

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
ESCUELA DE PSICOLOGIA
ESPECIALIZACION EN NEUROPSICOPEDAGOGIA

PROPUESTA DE INTERVENCION NEUROPSICOPEDAGOGICA

Por:

Daniela Loaiza Avendaño

Tatiana Zuluaga Arroyave

MANIZALES, ABRIL 2018

Introducción

El propósito general del presente trabajo y de acuerdo con los resultados del proceso de evaluación neuropsicopedagógica realizado con una niña de 8 años, con diagnóstico clínico de Síndrome de Asperger (SA), es diseñar un Plan de Intervención Neuropsicopedagógica acorde con el perfil arrojado en dicha evaluación.

Como ejercicio académico, la presente propuesta busca realizar una integración entre los datos de la evaluación y los elementos de intervención más pertinentes y sustentados científicamente, de tal suerte que con base en la obtención de datos respecto al funcionamiento intelectual, cognitivo, académico y comportamental de la menor evaluada, las estrategias de intervención propuestas permitan elevar el potencial en la áreas más determinantes y así, conseguir las metas deseadas a medida que avanza el desarrollo ya que *“al evaluar así al niño, se le compara con sus iguales de edad en las capacidades o funciones más decisivas para el aprovechamiento académico, sabiendo que en la base de estas capacidades ha tenido y está teniendo lugar el desarrollo particular de los sistemas funcionales del cerebro”* (Manga & Ramos, 2001).

La anterior reflexión, aplicada al caso que nos ocupa, requiere una comprensión de las características nucleares del trastorno, lo cual permitirá dar sentido a las áreas de intervención y los respectivos objetivos que hacen parte de esta propuesta de intervención.

En primer lugar, el SA se considera un trastorno del neurodesarrollo, el cual para algunos autores debe incluirse dentro del espectro autista como un autismo leve, mientras que para otros autores debería ser considerado como un síndrome aparte con características propias. Con respecto a su etiopatogenia, Fernández-Jaén, Fernández-Mayoralas, Calleja-Pérez & Muñoz Jareño (2007) citan algunos trabajos que han demostrado una relación genético familiar, así como hallazgos a nivel neurofuncional que plantean una disfunción de la corteza prefrontal y diferentes vías temporofrontales como responsables de ciertos aspectos clínicos. También refieren que se han postulado numerosos factores ambientales, especialmente en el período neonatal.

Las áreas comprometidas en el SA muestran un déficit social evidente en *limitaciones en la interacción*, como falta de interés en relacionarse, incapacidad para entender las relaciones y reglas sociales convencionales, además de conducta social y emocional inapropiada. También muestran *restricción en los intereses* lo cual les conduce a desinteresarse por todo aquello que no esté relacionado con sus áreas de interés. Adicionalmente presentan *conductas y actividades de tipo restringido*, que pueden ser repetitivas y estereotipadas.

Como consecuencia de estos déficits, los niños con SA pueden presentar una serie de manifestaciones clínicas tales como estrés ante el cambio de rutina o del ambiente, y a su vez, esta intolerancia al cambio les puede generar ansiedad, preocupación excesiva y sobrecarga sensorial, respondiendo con reacciones de enojo. Por su parte, las dificultades en la comunicación verbal y no verbal se traducen en pobre expresividad facial, uso limitado de gestos y falta de empatía; en algunos casos el lenguaje verbal puede ser escaso o por el contrario, ser muy locuaces y perseverativos con ciertos temas; su lenguaje expresivo es formal y

fonológicamente correcto pero puede ser pedante por el uso de expresiones rebuscadas. Sin embargo, hay dificultad para captar los dobles sentidos de las frases.

En el *ámbito intelectual* los niños con SA suelen presentar una inteligencia promedio o promedio-alto, factor que les permite alcanzar los objetivos académicos. En general el CI verbal suele ser superior al CI no verbal. En cuanto al funcionamiento cognitivo se han señalado alteraciones en las *funciones ejecutivas* evidentes en rigidez mental, dificultad para afrontar situaciones nuevas, en planificación y organización. A nivel de la *atención* fallan en la atención selectiva, además de alta distractibilidad y poca resistencia a la interferencia; en muchos casos pueden cumplir criterios diagnósticos de TDAH. La *memoria* suele mostrar capacidades sobresalientes, aunque cuando hay alteraciones, estas se relacionan con los aspectos ejecutivos de la memoria, esto es, buena capacidad de almacenamiento, pero con dificultades en la organización de la información (estrategias de recuerdo) y aplicación de las mismas a tareas específicas de memoria. En las *habilidades temporo-espaciales*, el sentido del tiempo puede estar muy distorsionado. En cuanto al *lenguaje* hay conservación de los aspectos gramaticales y fonológicos pero con fallas en cuanto a los aspectos pragmáticos del mismo (respetar turnos del habla, cambios bruscos en temas de conversación, uso idiosincrásico de las palabras, y/o alteraciones prosódicas en el habla). También se han referido dificultades en la comprensión de conceptos abstractos, términos de temporalidad y espacialidad y alteración en la comprensión del lenguaje figurado (ironía, sarcasmo, lenguaje metafórico).

I. Perfil Neuropsicopedagógico

A continuación se presentan los datos más relevantes del perfil neuropsicopedagógico, como aproximación inicial al diseño de la propuesta de intervención.

