

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
GRUPO DE INVESTIGACIÓN PSICOLOGÍA NEUROCIENCIA Y DESARROLLO**

**DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA: ESPECIALIZACIÓN EN NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COGNICIÓN SOCIAL EN NIÑOS ESCOLARES CON DIAGNÓSTICO DE SÍNDROME
DE ASPERGER**

**INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OPTAR AL TÍTULO DE ESPECIALISTA EN NEUROPSICOLOGÍA ESCOLAR**

PRESENTA:

**JESSICA LORENA BELLO SOLER
ANGELICA SANABRIA TENJO**

ASESORA:

**DIANA CAROLINA JURADO BERNAL
PSICÓLOGA- MG. DISCAPACIDAD Y DEPENDENCIA**

JULIO DE 2017

INDICE

	Pag.
Introducción.....	4
1. Marco Teórico.....	8
1.1 Teorías explicativas del síndrome de asperger.....	10
1.1.1 Teoría de la mente.....	10
1.1.2 Teoría de la coherencia central.....	12
1.1.3 Teoría de las funciones ejecutivas.....	13
1.1.4 Cognición social.....	14
1.2 Estrategias metodológicas de la intervención en el aula.....	17
2. Metodología.....	20
3. Resultados.....	22
4. Discusión.....	28
4.1 Flexibilización del currículo.....	28
4.2 Herramientas de organización secuencia tiempo.....	29
4.3 Prácticas artísticas.....	30
Conclusiones.....	33
Referencias.....	35

INDICE DE TABLAS

	Pag.
Tabla 1. Categorías de agrupaciones procesos de la cognición social.....	16
Tabla 2. Resultados obtenidos en la búsqueda de educación, asperger e intervención revistas indexadas.....	22
Tabla 3. Resultados obtenidos de Google Scholar en asperger, intervención, Teoría de la mente y cognición social.....	22
Tabla 4. Estrategias metodológicas propuestas	23
Tabla5. Teoría de la mente, cognición social, funciones ejecutivas, Coherencia central.....	27

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los procesos de inclusión que favorecen a los niños con necesidades educativas diversas en un aula regular, hacen parte de la discusión pública sobre los intereses educativos y pedagógicos de las escuelas colombianas en cuanto a la constitución y derechos de los niños y niñas. El derecho a participar, ser parte y no ser discriminado son los principios de una sociedad verdaderamente democrática, interesada en las capacidades humanas y la integración social como principios de una vida común (Arnáiz, 2003, p.77).

Frente a esto, UNESCO (2004) citado por Crosso, (2014). en el informe “la infancia amenazada” estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están desescolarizados en el mundo tienen alguna discapacidad y solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios; además, refiere que, en Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. (p.80).

El análisis de estos elementos como antecedentes de esta revisión, debe partir de las cifras que se manejan a nivel gubernamental en Colombia donde, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el censo realizado en 2005, se reportaron cerca de 2,6 millones de personas en condición de discapacidad, de este número para nada insignificante, teniendo en cuenta que representa el 6.4% de la población, cerca del 22.5% fue identificado como analfabeta.

En correspondencia con lo anterior, según las cifras de la investigación “Situación de la Educación en Colombia” citada por la Fundación Saldarriaga Concha en su Informe Alternativo al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad desarrollado por Correa Montoya y Castro Martínez (2016), en el año 2010, se estimó que el 90% de los niños y las niñas con discapacidad no asistía a una institución educativa regular. Mientras el 85% de la población general entre los 6 y los 11 años de edad accedía a la educación, solo el 27.4% de la población con discapacidad en esta misma edad inició procesos de escolarización, agregan además que solo el 5.4% de la población con discapacidad alcanzaba el nivel de educación superior.

Así mismo, las últimas cifras registradas referentes al acceso de personas con discapacidad al sistema educativo corresponden a los datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional citado por Correa y Castro (2016), quienes indican que la matrícula de personas con discapacidad para el 2014 representó el 1.21% de la matrícula total,

siendo más alta en la educación pública (1.72%), y menor en la educación privada (0.77%). En cuanto al año 2015 la cifra solo tuvo un incremento del 0.13% manteniéndose la constante de matriculación más alta en instituciones oficiales.

