntas es "No", revise el proceso de cómo seleccionar una práctica basada en la evidencia adecuada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Observación		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
FASE 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Identifique la habilidad/conducta objetivo, en función de si es una habilidad discreta o encadenada					
1.2	Seleccione el procedimiento a utilizar					
1.3	Identifique el estímulo objetivo					
1.4	Seleccione las claves o indicaciones de la tarea					
1.5	Seleccione los refuerzos					
1.6	Seleccione el número de niveles de la jerarquía					
1.7	Seleccione el tipo de prompts a utilizar					
1.8	Secuencie los prompts de menor a mayor grado de ayuda					
1.9	Determine la duración del intervalo de respuesta					
1.10	Identifique actividades y momentos para utilizar el prompting de menos a más					
FASE 2: UTILIZANDO DE MENOS A MÁS						
2.1	Asegúrese de captar la atención del alumno, presente el estímulo y proporcione la clave o indicación					
2.2	Espere a la respuesta del alumno					
2.3	Responda a los intentos del alumno					
FASE 3: EVALUANDO EL PROGRESO						
3.1	Recopile datos sobre la conducta objetivo					
3.2	Determine los siguientes pasos, en función del progreso del alumno					

CHECKLIST DE IMPLEMENTACIÓN: PROMPTING SIMULTÁNEO

ANTES DE EMPEZAR, ¿HA...?

- ☐ ¿Identificado la meta/habilidad/conducta objetivo...?
 - ☐ ¿Recogido datos de la línea base a través de la observación directa?
 - ☐ ¿Establecido una meta o resultado que claramente explique cuándo ocurrirá, cuál es, la conducta objetivo y cómo sabrán los profesionales que se ha dominado?
- Si la respuesta a alguna de estas preguntas es "No", revise el proceso sobre cómo seleccionar una EBP apropiada (<https://afirm.fpg.unc.edu/selecting-EBP>).

Observación:		1	2	3	4	5
Fecha:						
Iniciales del observador:						
FASE 1: PLANIFICACIÓN						
1.1	Identifique la habilidad/conducta objetivo, en función de si es una habilidad discreta o encadenada					
1.2	Seleccione el procedimiento a utilizar					
1.3	Identifique el estímulo objetivo					
1.4	Seleccione las claves o indicaciones de la tarea					
1.5	Seleccione los refuerzos					
1.6	Identifique el prompt de control					
1.7	Determine la duración del intervalo de respuesta					
1.8	Identifique actividades y momentos para utilizar el prompting simultáneo					
FASE 2: USO						
2.1	Asegúrese de captar la atención del alumno, presente el estímulo y proporcione la clave o indicación					
2.2	Lleve a cabo las sesiones de enseñanza:					
2.2a	Proporcione el prompt de control					
2.2b	Responda a los intentos del alumno					
2.3	Lleve a cabo las sesiones de prueba:					
2.3a	No proporcione ningún prompt					
2.3b	Responda a los intentos del alumno					
FASE 3: EVALUACIÓN						
3.1	Recopile datos sobre las conductas objetivo					
3.2	Determine los siguientes pasos, en función del progreso del alumno					

HOJA DE INFORMACIÓN PARA PROFESIONALES

PROMPTING ...

- Es una práctica fundamental basada en evidencia para niños y jóvenes en el espectro de 0 a 22 años, que puede implementarse en múltiples entornos.
- Describe la relación entre el comportamiento del alumno y consiste en un conjunto de procedimientos diseñados para reducir las respuestas incorrectas mientras se adquieren nuevas habilidades, y para minimizar los efectos negativos que podrían experimentar cuando las habilidades objetivo no se utilizan con éxito



TIPS:

- Conozca los procedimientos de Prompting para seleccionar el más adecuado
- Identifique los refuerzos que promuevan el uso de la habilidad/conducta objetivo
- Responda a los intentos del alumno teniendo en cuenta si son correctos o incorrectos
- Recopile datos sobre las habilidades objetivo para determinar el próximo paso, en el progreso del alumno

¿POR QUÉ UTILIZARLA CON ALUMNADO EN EL ESPECTRO?