Nombre	Niña C. G. N
Fecha de nacimiento	23 de junio de 2007
Ciudad de origen	Manizales
Edad	8 años
Lateralidad	Diestra
Nombre de la madre	L.C.N
ESE	Cuatro
Grado escolar	Tercero
Institución educativa	Escuela Normal Superior de Caldas
Fecha de evaluación	1 y 8 de Marzo de 2016
Evaluación realizada por	Daniela Loaiza Avendaño y Tatiana Zuluaga Arroyave

La evaluación de la capacidad intelectual, a partir del tamizaje realizado, revela un funcionamiento dentro de un rango intelectual muy superior (CI total estimado 144). Evidenció dominio verbal, riqueza y conocimiento lexical en tareas que exigen definición de términos concretos y abstractos. Cualitativamente, se apreció que su discurso pierde coherencia en relación con la información solicitada, así como en la estructura interna a la hora de combinar flexiblemente las palabras y expresar de forma apropiada los conceptos (relaciones formales

entre las palabras). A nivel no verbal mostró rendimiento sobresaliente en análisis y síntesis visual, así como en la organización visoespacial y rapidez visomotora (tarea diseño con cubos).

En cuanto a su perfil cognitivo muestra fortalezas que en general, se ubicaron dentro del promedio normativo, y en algunos aspectos sobresaliente, tales como en habilidades lingüísticas, velocidad de procesamiento de la información (especialmente en tareas de lectura), procesos de memorización verbal, habilidades de búsqueda y selección léxica y habilidades visoperceptuales (figura-fondo, orientación espacial) y visoconstruccionales. En particular, la memoria verbal presentó excelentes estrategias de codificación de la información auditiva y estabilidad en el aprendizaje a largo plazo. Este desempeño contrastó con un rendimiento deficitario a nivel de la memoria visoespacial ya que falla en el recuerdo de la ubicación espacial de las unidades.

En atención se observó adecuado nivel de la amplitud, secuenciación y memoria de trabajo en la modalidad auditiva, así como en la selectividad, sostenimiento y velocidad de procesamiento en la modalidad visual; sin embargo, la búsqueda visual muestra fallas leves en la atención condicionada. Otras debilidades cognitivas se relacionaron con pobre implementación de estrategias para la solución de problemas al sólo lograr formar 1/3 categorías (tarea de clasificación categorial) y baja persistencia cognitiva, a pesar de que hizo cambios flexibles. Este hallazgo es contradictorio con la literatura, ya que se informa que en personas con diagnóstico de Asperger su desempeño en tareas que evalúan flexibilidad es deficiente, mientras que las capacidades para categorizar y monitorizar programas cognitivos están preservadas (Equipo Deletrea & Artigas, 2004).

También se observaron pobres habilidades metalingüísticas ya que hay insuficiente desarrollo de la capacidad de decodificación y codificación de unidades fonémicas (en palabras), y especialmente para el reconocimiento de unidades grafemáticas.

En su perfil académico, se encontró adecuada adquisición de habilidades lecto-escriturales, con dominio del principio alfabético, con capacidades para la comprensión textual-literal y producción narrativa coherente y cohesiva. Las falencias se evidenciaron en fallas atencionales de tipo visual principalmente en sustituciones y omisiones. Al comparar la comprensión de lectura en voz alta con respecto a la silente se evidencia que hay concordancia en el rendimiento para ambas modalidades, para extraer información literal y explícita.

Las habilidades escritas fueron analizadas en tareas específicas y en muestras escritas de los cuadernos de español. Se observó adecuada direccionalidad, grafismo convencional, caligrafía tipo script, de dimensión mediana, legible, con presión firme y suave y adecuado agarre del lápiz y manejo de la base del renglón. También hay dominio a nivel ortográfico, respeta las reglas de conversión fonema a grafema y sus combinaciones, con errores de predominio homofónico (ortográfico convencional) y discreta tendencia a las contaminaciones (uniones inadecuadas entre palabras). La caligrafía tiende a perder calidad frente a las tareas de copia o de recuperación escrita. Se destacó la capacidad de retención de información auditiva, observada en diferentes tareas, como característica llamativa de su desarrollo cognitivo general.

En su comunicación verbal logra interactuar y socializar fácilmente con pares y adultos, con repertorio fonético completo y adecuado, organización sintáctica completa y uso de léxico enriquecido. Sin embargo denota dificultad para el uso formal del lenguaje, ya que en el discurso hay tendencia a perder coherencia en relación con el mantenimiento del tópico.

En el perfil comportamental, se destaca discrepancia en la percepción de la madre Vs la del profesor, ya que en el ambiente escolar se detectan indicadores para un TDAH subtipo combinado, además de rasgos de disregulación temperamental y déficit en las relaciones personales. Durante la entrevista, y según lo referido por la madre, la dificultad de G radica en la poca tolerancia a la frustración al relacionarse con los otros niños, sus respuestas son agresivas y generalmente es muy demandante. En casa la relación con sus familiares es adecuada. El juicio clínico en el ámbito comportamental permitió inferir que de acuerdo con los criterios para TDAH, estos no fueron suficientes para sospechar este diagnóstico.