Estos indicadores con cifras poco alentadoras para la problemática que convoca la presente revisión, hacen imperioso reconocer que la escuela está llamada a pensarse la inclusión como horizonte político de igualdad para la vida. En este sentido y coherentes con los planteamientos de Vásquez-Orjuela (2015), es necesario contar con ambientes de aprendizajes reales y oportunos para esta población, donde exista una verdadera participación e inclusión educativa.

Respecto a esta necesidad, el Síndrome de Asperger –SA- según la Organización Panamericana de la Salud (2003), se cataloga, según la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud en su décima revisión (CIE- 10), como un trastorno del desarrollo cuyas características se relacionan con el déficit cualitativo de la interacción social, la comunicación y la imaginación. Consecuente con lo anterior, Alberta Learning (2003); Winter (2005); Bogdashina (2005) y Pittman (2007) citados por Darretxe Urrutxi, y Sepúlveda Velásquez (2011) han orientado este síndrome como un trastorno mental, destacando que al niño se le dificulta relacionar sus intereses y emociones con los otros produciendo un hermetismo en su modo de ser y actuar en el mundo.

Estas consideraciones conceptuales llevan sin duda a reconocer que, es necesario y loable que en las escuelas existan apoyos didácticos y pedagógicos que contribuyan al ejercicio educativo en niños con SA especialmente en el desarrollo de competencias y habilidades que favorezcan sus procesos de interacción y, de esta manera, se potencien sus habilidades cognitivas y esto a su vez, represente un mejor pronóstico en términos de su desarrollo vital. Desde esta necesidad identificada emerge entonces el siguiente interrogante desde el cual versa la presente revisión: ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que pueden ser usadas para el desarrollo de la cognición social en niños escolares con Síndrome de Asperger?

Este artículo parte de reconocer el trabajo realizado por Darretxe Urrutxi y Sepúlveda Velásquez (2011) que, a modo de estrategias didácticas, orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la comprensión de tres teorías psicológicas: la teoría de la mente, la coherencia central y las funciones ejecutivas. Las perspectivas teóricas mencionadas, intentan emanar una comprensión clínica y social como aporte al trabajo profesional colaborativo, destacando como eje

central en las estrategias diseñadas la rutina, la claridad y la consistencia para la intervención en el aula.

Seguidamente trabajos como el de Pulido (2012), consideran que, previo a cualquier intervención metodológica, es fundamental que el docente realice un reconocimiento de sí mismo en la comunicación con los niños como medio facilitador del aprendizaje guiado por las posturas Rogerianas en diálogo con las estrategias y técnicas socio-afectivas. Por su parte, el trabajo realizado por Montero (2013), ofrece una serie de pautas y/o alternativas dirigidas a favorecer los procesos de aprendizaje por medio de ajustes y apoyos en cuanto a tiempos, espacios, materiales, trabajo cooperativo, alternativas de evaluación, utilización de nuevas tecnologías. Etc. Adicionalmente, en el trabajo de Montero se resalta la importancia de identificar en las escuelas, aquellos niños y niñas que pudiesen tener el diagnóstico de SA de forma oportuna mediante remisiones e implementación de una prueba Screening que, en principio, genere algunos lineamientos que orienten la intervención educativa en estos niños y en general la dinámica del aula en pro de un aprendizaje significativo para todos los participantes.

Ahora bien, retomando las perspectivas teóricas antes mencionadas, la teoría de la mente refiere que en las personas que son diagnosticadas con autismo se presentan alteraciones en un determinado módulo cognitivo argumento que es compartido por Russell (2000) quien afirma que el autismo constituye una prueba de la existencia de la teoría de la mente. Esta noción de la mente como objeto para el ser humano social establece relación con el concepto de Cognición Social (CS) donde se engloban un conjunto de habilidades que permiten mejorar la vida frente al fenómeno de la relación, mediante una correcta interpretación del entorno y una toma de decisiones adecuadas, equilibrando el componente racional y emocional. Por tanto, la Teoría de la Mente (TDM) involucra la capacidad de representarse los estados anímicos, emociones, sentimientos, creencias y estados mentales de otros, así como sus posibles comportamientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, según Ruggieri (2013) la empatía es un componente esencial para la experiencia emocional y la interacción social, y denota una respuesta afectiva a estados mentales directamente percibidos, imaginados o de sentimientos inferidos por otra persona. Permite entender, sentir y responder adecuadamente a estímulos sociales, generando una adecuada socialización. Desde esta perspectiva, la empatía se ha considerado sinónimo del contagio emocional, mimetización, simpatía, compasión e interés empático.