- El uso de prompting maximiza el éxito del alumno
- El uso de prompting aumenta la habilidad del alumno para generalizar las habilidades

RESULTADOS EDUCATIVOS

La evidencia indica que el prompting se utiliza para trabajar en las siguientes áreas, según la edad (ver tabla siguiente):

Edad	Académica	Adaptativa	Conducta	Comunicación	Atención conjunta	Motor	Juego	Habilidades preacadémicas	Social
0-2				Sí	Sí	Sí	Sí		Sí
3-5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
6-11	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
12-14	Sí	Sí		Sí	Sí		Sí	Sí	Sí
15-18	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí		Sí
19-22	Sí		Sí	Sí				Sí	

PASOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

1. PLANIFICAR

- Identificar si la habilidad/conducta objetivo es encadenada o discreta
- Seleccionar el procedimiento de prompting que se va a usar
- Identificar los estímulos objetivos
- Seleccionar las claves o las instrucciones de la tarea
- Seleccionar los refuerzos
- Seguir los pasos específicos del procedimiento de prompting (consulte las checklists de implementación para más detalles sobre los pasos específicos de cada procedimiento).

2. USAR

- De menos a más:
 - Conseguir la atención del alumno, mostrar el estímulo y proporcionar la clave
 - Esperar a que el alumno responda
 - Dar feedback a los intentos del alumno
- Guía graduada:
 - Conseguir la atención del alumno, mostrar el estímulo y proporcionar la clave
 - Esperar a que el alumno responda
 - Dar feedback a los intentos del alumno
- Prompting simultáneo:
 - Conseguir la atención del alumno, mostrar el estímulo y proporcionar la clave
 - Llevar a cabo las sesiones de enseñanza
 - Llevar a cabo las sesiones de prueba



Prompting PP

Esta información está diseñada como recurso complementario para proporcionar información básica a los profesionales que trabajan con alumnado en el espectro.

Para más información sobre esta práctica basada en la evidencia, visite: <https://afirm.fpg.unc.edu/>.

3. EVALUAR

- Recoger y analizar datos
- Determinar los pasos siguientes en función del progreso del alumno

GUÍA PARA PADRES

¿QUÉ ES PP?

- El prompting es una práctica fundamental basada en la evidencia para utilizar con niños y jóvenes con TEA de 0 a 22 años.
- El prompting incluye un conjunto de procedimientos diseñados para reducir las respuestas incorrectas del alumno cuando está adquiriendo una habilidad
- Los tres procedimientos de prompting son: de menos a más, guía graduada y prompting simultáneo.



¿POR QUÉ UTILIZAR PP CON MI HIJO/A?

- El prompting se utiliza en educación para ayudar al alumnado con TEA a maximizar su éxito en una habilidad y generalizar su uso.
- Los estudios muestran que el prompting ha resultado eficaz con varios grupos de edad para conseguir mejoras en áreas como: académica, conductual, comunicación, adaptativa, atención conjunta, motora, habilidades preacadémicas, habilidades sociales, habilidades vocacionales.

¿QUÉ ACTIVIDADES PUEDO HACER EN CASA?

- Modele la conducta que quiere que su hijo utilice. Por ejemplo, muéstrole cómo se lava los dientes para que aprenda a lavarse los dientes.
- Pruebe con prompts de varios tipos (verbales, físicos, visuales y de modelado) para ver cuál funciona mejor con su hijo, y con usted.
- Elogie o refuerce las conductas adecuadas (tales como decir hola, utilizar una cuchara, pedir más...)

Prompting

Esta información para padres está diseñada como un recurso complementario para resolver dudas sobre el prompting.

Para saber más sobre cómo utilizar el pp con su hijo/a, hable con:

Para más información sobre esta práctica basada en la evidencia, visite: <https://afirm.fpg.unc.edu/>.