Finalmente, el análisis de los criterios del diagnóstico clínico previo de Síndrome de Asperger y a la luz de la revisión de la literatura, permitió plantear que algunos de los síntomas han evolucionado y su frecuencia o ha disminuido o la manifestación ha desaparecido por completo, mientras que algunos rasgos han persistido, especialmente en el ámbito lingüístico/discursivo y cierta rigidez en las relaciones sociales, por lo cual el cuadro podría seguirse considerando dentro del espectro del autismo, sin déficit intelectual y sin deterioro del lenguaje acompañante. En general, G. muestra habilidades intelectuales generales y cognitivas que le han permitido desenvolverse acorde a lo esperado para su edad y grado escolar.

II. Bases teóricas y metodológicas de la propuesta de intervención neuropsicopedagógica

De acuerdo con el perfil neuropsicopedagógico descrito, se propone un plan de intervención dirigida a desarrollar estrategias cognitivas, metacognitivas y del aprendizaje que faciliten la adquisición de otras habilidades y conocimientos, generalizables a situaciones y contextos de la

vida personal y social. Se ha planteado que una de las dificultades en los programas de intervención es la generalización de las estrategias aprendidas en el contexto clínico a la vida diaria. Así que empleando una metodología lúdica y dinámica se buscará favorecer su adaptación al medio y así sus relaciones interpersonales. Nos apoyaremos en sus potencialidades para fortalecer aquellas áreas en las que se encuentran mayores dificultades.

El plan se ha estructurado en las siguientes áreas:

A. Funciones Ejecutivas. Intervención sobre las variables cognitivas relacionadas con un buen funcionamiento ejecutivo (Control ejecutivo de la atención, razonamiento conceptual, resolución de problemas, flexibilidad cognitiva y autorregulación).

B. Lenguaje. Enriquecimiento semántico conceptual y estrategias discursivas que fomenten la coherencia lingüística.

C. Habilidades Sociales. Uso de tareas dinámicas para incidir sobre comportamientos y lograr una modificación de las conductas desadaptativas y ayudar a un adecuado control de los impulsos.

Fundamentación. Para su desarrollo, este plan se apoya de primera mano en estrategias de la terapia cognitivo conductual (TCC), un enfoque psicoterapéutico que combina el papel que desempeñan los pensamientos, actitud, motivación y la conducta. A pesar de que existe una amplia variedad de tratamientos, los resultados de varias investigaciones muestran que los niños

con diagnósticos del espectro autista (TEA) pasan de terapeuta a terapeuta e intentan múltiples tratamientos al tiempo. Lo indicado para el trabajo con esta población es un tratamiento transdisciplinario en el cual se involucren la familia, la escuela, los compañeros y los diferentes terapeutas que puedan brindar atención (psicología, psiquiatría, neuropsicología, fonoaudiología, terapia ocupacional).

En la presente propuesta se presentaran las estrategias a usar desde la TCC, con el fin de identificar conductas, emociones y estados fisiológicos no adaptativos, para explicar después de manera conjunta principios de modificación de conducta y técnicas de flexibilidad cognitiva (Fuentes, Ferrari, Boada, Tourino, Artigas, Belichón et al., 2006).

A su vez se presentaran estrategias para el entrenamiento en habilidades comunicativas, modelado, entrenamiento en habilidades sociales, juego simbólico, establecimiento de metas y psico-educación a los padres. Lo anterior con el fin de generar relaciones coherentes con los otros a través de la identificación de estados emocionales. Así mismo, actividades enfocadas a desarrollar, controlar y reconocer sus comportamientos y acciones de acuerdo a las situaciones. La imitación desempeña un papel muy importante en los niños con TEA pero también se trata de incitar y reproducir relaciones intencionales con el otro y con los objetos que le rodean (Sofranoff, Atwood, Hinton & Levin, 2007).

También en el TEA Fisher y Happé (2005) plantean que los fallos que presentan quienes lo padecen, se deben principalmente a alteraciones del lóbulo frontal, sustrato de las funciones ejecutivas. Estas incluyen aspectos asociados a la planificación y ejecución de comportamientos

complejos, procesos de memoria de trabajo y control inhibitorio (García & Muñoz, 2000; Ibañez, 2005). Algunos autores plantean que la disfunción ejecutiva es una de las principales afecciones en esta población, con un alto número de perseveraciones y fallas para encontrar estrategias eficaces. Etchepareborda (2001) en un estudio realizado, plantea una posible alteración prefrontal combinada con disfunciones subcorticales que podrían dar explicación a los síntomas típicos del TEA relacionados con el área social y cognitiva. Así mismo, la ausencia de empatía, la falta de espontaneidad, la pobre afectividad, las fuertes reacciones emocionales, la conducta estereotipada, las perseveraciones, los intereses restringidos, la creatividad limitada, las dificultades en la focalización de la atención y la poca habilidad para organizar sus actividades futuras, son otras de las alteraciones de lóbulo frontal que están presentes en los niños con TEA (Idiazábal & Boque, 2007; Martos-Pérez, 2008). Por ello, este trabajo va enfocado hacia intervenir en dichas funciones pues estas controlan los procesos mentales que dan solución a problemas internos de comunicativos, afectivos y de interacción social y dan como el resultado la relación entre el individuo y su entorno.