Con lo anterior, se establece como objetivo general de la presente revisión, Proponer estrategias metodológicas para el desarrollo de la cognición social dentro de los procesos de inclusión educativa de niños con diagnóstico Asperger en etapa escolar. Para abordar el problema planteado se describen tres procesos secuenciales: a. Conceptualizar el síndrome de Asperger desde la teoría de la mente, la coherencia central y las funciones ejecutivas; b) Mapear estrategias metodológicas para la intervención educativa de niños con diagnóstico Asperger; c) Desarrollar una propuesta metodológica de implementación en aula para el desarrollo de la cognición social en niños con diagnóstico de Asperger.

El proceso de elaboración de la presente revisión estará dinamizado por la revisión de bases de datos vinculadas a este tipo de temáticas, los hallazgos de estas búsquedas permitirán construir una base teórica ajustada al cumplimiento de los objetivos antes descritos, para finalmente consolidar estos referentes en una postura crítica frente a las estrategias metodológicas que pudieran ser efectivas para la intervención educativa con niños con síndrome de Asperger que, eventualmente, puedan generar líneas de investigación futuras orientadas a evaluar en el aula el impacto que pudieran tener en el desarrollo de la cognición social y así mismo en los procesos de aprendizaje que se dan en el contexto escolar.

MARCO TEÓRICO

El siguiente acápite tiene como finalidad dar a conocer el estado del arte en el tema en cuestión y las teorías que soportan las estrategias metodológicas de intervención para el alumnado con diagnóstico de Asperger. Esta revisión conceptual es relevante, toda vez que permite contribuir al desarrollo de la cognición social desde las posibilidades pedagógicas que tienen los maestros para intervenir en el aula haciendo uso de herramientas lúdicas y contenidos didácticos como los que se presentarán a continuación.

Antes de presentar las teorías específicas referentes al síndrome de Asperger (SA) y las estrategias metodológicas asociadas a los procesos de inclusión, es importante considerar que, para el desarrollo de la cognición social, se hace necesario conocer las características que describen un cuadro de Asperger. Siguiendo la propuesta de Fernández-Mayoralas, Fernández-Perrone y Fernández-Jaén (2013), los trastornos del espectro autista (trastornos generalizados del desarrollo) engloban un grupo de enfermedades que tienen en común las siguientes características: afectación de la interacción social, escasa actividad imaginativa, alteración de la comunicación verbal y no verbal, y comportamientos estereotipados y repetitivos. Se trata de trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por una enorme complejidad y heterogeneidad, tanto desde el punto de vista neurobiológico como clínico.

En cuanto a la comunicación, Smith-Myles & Simpson (2002) destacan en los estudiantes con autismo fortalezas en la expresión oral y comprensión de lectura, pero debilidades en el manejo de información presentada verbalmente, sus dificultades sociales, suelen estar asociadas a bajas habilidades para iniciar y responder en varias situaciones y la inhabilidad para inferir los pensamientos o creencias de los otros.

La segunda área en consideración evidencia la falta del reconocimiento del otro, considerando por ello, que solo tiene la capacidad de expresar la realidad inmediata y fijada al contexto. El menor se puede mostrar con interés en querer entablar relaciones con otras personas, pero es incapaz de hacerlo debido a su dificultad en el reconocimiento de sentimientos e intenciones aunado a limitaciones en la comunicación no verbal con sus pares. Esta situación lleva a que los menores sean crónicamente frustrados por sus repetidos fracasos en las relaciones sociales (Naranjo- Florez, 2014). Consecuente con lo anterior, los niños con diagnóstico de asperger usan

el lenguaje de manera limitada, estereotipada, ritualizada y perseverativa, manifestando comportamientos verbales no convencionales como ecolalia, discurso perseverativo y excesivo cuestionamiento en sus interacciones (Prelock & Nelson, 2013).