RECURSOS ADICIONALES

APPS:

Imagen	Desarrollador	Nombre	Disponibilidad	Precio
	Handhold Adaptive, LLC	<i>iPrompts</i>	Android iPhone iPad	Desde 9.99 dólares

WEBS:

Nebraska Autism Spectrum Disorders Network. (2016). Prompting.

<https://www.unl.edu/asdnetwork/virtual-strategies/prompting-1>

The Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorder. (n.d.) PP: Prompting. <http://csesa.fpg.unc.edu/high-school-case-studies>

ESTÁNDARES DEL CEC

ESTÁNDARES INICIALES PARA PROFESIONALES DE INTERVENCIÓN TEMPRANA / EDUCACIÓN INFANTIL (0–5 AÑOS; CEC, 2020)

Estándar 6: Uso de Interacciones, Intervenciones e Instrucción Responsivas y Recíprocas

- 6.3 Participar en una planificación continua y utilizar adaptaciones educativas y del contexto, flexibles e integradas, así como materiales apropiados, para apoyar el uso de interacciones, intervenciones y actividades educativas que aborden los dominios de desarrollo y contenido académico, adaptadas para satisfacer las necesidades de cada niño y de su familia.
- 6.4 Promover la competencia social y emocional y la comunicación en los niños pequeños, y planificar e implementar de manera proactiva intervenciones basadas en la función de la conducta, para prevenir y abordar conductas desafiantes.
- 6.6 Utilizar interacciones, intervenciones e instrucción, con la intensidad suficiente y los tipos de apoyo necesarios a lo largo de actividades, rutinas y entornos, para promover el aprendizaje y el desarrollo del niño y facilitar el acceso, la participación y el compromiso en entornos naturales y contextos inclusivos.
- 6.7 Planificar, adaptar y mejorar los enfoques de interacciones, intervenciones e instrucción basándose en múltiples fuentes de datos obtenidas en una variedad de entornos naturales y contextos inclusivos.

ESTÁNDARES INICIALES PARA ETAPAS DESDE EDUCACIÓN INFANTIL HASTA SECUNDARIA (CEC, 2020):

Estándar 5: Apoyo al aprendizaje mediante una enseñanza eficaz

- 5.2 Utilizar estrategias eficaces para promover la participación activa del alumno, aumentar la motivación, incrementar las oportunidades de respuesta y mejorar la autorregulación del aprendizaje del alumno
- 5.3 Utilizar la instrucción explícita y sistemática para enseñar contenidos, estrategias y habilidades, con el fin de clarificar lo que el alumno necesita hacer o tener en cuenta durante el proceso de aprendizaje.
- 5.6 Planificar y llevar a cabo una enseñanza especializada e individualizada para responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

ESTÁNDARES AVANZADOS (CEC, 2012)

Estándar 3: Programas, Servicios y Resultados

- 3.1 Diseñar e implementar actividades de evaluación para mejorar los programas, los apoyos y los servicios dirigidos a personas con neurodivergencia.
- 3.3 Aplicar el conocimiento de teorías, prácticas basadas en la evidencia y leyes pertinentes para abogar por programas, apoyos y servicios para personas con neurodivergencia..
- 3.4 Utilizar tecnologías educativas para mejorar los programas, los apoyos y los servicios para personas con neurodivergencia..

GLOSARIO

Datos de línea base: datos recopilados sobre el nivel actual de desempeño antes de implementar la intervención.

Línea base: información obtenida de múltiples fuentes para comprender mejor la conducta objetivo antes de utilizar una intervención o práctica.

Consecuencia: feedback o refuerzo proporcionado por los docentes y profesionales.

Fidelidad: en qué tan medida y con qué frecuencia se siguen los pasos de implementación de una práctica basada en la evidencia.

Generalización: cuando la habilidad o conducta objetivo continúa ocurriendo después de que finaliza la intervención, en múltiples entornos y con múltiples personas (por ejemplo, compañeros, docentes, padres).