Este trabajo, además de desarrollar actividades de manera individual, propone implementar intervención en grupo basada en competencia social, enfocándose no sólo en las funciones ejecutivas, sino en la ToM (Teoría de la Mente). Según Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero (2007). Esta se refiere a la “habilidad que tenemos los seres humanos para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (p. 479). Entre sus principales bases conceptuales encontramos estudios realizados con chimpancés, y a partir de allí, diversos estudios han intentado encontrar las bases anatómicas de dicha función y su relación con otros aspectos de la cognición para entender cómo ayudan a

regular la conducta social. Diversas áreas están involucradas, el hemisferio derecho, la amígdala cerebral, la corteza cingulada anterior, el lóbulo frontal, un grupo de neuronas llamadas “neuronas espejo”, entre otras. Como puede observarse la ToM no se puede ubicar en una región anatómica específica, sino que su funcionamiento abarca diferentes áreas y estructuras. En relación con los enfoques terapéuticos relacionado con la ToM, las propuestas se basan en abordar estrategias como la identificación de estados emocionales propios y de otros, con el fin de generar reacciones coherentes a la emoción del momento, desarrollar habilidades de atención conjunta y juego simbólico, dos aspectos que se relacionan con las dificultades para adoptar la perspectiva del otro. Así mismo, actividades enfocadas a desarrollar, controlar y reconocer sus comportamientos y acciones de acuerdo a las situaciones.

Las estrategias psicopedagógicas no van dirigidas al rendimiento escolar, ya que en esta área no se encuentra dificultad; las limitaciones radican en el déficit social, por lo que éste plan de intervención busca dotar de herramientas a la familia y la institución educativa, siendo conscientes de que estos son agentes potencializadores importantes, y escenarios de socialización de los niños, niñas y adolescentes.

Aunque la TCC es una técnica que busca la psicoeducación, donde se establece un cierto número de sesiones en el plan de tratamiento, el TEA es una condición crónica, por ello su intervención más que detenerse, se debe ir adaptando según los requerimientos de la persona a intervenir. En el caso de los sujetos con SA se ha notado una deserción en la etapa adolescente en el proceso de intervención terapéutica, pues las estrategias utilizadas no van acorde a sus intereses y necesidades.

Para el presente plan de intervención, esta propuesta se apoya en herramientas físicas y

tecnológicas, adaptadas a la menor evaluada, ya que si tomamos la edad cronológica de la menor y las actividades normalmente utilizadas, nos encontramos con que son actividades techo, y la menor las resuelve con mucha facilidad. Por ello se toman estrategias que van aumentando en su nivel de complejidad y estrategias tomadas de cartillas para adultos, adaptadas a la menor según sus intereses y necesidades. De acuerdo con las áreas planteadas estas son:

Para la estimulación de las funciones ejecutivas:

- Lumosity: Programa digital constituido por juegos para mejorar funciones como memoria, atención, flexibilidad cognitiva, velocidad de procesamiento y resolución de problemas. La mayor parte de los juegos es inspirada en ejemplos clásicos de tareas psicológicas como lo son el Stroop y FlankerTask.
- NeuronUP: Plataforma en red de Neurorehabilitación.
- Taller de Atención por Andres Sardinero Peña, basado en la teoría de Sholberg y Mateer. (Adaptado)
- Entrenamiento autoinstruccional (Meichenbaum, 1974)

Para la estimulación de las habilidades lingüísticas:

- Aula PT.org: Blog de recursos para la elaboración de A.C.I.S.

De este medio se escogieron:

Material de Manuel Balcázar: Fichas para el trabajo de la atención y la percepción visual.

Fichas para trabajar los grafismos.

Material para coherencia y comprensión narrativa.

Para la estimulación de las habilidades sociales:

- Libro: *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía.* Peter Lang, Frankfurt (2009)
- *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE.* Timofeeva,

Larissa & GRIALE, Grupo. (2011)

- Actividades desde la TCC como lo son la imitación y el juego de roles

Para la estimulación Teoría de la Mente:

Manual de teoría de la mente para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias

Cornago, A., Navarro, M., Collado Fátima, (2012).

<p>c. Resolución de problemas</p>	<p>Fortalecer el funcionamiento ejecutivo por medio del esquema de auto instrucciones puestos en la actividad cognitiva y académica</p>	<p>determinada construcción gramatical.</p> <p>Ej. Llovía por las tardes. A veces el..... se tupía y azotaba las casas con.....</p> <p>A) Granizo - silencio</p> <p>B) viento - abundancia</p> <p>C) aguacero - furia</p> <p>Entrenamiento autoinstruccional:</p> <p>a) Definición del problema: “vamos a ver qué tengo que hacer”.</p> <p>b) Estructurar la aproximación al problema “Yo tengo que considerar todas las posibilidades”</p> <p>c) Focalizar la atención “Tengo que centrar la atención y pensar sólo en esto. Tengo que hacerlo muy bien ahora”</p> <p>d) Elección de la respuesta “Yo pienso que es ésta”.</p>
--	---	--