Finalmente, las personas con SA presentan dificultad en la imaginación y la creatividad, con la consecuente limitación para generar alternativas diferentes a las usuales lo que les puede generar inseguridad debido a su rigidez frente a rutinas establecidas. Adicionalmente a esto, Montero (2013) describe que las personas con SA presentan en sus habilidades motrices finas dificultad en prácticas de precisión y, en habilidades motrices gruesas evidente en la afectación de forma generalizada en coordinación al andar o correr.

Reconociendo lo mencionado anteriormente Montero (2013) recomienda y resalta la importancia de identificar aquellos niños y niñas con SA en primaria y secundaria mediante las pruebas de screening: en primaria se aplica la Escala Australiana de Gilberg y en secundaria se aplica Cribaje para el Espectro Autista -ASSQ- lo anterior con el fin de hacer una intervención oportuna con los agentes educativos (maestros, padres y respondientes de los estudiantes) y poder hacer las remisiones a profesionales que hagan un proceso de evaluación más específico que de claridad frente a la condición del estudiante y, de esta manera, garantizar un trabajo mancomunado que responda de forma eficaz a las particularidades y necesidades del menor.

En cuanto a las acciones pedagógicas que se manifiesten a modo de metodologías es fundamental la flexibilización del currículo de manera individualizada entendiendo que, sin importar el diagnóstico, todos tenemos unas capacidades y necesidades particulares acordes a una valoración psicopedagógica.

TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL SÍNDROME DE ASPERGER

Teoría de la mente (teoría psicológica)

El origen del concepto de 'teoría de la mente' se encuentra en los trabajos precursores de Premack y Woodruff (1978), para quienes se entiende la teoría de la siguiente manera:

"Al decir, que un sujeto tiene una Teoría de la Mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás, ... Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en un sentido estricto, una teoría; en primer lugar, porque tales estados no son directamente observables, y en segundo lugar, porque el sistema puede utilizarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos".

De acuerdo con este planteamiento, se podría definir esta teoría como la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus emociones y sus creencias, lo cual llaman Premack y Woodruff como "estados mentales". En este caso, la teoría de la mente es la capacidad que tiene el ser humano para predecir situaciones empleadas en el comportamiento del otro ya sea dicha conducta verdadera o falsa, y tener consciencia de las diferencias que existen entre el punto de vista de uno mismo y el de los demás.

Por otra parte, Hobson (1995) citado por Corbella, Balmaña, Fernández, Saúl, Botella, García (2009) afirma que existen diferentes niveles de comprensión interpersonal pero los más significativos se basan en la conciencia pre-conceptual asociada a que las personas son diferentes a las cosas y ofrecen interacción, así mismo refiere que se reconoce que las personas usan unos procesos cognitivos distintos cuando se "piensa" sobre un ser humano que cuando se piensa sobre una cosa. Lo que nos permite diferenciar que los objetos no tienen la capacidad de pensar ni sentir a diferencia del ser humano que tiene el poder cognitivo de crear, sentir y desear, entre otros aspectos que nos hacen únicos en los seres vivos.

Todo lo anterior hace que la teoría de la mente sea crucial en el desarrollo adecuado de la cognición socio-emocional y el desarrollo de una conducta social competente. De esta manera, la mayor parte de personas con autismo tienen "dañada" esta capacidad de mentalización o teoría de la mente, esta dificultad los enmarca en una especie de —ceguera ante las mentes de los demás e incluso ante la propia. Esta —ceguera podría explicar muchos de los déficits que presentan estas

personas a nivel social y comunicativo y, en este sentido, muchas investigaciones han tenido por objetivo comprobar la dificultad de mentalización en esta población (Jodra, 2015, p 39)

Actualmente las investigaciones científicas apuntan a varias teorías que intentan describir el trastorno psicológico global implicado a la sintomatología comportamental que observamos en las personas con TEA. Desde los fundamentos conceptuales propuestos por Premack y Woodruff, Simon Baron-Cohen, Alan Leslie y Uta Frith en 1985 citados por Gómez Echeverry (2010) formulan la teoría de la mente la cual se podría identificar como la teoría explicativa del primer criterio (A) sintomatológico del DSM-5: Reciprocidad socio-emocional donde se presenta la acercamientos sociales inusuales, dificultad en conversación ida-vuelta, reducido interés en compartir intereses, emociones, afecto y falta total de iniciativa en la interacción social (American Psychiatric Association, 2013) e intenta explicar las deficiencias persistentes en la comunicación y la interacción social en diversos contextos de las personas con TEA.