Prompt gestual: un movimiento que proporciona al alumno información sobre cómo realizar la habilidad o conducta objetivo (p. ej., señalar la parte superior de la hoja para recordar al alumno que escriba su nombre).

Checklist de implementación: pasos específicos necesarios para seguir correctamente una práctica basada en la evidencia.

Independiente: el alumno es capaz de utilizar una conducta o habilidad sin ayuda ni apoyo de un adulto o un compañero.

Intervención individualizada: una intervención que se planifica y se implementa de manera específica para el alumno que la recibe.

Prompting de menos a más: una jerarquía de prompts con al menos tres niveles utilizada para enseñar habilidades nuevas. En el primer nivel, se permite al alumno responder sin prompts. Los niveles siguientes incluyen prompts que avanzan de la menor a la mayor cantidad de ayuda. El último nivel es el prompt de control.

Prompt modelado: demostrar al alumno la manera correcta de realizar la habilidad o conducta objetivo. Es útil cuando los prompts visuales o verbales no son suficientes para ayudar al alumno a realizar correctamente la habilidad.

- **Modelo parcial :** mostrar al alumno una parte de lo que debe hacer para completar la habilidad o conducta objetivo (p. ej., mostrar cómo escribir la primera línea de la letra M).
- **Modelo completo:** mostrar al alumno exactamente lo que debe hacer para completar la habilidad o conducta objetivo (p. ej., mostrar cómo escribir la letra M).

Prompt físico: –asistencia física proporcionada al alumno para realizar con éxito la habilidad o conducta objetivo. Generalmente se usa cuando el alumno no responde a prompts menos restrictivos. Es útil para enseñar habilidades adaptativas o motoras.

- **Parcial:** toque ligero o guía física mínima para ayudar al alumno a realizar la habilidad objetivo (p. ej., tocar el codo del alumno para guiar su mano hacia el cierre de la chaqueta).
- **Completo:** asistencia física total, como ayuda mano-sobre-mano, para realizar la habilidad objetivo (p. ej., ayuda mano-sobre-mano para subir el cierre de la chaqueta).

Prompt: cualquier ayuda proporcionada para apoyar al alumno en el uso de habilidades específicas. Los prompts pueden ser verbales, gestuales o físicos.

Jerarquía de prompts: es el orden y los tipos de ayudas que se proporcionan a un alumno para ayudarle en la realización de la habilidad o conducta objetivo. La jerarquía puede variar según las necesidades del alumno y el tipo de objetivo.

Refuerzo: es la aplicación de una consecuencia tras el uso de una respuesta o habilidad por parte del alumno, lo que aumenta la probabilidad de que vuelva a utilizar esa respuesta o habilidad en el futuro.

Muestreo de refuerzos: ayuda a identificar actividades y materiales que resultan motivadores para el alumno con autismo. También se conoce como evaluación de preferencias.

Refuerzos: aumentan la probabilidad de que la habilidad o conducta objetivo se utilice nuevamente en el futuro.

Intervalo de respuesta: es el tiempo que el profesional espera sin proporcionar asistencia adicional para permitir que el alumno responda a la indicación o instrucción recibida.

Conducta objetivo: es la conducta o habilidad que constituye el foco de la intervención. Puede tratarse de una conducta que debe aumentar o disminuir.

Estímulo o señal objetivo: consiste en palabras y/o acciones que indican al alumno que debe realizar la habilidad objetivo (por ejemplo, preguntar “¿Qué palabra?” para que el estudiante lea una palabra, o colocar un bloque en su mano durante una actividad de clasificación por colores).

Miembros del equipo: incluyen a los padres, cuidadores principales, integrantes del equipo del plan individualizado de apoyo, docentes, terapeutas, profesionales de intervención temprana y otros profesionales que trabajan con el alumno dentro del espectro.

Prompt verbal: incluye cualquier palabra hablada dirigida al alumno para ayudarle a realizar correctamente la habilidad objetivo. Puede variar desde niveles menos restrictivos hasta más restrictivos.