<p>d. Flexibilidad cognitiva</p>	<p>Lograr organizar y secuenciar los pasos que permiten solucionar un problema.</p>	<p>e) Autorrefuerzo “¡Vaya no está mal!” He hecho realmente un buen trabajo”.</p> <p>f) Rectificación de errores “he cometido un error. La próxima vez intentaré ir más despacio y concentrarme más en lo que hago.</p> <p>Tareas informatizadas (Lumosity):</p> <p><u>Cambio de Tarea: Ebb and Flow</u></p> <p>Entrena la habilidad para cambiar tareas cambiando el enfoque entre donde las hojas apuntan y cómo se mueven.</p> <p><u>Control de impulsos: Color Match:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aparecerá una palabra en cada tarjeta. 2. Decida si el significado de la palabra superior coincide con el color de la tinta de la palabra inferior. 3. Toque si el significado de la palabra superior coincide con el color
---	---	--

		<p>de tinta de la palabra inferior [no sí].</p> <p><u>Multitarea, Enfoque de Atención:</u> Brain Shift</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una carta y un número aparecerán en una tarjeta. 2. Decida si el número de la carta superior es un número par. 3. Decida si la carta en la carta inferior es una vocal. 4. Toque el botón Sí o No para responder. <p><u>Atención y planeación:</u></p> <p>The Train of Thought:</p> <p>El objetivo del juego es cambiar los rieles del tren y así obtener que el tren coloreado entre en la estación del color apropiado.</p>
ÁREA A INTERVENIR	OBJETIVO	ESTRATEGIAS
<p>2. LENGUAJE</p> <p>a. Lenguaje oral: Enriquecimiento semántico/conceptual</p>	<p>Realizar asociaciones semánticas para ampliar el vocabulario y darle nuevo sentido en otros contextos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clasificación de palabras en categorías, emparejamiento palabra-palabra y palabra-dibujo, búsqueda de sinónimos y antónimos, discriminación de palabras relacionadas y no relacionadas, definiciones de palabras o explicación de

<p>b. Lenguaje escrito: - Aspecto caligráfico</p>	<p>Mejorar la habilidad grafomotora para potenciar la calidad y la velocidad de la escritura.</p>	<p>refranes, dichos populares y símbolos convencionales.</p> <p>2. Discriminación y lectura en voz alta de palabras, frases, textos o pseudopalabras, fluidez de palabras y frases escritas, completar raíces de palabras o palabras incompletas, generar palabras a partir de unas letras dadas, completar frases a partir de diferentes opciones, ordenar frases para montar una historia coherente, redactar anécdotas del pasado o hacer dictados sencillos.</p> <p>1. <u>Actividades para el desarrollo y control de trazos rectos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de copia en pizarra o papel cuadriculado: trazado de líneas verticales, horizontales y diagonales, cruces, aspas, paralelas, líneas quebradas, ángulos, figuras, etc. -Ejercicios de repasado de líneas, trayectorias y dibujos. -Ejercicios de rellenado de espacios y figuras. -Ejercicios de seguimiento de pautas o caminos sin tocar las paredes. -Ejercicios de trazado de líneas entre dos rectas para entrenar el frenado. -Ejercicios de
---	---	---

<p>Conciencia metalingüística</p>	<p>Estimular habilidades de conciencia fonémica y lexical con base en procesos cognitivos de análisis y síntesis</p>	<p>trazado de líneas alternando la presión.</p> <p>2) <u>Actividades para el desarrollo y control de trazos curvos.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de copia en pizarra o papel cuadriculado: trazado de líneas curvas, bucles, círculos, etc. -Ejercicios de ondas dentro de dos líneas, sobre ejes horizontales o inclinados, y también alternando tamaños. -Ejercicios de bucles dentro de dos líneas, sobre una línea, bucles ascendentes, descendentes y combinados (ascendentes/descendentes). <p>Realizar separación de palabras en oraciones, jugar con rimas, discriminación auditiva, contar sílabas o fonemas que tiene una palabra, que estimulen el análisis sonoro de las palabras.</p> <p>Ej. Encadenamiento palabras: en un círculo con sus compañeros. El profesor/terapeuta inicia diciendo una palabra, el siguiente deberá decir una palabra que comience con la última sílaba de la anteriormente dicha.</p>
--	--	--

<p>c) Uso pragmático</p>	<p>Desarrollar habilidades funcionales de comunicación y así poder establecer relaciones con sus compañeros y mejorar su autoestima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para la estructuración lógica del discurso, actividades sobre el uso de las funciones de petición y/o explicación, dramatización, conversaciones. • Uso adecuado de los diferentes componentes paralingüísticos implicados en la comunicación. • Necesidad de aprender a conversar: frases, comentarios iniciales y preguntas adecuadas al contexto. • Dotar de recursos que permitan el control de verbalizaciones espontáneas en contextos determinados.
<p>ÁREA A INTERVENIR</p>	<p>OBJETIVO</p>	<p>ESTRATEGIAS</p>
<p>3. HABILIDADES SOCIALES</p> <p>a. Auto-modulación</p>	<p>Generar niveles de confianza necesarios para la modulación de afectos y la autonomía emocional, incrementando la reflexión formulando diversas soluciones hipotéticas a los</p>	<p><u>Entrenamiento en estrategias sociales</u>: analizar situaciones, buscar alternativas, planificar solución.</p> <p>Solución de problemas en situaciones formales e informales: entrenar en solución de problemas, previsión y anticipación de consecuencias.</p> <p>Potenciar la demora forzada, el autocontrol y la autorregulación.</p> <p>Reconocimiento de las señales de enfado y pérdida de control:</p>