Existen algunas características en la Teoría de la mente (TOM) que se han estudiado en sujetos con TEA y se puede identificar que no presentan distinción entre la realidad pues no distingúan la dualidad que presentaba el objeto con la forma, una segunda característica es que no presentan la habilidad de identificar las tareas de falsa creencia. En lo que respecta al juego simbólico se ha evidenciado una baja frecuencia en esta característica en niños con TEA, lo que puede reflejar una falta de imaginación o mentalización (Leslie, 1987).

Congruente con lo anteriormente mencionado, desde el enfoque cognitivo la Teoría de la Mente es un modelo explicativo del autismo partiendo del reconocimiento de un déficit en la capacidad de atribuir estados mentales a los otros y así diferenciarlos de los estados mentales propios como lo plantea Gómez (2010) en su artículo Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo:

“El autismo es un trastorno del desarrollo que impide llevar a cabo con éxito las actividades que requieren el uso de una Teoría de la Mente. Desde el enfoque cognitivo, la Teoría de la Mente es un modelo explicativo del autismo, el cual afirma que es consecuencia de un déficit en la capacidad de atribuir estados mentales a los otros (deseos, creencias, intenciones, etc.), y así diferenciarlos de los estados mentales propios. Es importante, de igual forma, la teoría del Déficit Afectivo- social y la teoría de las Funciones Ejecutivas como explicación del autismo”.

Teoría de la Coherencia Central

La teoría de la coherencia central fue descrita por primera vez por Uta Frith tras una herencia de la escuela psicológica *Gestalt* llamada en su momento “impulsó por el significado”. En su versión original se refiere a la teoría de la coherencia central débil en los TEA que refiere la dificultad de integrar la información sensorial para reconocer y comprender las situaciones sociales y perspectivas de los demás (Psicólogos Infantiles Madrid, sf). Según Frith (2004) citada en Ojea Rúa (2008) la teoría de la coherencia central explica los procesos de planificación de las tareas cognitivas y afirma que el pensamiento humano se caracteriza por el análisis de los estímulos perceptivos con el fin de darles sentido y coherencia.

Como teoría psicológica su fundamento es la explicación científica a las limitaciones existentes en el procesamiento cognitivo de las personas con autismo. De esta manera, se describe como aquella mirada fragmentada que prioriza la visión particular sobre la general, lo que produce una falta de comprensión holística del contexto y genera una comunicación limitada. Ésta sería entonces la razón principal por la cual se refleja la falta de interacción social de los sujetos con autismo (Jodra 2015:49).

Frith sugirió que esta característica universal del procesamiento humano de la información estaba alterada en el autismo, y que una falta de coherencia central podría explicar de manera muy sucinta las capacidades y los déficits que presentan las personas con autismo. En base a esta teoría, Frith predijo que las personas con autismo serían relativamente buenas en aquellas tareas en las que se primaba la atención en la información local (procesamiento relativamente fragmentario), pero que lo harían mal en tareas que requiriesen el reconocimiento del sentido global (Happe, 1997).

Con esta referencia se estima que las personas con autismo proponen la ruptura a la interacción social, teniendo en cuenta que a nivel personal se distancian de las opiniones y juicios sociales que son los que establecen las relaciones públicas a este tipo de actitudes las cuales se reconocen como coherencia central débil. Lo contrario es entonces la coherencia central fuerte que significa para este caso un grado de importancia frente a lo social más alto donde se afecta la psique en la medida que se interactúa con los demás. Cabe destacar las diferentes pruebas científicas-psicológicas que permiten establecer cuando existe coherencia central débil o fuerte dentro de las que se destacan el test de figuras enmascaradas, la ilusión de Ebbinghaus y el test de cubos.