- **Menos restrictivo:** ofrecer una pista o sugerencia para que el alumno use la habilidad o conducta (por ejemplo, decir el primer sonido de una palabra al leer; decir “mano” para que el alumno levante la mano).
- **Más restrictivo:** indicar específicamente lo que el alumno debe hacer (por ejemplo, decir la palabra completa al leer; decir “levante la mano”).

Prompt visual: consiste en una imagen, icono u objeto que brinda al alumno información sobre cómo realizar la habilidad o conducta objetivo.

Apoyos visuales: son ayudas visuales que permiten al alumno implicarse en la conducta o habilidad deseada de forma independiente, sin necesidad de prompts adicionales.

REFERENCIAS

1. Akmanoglu, N., & Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(4), 326-336.
2. Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Council for Exceptional Children*, 77(1), 85-106.
3. Batchelder, A., McLaughlin, T. F., Weber, K. P., Derby, K. M., & Gow, T. (2009). The effects of hand-over-hand and dot-to-dot tracing procedure on teaching an autistic student to write his name. *Journal of Developmental Physical Disabilities*, 21, 131-138. doi: 10.1007/s10882-009-9131-2
4. Birkan, B., McClannahan, L. E., & Krantz, P., J. (2007). Effects of superimposition and background fading on the sight-word reading of a boy with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 117-125. doi: 10.1016/j.rasd.2006.08.003
5. Reichle, J., Dropik, P., Alden-Anderson, E., & Haley, T. (2008). Teaching a young child with autism to request assistance conditionally: A preliminary study. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 231-240.
6. Shabani, D. B., Katz, R. C., Wilder, D. A., Beauchamp, K., Taylor, C. R., & Fischer, K. J. (2002). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(1), 79-83. doi:10.1901/jaba.2002.35-79
7. Whalon, K., & Hanline, M. F. (2008). Effects of reciprocal questioning intervention on the question generation and responding of children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 367-387.
8. Williams, G., Donley, C. R., & Keller, J. W. (2000). Teaching children with autism to ask questions about hidden objects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(4), 627-630. doi: 10.1901/jaba.2000.33-627
9. Godby, S., Gast, D. L., & Wolery, M. (1987). A comparison of time delay and system of least prompting in teaching object identification. *Research in Developmental Disabilities*, 8, 283-306. doi:10.1016/0891-4222(87)90009-6
10. West, E. A., & Billingsley, F. (2005). Improving the system of least prompts: A comparison of procedural variations. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 131-144.
11. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2008). *Applied behavior analysis for teachers* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
12. Akmanoglu-Uludag M., & Batu, S. (2005). Teaching naming relatives to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4), 401-410.
13. Colozzi, G. A., Ward, L. W., & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1:1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 226-248.
14. Gursel, O., Tekin-Iftar, E., & Bozurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 225-243.

15. Kurt, O., & Tekin-Iftar, E. (2008). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction on teaching leisure skills to children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 53-64.
16. Bouxsein, K. J., Tiger, J. H., & Fisher, W. W. (2008). A comparison of general and specific instructions to promote task engagement and completion by a young man with Asperger syndrome. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 113-116.
doi: [10.1901/jaba.2008.41-113](https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-113)
17. Harris, S. L., Handleman, J. S., & Alessandri, M. (1990). Teaching youths with autism to offer assistance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(3), 297-305.
18. National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. Washington, DC: National Academy Press.
19. Mueller, M. M., Palkovic, C. M., & Maynard, C. S. (2007). Errorless learning: Review and practical application for teaching children with pervasive developmental disorders. *Psychology in Schools*, 44(7), 691-700.
20. Yi, J. I., Christian, L., Vittimberga, G., & Lowenkron, B. (2006). Generalized negatively reinforced manding in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 21-33.
21. Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
<http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/imce/documents/2014-EBP-Report.pdf>
22. Wolery, M., Ault, M. J., & Dyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate and severe disabilities: Use of response prompting strategies*. White Plains, NY: Longman.