	<p>problemas planteados y analizar sus pros y contras, anticipando posibles consecuencias</p>	<p>mediante juego de roles y pictogramas diferenciar y buscar un comportamiento controlado y regulado ante señales de enfado.</p> <ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia de la “autoimagen social”: identificación de sentimientos y comportamientos.• Comprensión de las relaciones y reglas sociales que permitan el desarrollo de una conducta social y emocional satisfactoria.• Desarrollar conductas de cooperación, colaboración y participación que le permitan compartir y ser flexible en sus interacciones con los demás.• Dotar de claves para saber cuándo responder, preguntar e interrumpir la conversación, así como pedir aclaraciones cuando estén confusos.• Aprender a mantener las distancias adecuadas a la hora de dialogar, según el grado de intimidad, familiaridad y relación con sus interlocutores.• Aprender a respetar la distancia/proximidad adecuada a la hora de
--	---	--

b. Tolerancia a la frustración

Aumentar nivel de tolerancia a la frustración a través de exposición a situaciones de desagrado, con el fin de crear respuestas adaptativas ante situaciones de desagrado.

mantener una conversación.

- Necesidad de controlar los gestos y movimientos inadecuados que interfieren en la comunicación.

Se expondrá la niña a circunstancias tales como:

- Situaciones de espera: Se selecciona el contexto social donde la niña se enfrente a cierta incomodidad de forma continuada hasta la habituación. Por ejemplo en la fila del supermercado para pagar. Allí se ejercitara en tolerar la espera de una manera más adaptativa como observando, cantando o pensando simplemente.
- Aprende a soportar la molestia: Llevar durante unas horas un borrador dentro del zapato que resulte lo suficientemente molesto para la niña pero sin que le haga excesivo daño. Se observara que con el pasar de las horas se ira habituando y aprenderá a considerarlo como algo molesto pero soportable. De esta manera se ira facilitando el exponerse a otras situaciones en las que la

		<p>incomodidad se impondrá pero podrá asumirlas con mayor agrado.</p> <p>De la misma manera dicho ejercicio le ayudara a comprender lo que es estar en los zapatos del otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando te dan un “No”: Cuando la niña haga una petición exponerla a que esta no se le otorgue obteniendo un No por respuesta. Cuando por el contrario se le diga “Si” a algo, exponer a la niña a que visualice como hubiera sido su reacción e irle impulsando a una acción sin enojo. • Aceptación: Cuando ocurran hechos que no se ajusten a lo que la niña deseaba o esperaba solicitarle imaginar y recordar que no todo debe ser complacido.
ÁREA A INTERVENIR	OBJETIVO	ESTRATEGIAS
4. TEORIA DE LA MENTE	Reconocer e Interpretar gestos, mímica y lenguaje corporal.	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el control de los gestos y movimientos inadecuados que interfieren en la comunicación, así como la apropiada utilización de éstos.

- | | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Aprender a comenzar, mantener y finalizar una conversación.• Se utilizarán fichas dando énfasis en los siguientes aspectos:<ol style="list-style-type: none">1. Mostrar la imagen y preguntar su significado.2. Representar el gesto junto con la niña o representarlo con una tercera persona. Si se realiza con G el orden será – Hazlo tú, reforzar: ¡Genial, me estás dando la mano!3. Asociar el gesto con situaciones donde se produce – “Damos la mano cuando saludamos a otras personas o cuando nos despedimos”4. Visualizar con más ejemplos y fotografías.• Juego con el dado<ol style="list-style-type: none">1. Dado con 12 caras, cada cara con un número.2. Preparar un panel con 12 gestos reflejados en pictogramas, este panel se pega en la pared.3. Se establece el turno de lanzamiento del dado, cada ver un niño por orden. |
|--|--|---|

Promover la capacidad para resolver conflictos de manera autónoma e independiente.

4. Los otros niños (de uno en uno) nombran o describen situaciones donde se utiliza este gesto; también se pueden hacer pequeñas representaciones.
 5. Se pueden usar fotografías o pictogramas como apoyo.
- Fichas de trabajo:
 1. Adivinar la intención: Presentar una imagen de una persona o de un animal y el niño tiene que “adivinar” que es lo que va a hacer esa persona o ese animal.
 2. Reforzar los conceptos de acción- consecuencia. Para ello se pregunta -¿por qué.... va a hacer esto?
 3. Trabajar los indicadores de la intención: lenguaje corporal, gestos y mímica, así como en el contexto de la situación, preguntas ¿En qué te has fijado para creer que....?
 4. Introducir la resolución de problemas, con la pregunta ¿Puede conseguir lo que quiere hacer o necesita ayuda? ¿Por qué lo crees?

- | | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Conocer el significado y utilización adecuada de las metáforas, expresiones hechas y frases con doble sentido.• Aprender el lenguaje de los gestos para transmitir mensajes que complementen la comunicación (mensajes con los ojos, pedir y señalar objetos, pedir la palabra para hablar, etc.).• Aprender a expresar las ideas clave y sintetizar el contenido de los mensajes de carácter no verbal• Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades, comunicárselos a los demás, así como identificar los de los demás y respetarlos.• Evitar la expresión de comentarios que pueden ser ofensivos y que hieren o molestan a los demás. |
|--|--|--|

REFERENCIAS

- Cornago, A., Navarro, M., Collado Fátima., (2012), *Manual de teoría de la mente para niños con autismo*, Valencia, España: Editorial Psylicom
- Equipo Deletrea, & Artigas, J. (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: Una guía teórica y práctica*. Madrid: Asociación Asperger España.
- Etchepareborda, M. C. (2001). Perfiles neurocognitivos del espectro autista. *Revista de Neurología Clínica*, 2 (1), 175-192.
- Fernández-Jaén, A., Fernández-Mayoralas, D., Calleja-Pérez, B & Muñoz-Jareño, N. (2007) Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento. *Rev. Neurol*; 44 (Supl 2): S53-S55 S53
- Fisher, N. & Happé, F. (2005). A Training Study of Theory of Mind and Executive Functioning Children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 757-770. Recuperado el 9 de Abril del 2018, de la base de datos EBSCO.
- Fuentes, I, Ferrari, M.J., Boada, L., Tourino, E, Artigas, J, Belichón, M... Posada, M. (2006). Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 43(7), 425-438
- García, D. & Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 39-56.
- Ibáñez, A. (2005). TEA, funciones ejecutivas y mentalismo: Reconsiderando la heurística de descomposición modular. *Revista Argentina de Neuropsicología*. 6, 25-49.

Idiazábal, M. A. & Boque, E. (2007). Procesamiento cognitivo en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 44(1), 49-51.

Manga, D. & Ramos, F. (2001). Evaluación de los síndromes neuropsicológicos infantiles. *Revista de Neurología*, 32 (7): 664-675

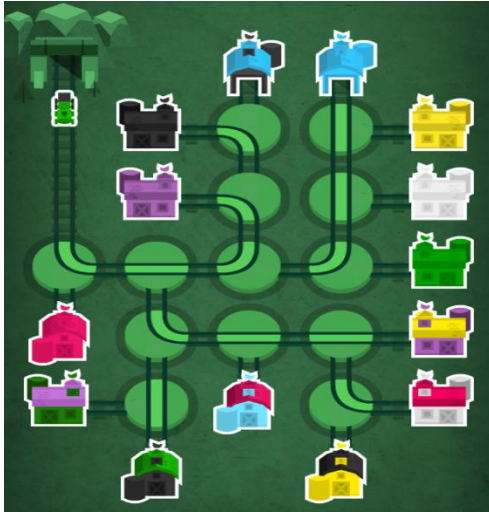
Martos-Pérez, (2008). Procesos de atención en el autismo. *Revista de Neurología*, 46

Meichenbaum, D. (1974). Self-instructional training: a cognitive pothesis for the aged. *Human Development*, 17,273-280

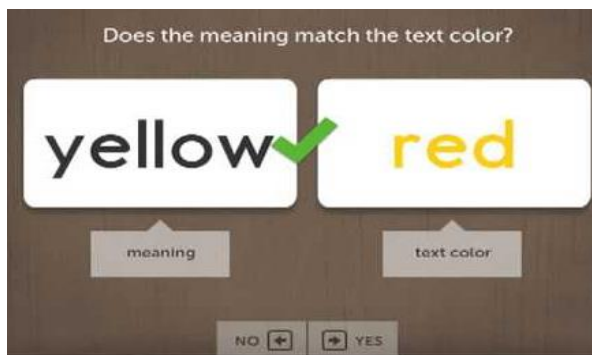
Sofronoff, K., Attwood, T, Hinton, Sharon L. and Levin, I. (2007) A randomized controlled trial of a cognitive behavioural intervention for anger management in children diagnosed with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 7: 1203-1214.

Tirapu-Ustárroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M. & Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología*, p 479

FUNCIONES EJECUTIVAS:



El objetivo del juego es cambiar los rieles del tren y así obtener que el tren coloreado entre en la estación del color apropiado

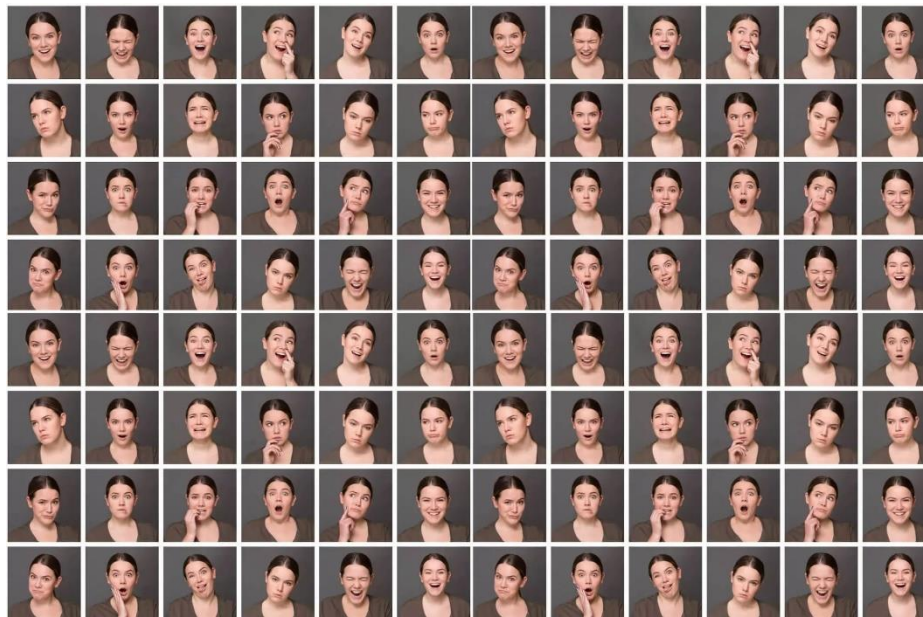


Decida si el significado de la palabra superior coincide con el color de la tinta de la palabra inferior.