Teoría de las Funciones Ejecutivas (neuropsicológica)

Las Función Ejecutivas son habilidades para seleccionar un conjunto de estrategias útiles para alcanzar una meta. Para ello incluye conductas reguladas por los lóbulos frontales como la planificación, control de impulsos, inhibición de respuestas erróneas, búsqueda organizada y flexibilidad de pensamiento (García-Molina, Tirapu- Ustároz, Luna- Lario, Ibañez y Duque, 2010).

Papazian, Alfonso y Luzondo (2006) definen las funciones ejecutivas como los procesos mentales mediante los cuales se resuelven problemas internos y externos, en el primer caso, los problemas son el resultado de la representación mental de actividades creativas y conflictos de interacción social, comunicativos, y motivacionales nuevos y repetidos. En el caso de problemas externos estos surgen de la interacción entre el individuo y su entorno. La meta de las funciones ejecutivas como proceso mental es solucionar estos problemas de la manera más eficaz y aceptable posible para la persona y la sociedad.

Partiendo de lo anterior, la función ejecutiva está relacionada con la intencionalidad, el propósito y la toma de decisiones complejas. Russel y Ozonoff (2000) citados por Gómez Echeverry (2010) plantean como causas primarias del autismo un déficit en las funciones ejecutiva responsable del control y la inhibición del pensamiento y la acción. Estas funciones son necesarias tanto para una acción motora muy sencilla, como para planificar y ejecutar pensamientos e intenciones complejas. Así, las funciones ejecutivas están involucradas en múltiples procesos complejos, básicamente en inferencia social, motivación, ejecución de la acción, e incluso lenguaje.

Se podría decir entonces que las funciones ejecutivas abarcan un amplio conjunto de funciones de autorregulación que permiten el control, ordenación y combinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y conductas. Tal cantidad de elementos asociados al constructo denotan una importante falta de consenso entre los expertos debido a que constituye un fenómeno complejo difícil de definir conceptualmente.

Los aspectos del constructo que presentan alteración en los casos de diagnóstico de Autismo, Russell (2000) los enuncia de la siguiente manera:

- Planificación estratégica de alto nivel
- Planificación motora a bajo nivel
- Alternancia entre categorías

- Alternancia de la atención visual
- Generación de acciones nuevas y aleatorias
- Monitorización del feedback negativo
- Memoria de trabajo
- Monitorización del resultado visible de las acciones
- Discriminación de las propias acciones frente a las de los demás en el recuerdo.

Para concluir este apartado, es importante mencionar que dichas teorizaciones tuvieron un primer estudio empírico en 1991 cuando, de la mano de Ozonoff se realiza un análisis correlacional de las funciones ejecutivas y el autismo encontrando que las medidas ejecutivas son iguales o más eficaces que las pruebas en teoría de la mente para discriminar grupos de sujetos autistas de grupos de sujetos control; sin embargo, cuando revisamos los estudios de función ejecutiva en autismo, emerge una imagen general algo borrosa, que no es suficientemente clara, y una de las razones de ello se debe a que una gran parte de los estudios se ha realizado con niños y adolescentes con distintas edades y CI por debajo del rango normal. Por el contrario, los estudios con muestras de adultos han utilizado sujetos con CI dentro del rango normal o superior. Otra de las razones se debe a los también distintos grupos de control utilizados, que no siempre son los más apropiados para comparar con personas con autismo (Martos-Pérez, Paula-Pérez, 2011).

COGNICIÓN SOCIAL

La cognición social (CS) puede definirse como un proceso neurobiológico, psicológico y social, por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales, para construir una representación del ambiente de interacción de los individuos, y posteriormente generar el comportamiento social, es decir, la respuesta más adecuada según la circunstancia particular (Butman, 2001). Se relaciona con la percepción social (estadio inicial que evalúa las intenciones de los demás a través de su conducta –dirección de la mirada y movimiento corporal–) y el estilo atribucional (cómo se explica la conducta de otras personas) (Pelphery, Adolphs & Morris, 2004 citado por Uribe Valdivieso, 2010).

Existen diferentes posturas teóricas referentes a la estructura o funcionamiento de la CS, para los efectos de la presente revisión se tomarán la postura de la psicología social y la teoría de la neurodinámica.