Figura 1 y 2 para trabajo de flexibilidad cognitiva.



Figura 3. Taller atención por Andres Sardinero Peña basado en teoría de Sholberg y Mateer.



RODEA CON LAPIZ DE COLOR AZUL LOS ROSTROS QUE REFLEJEN TRISTEZA, Y CON LAPIZ DE COLOR ROJO LOS ROSTROS QUE REFLEJEN ALEGRIA

Figura 4. Adaptación de Taller atención por Andres Sardinero Peña basado en teoría de Sholberg y Mateer, trabajando conjuntamente discriminación visual y reconocimiento de emociones.



ENCIERRA EN UN CIRCULO LAS ACTIVIDADES QUE TE GENERAN ALEGRIA

Figura 5. Adaptación de Taller atención por Andres Sardinero Peña basado en teoría de Sholberg y Mateer, trabajando conjuntamente discriminación visual y reconocimiento de emociones.

TEORIA DE LA MENTE:



Figuras 5-7. Trabajan: reconocimiento de emociones. Interpretación de causa a partir del contexto. Comprensión de relaciones causales (Por qué?)



Figuras 8-10. Trabajan: reconocimiento de de expresiones faciales asociadas a sentimientos complejos (asco, aburrimiento- interés, miedo, satisfacción, desilusión orgullo y pereza) y los conceptos ganar y perder

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS:

Lenguaje escrito, aspecto caligráfico:

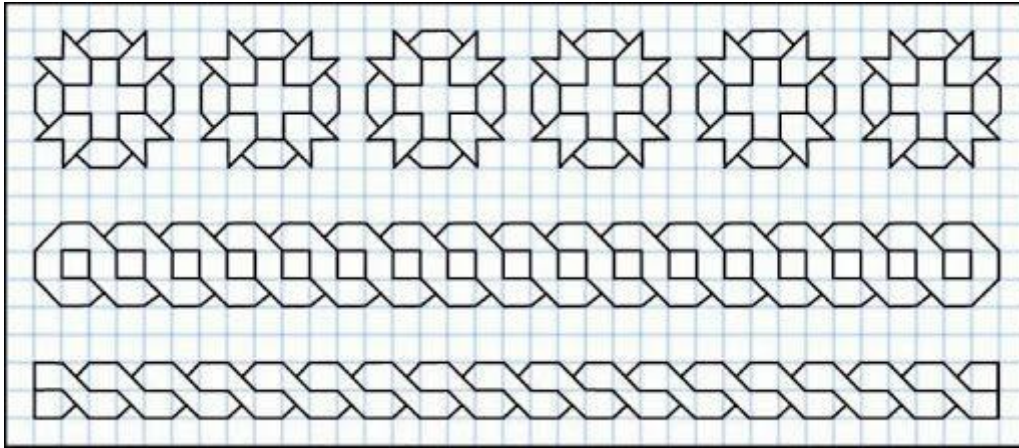


Figura 11. Trazado de líneas verticales, horizontales y diagonales.

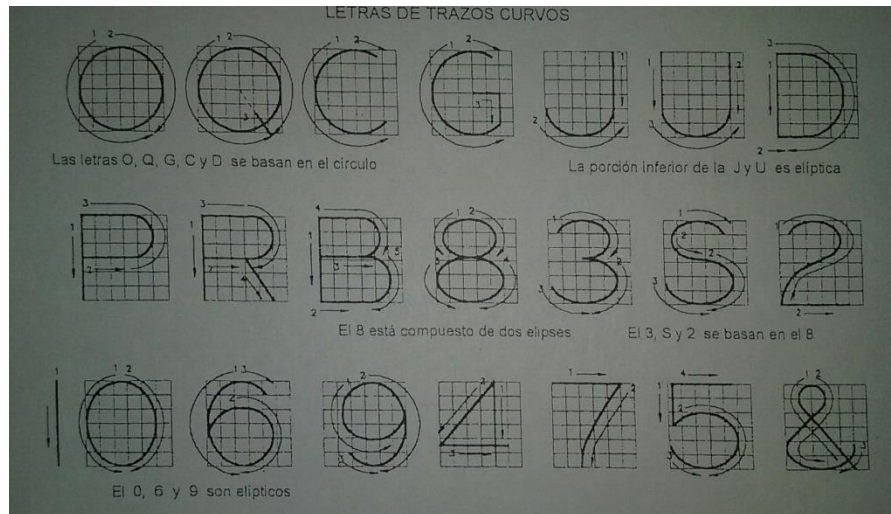


Figura 12. Trazado de líneas curvas y círculos.