En cuanto a la primera perspectiva, ha descrito cinco características de los procesos sociales que representan la influencia que existe entre los elementos neurobiológicos, el contexto social y cómo las estructuras de los grupos sociales, tales como los estereotipos pueden influir la conducta ya sea por mecanismos conscientes o inconscientes (Kihlstrom, 1987 citado por Urrego 2009).

Algunos procesos que se encuentran en la CS son: Identificación, expresión y manejo de emociones, teoría de la mente (TOM), empatía, procesos sobre el sí mismo (Uribe Valdivieso, 2010).

En el caso de la teoría de sistemas dinámicos permite comprender cómo las personas que en este caso son sistemas van transformado su comportamiento a través del tiempo.

Richardson, Dale, & Marsh (2014) citados en León y Cárdenas (2016) afirman:

Un sistema dinámico tiene tres características principales: 1) está compuesto por una gran cantidad de componentes que interactúan entre sí de forma compleja (no-lineal), es decir, el comportamiento del sistema no puede ser predicho desde la suma de los comportamientos individuales de sus componentes; 2) hay emergencia en las propiedades del sistema; y 3) el comportamiento emergente es auto-organizado, ya que no depende únicamente de las condiciones internas o externas, sino que es el resultado de acoplamientos complejos entre diferentes niveles de organización en un proceso de causalidad circular.

Con base a esta teoría, se crea un modelo neurodinámico donde se tiene en cuenta los sistemas neurológicos involucrados en el proceso de la cognición social. Con este modelo se busca explicar la emergencia de algunas habilidades sociales, la emergencia de estas habilidades durante la ontogenia depende de la organización de ciertos sistemas socio-afectivos, los cuales están estrechamente relacionados al desarrollo de ensamblajes neurales, patrones de actividad encefálica y cambios en las relaciones sociales (León y Cárdenas, 2016). En la tabla 1 se describen las principales categorías agrupadas en los procesos asociados a la CS.

Tabla 1: Categorías de agrupación de procesos de la CS

CATEGORIAS	SISTEMAS SOCIO- AFECTIVOS	HABILIDADES SOCIALES
Percepción- Acción	Mapeo Somático	Construcción de imágenes somáticos sobre las señales sociales (ojos, rostros, cuerpo olores, sonidos).

	Resonadores sensorio motores somáticos	Imitación, comunicación no verbal automática, sincronización, aprendizaje vicario.
Afectivos	Mapas viscerales	Generación De valor afectivo.
	Resonadores afectivos	Contagio y acoplamiento emocional
	Interés empático	Altruismo, cooperación, compasión, percepciones de confianza y dolor ni rechazo.
Atribución internacional y mental	Discriminación implícita	Auto reconocimiento y discriminación de otros.
	Corporación de intenciones(simular las acciones ajenas)	Toma de perspectiva implícita, atribución, intenciones implícitas.
	Atribución de intenciones previas	Uso de conceptos intencionales, uso de convenciones sociales.
	Atribuciones mentales	Autoconocimiento, metalización, falsa creencia de primer orden, memoria de trabajo social.
Ejecutivos	Inhibición Afectiva	Control explícito de tendencias emocionales
	Control cognitivo	Razonamiento social y moral, metacognición.

Fuente: León y Cárdenas (2016)

Teniendo en cuenta lo anterior, si se presenta dificultades en la cognición social afectaría todas las áreas de desempeño de las personas (Aguirre 2013). Para Frith (1989) citado por Miguel-Miguel (2006), los niños con espectro autista “no distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás” en este caso la dificultad que presenta un niño con autismo no afecta a la comprensión general, pero tienen grandes dificultades para entender acontecimientos que exigen imaginar lo que otra persona está pensando. En este caso la actuación en tareas que impliquen la comprensión de emociones, creencias e intenciones de los demás, se encuentra estrechamente relacionada con el nivel de competencia social, por lo cual los niños que resuelvan con éxito estas tareas, lograrán mayores niveles de adaptación social, por ello la labor de los estudiosos es acercarnos al mundo autista para que los

sujetos con TEA, puedan comprender las emociones y facilitarles el proceso comunicativo, utilizando todos los medios disponibles y que permite la tecnología existente.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

Las estrategias pedagógicas de intervención, llámense herramientas lúdicas, programas didácticos o proyectos de aula, son acciones encaminadas a alcanzar determinado fin, para este caso el desarrollo de la cognición social en los niños con SA. La mayoría de técnicas presentadas a continuación describen experiencias y referencias que permitan contribuir en paralelo al desarrollo del objetivo sobre el mapeo de estrategias metodológicas para la intervención educativa en niños con diagnóstico de síndrome de Asperger en clave a la cognición social.

Siguiendo a Montero (2013) “La mejor estrategia que podemos utilizar es proporcionarles herramientas que funcionen como su función ejecutiva externa” (p.22). Dichas herramientas hacen referencia a las técnicas de compensación externas, que permiten la resolución de problemas, el acceso a información, posibilitan la participación, la organización de ideas, ayuda a mejorar la comprensión del mundo exterior, permite manejar el tiempo, entre otras.

De acuerdo con las dificultades que presentan las personas con SA, Montero expone una gama de estrategias encaminadas a favorecer la participación de las niñas y niños en el aula evidenciando las categorías más relevantes para su intervención donde se estima fundamentalmente aspectos como: la autonomía, la responsabilidad frente a trabajos y deberes, la coordinación motora y la relación social entre compañeros.

Flamarique- Lizarbe (2013) considera fundamental que el maestro desarrolle tal acción o actividad estratégica considerando las siguientes características: promover un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz que responda al entorno escolar inclusivo, reconocer que los niños y niñas son diferentes en ritmos y aprendizajes independiente de la relación o síndrome compatible, es una responsabilidad formarse y estar actualizado en el tema, promover estrategias ambientales, fomentar la relación social, incentivar la comunicación y corresponsabilidad por parte de los padres en su proceso pedagógico y terapéutico y tener un apoyo constante en casa.

La importancia de generar habilidades sociales desde niño tales como la toma de decisiones, el trabajo en grupo, el liderazgo, la resolución de conflictos entre otras acciones propias de la participación, procuran que los sujetos puedan identificarse con autonomía ante lo social (Montero,

2013; Flamarique- Lizarbe, 2013). Las estrategias deben apuntar al fortalecimiento de las múltiples habilidades de los niños y niñas con SA con el ánimo de procurar que no deserten del ámbito escolar o caigan en la frustración y la desesperanza. El análisis parte de un niño de nueve años de edad que cursa tercero de primaria.

Cabe referenciar la importancia de los diferentes lenguajes: lúdicos-recreativos, literarios y artísticos (teatro, música, pintura) como herramientas alternativas y novedosas para consolidar estrategias de formación en estudiantes con este diagnóstico, pues la capacidad de creación, imaginación y producción del arte y el juego permiten el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas que visibilizadas en una unidad de corte didáctica permiten una apuesta metodológica para el desarrollo educativo y social (Melo, 2012). Por lo tanto, Las unidades didácticas construidas con éste tipo de estrategias, ponen en diálogo el currículo, la práctica educativa y el horizonte escolar debido a que proporcionan la cuota necesaria de inclusión como una necesidad real en la escuela

No obstante, las estrategias también tienen como aspecto prioritario la cognición ejemplo de ello lo propone Rivière (citado por García Campá, 2013) al considerar la teoría de la mente como partidaria en la consecución de metodologías de enseñanza; considera entonces que el ser humano es un objeto con mente, lo que le permite comprender la mente de los demás. Esto significa que se es capaz de comprender y sentir lo que sienten los otros. Las historias sociales, conversaciones en forma de historietas, son herramientas literarias de relajación y modelaje lo que ha permitido que las personas con SA disminuyan sus niveles de estrés en sus relaciones sociales siendo estas más gratificantes y aplicables en su vida cotidiana. Esta estrategia fomenta el entrenamiento y aprendizaje de la vida social: resolución de problemas, habilidades de conversación, identificación y sentimientos y emociones, manejo de sus propias emociones control de la ira y del estrés.

En diálogo con Astington (1993), García Campá (2013) postula que a través de la Teoría de la mente se desarrolla en los niños la habilidad o capacidad para comprender la interacción humana mediante la atribución de estados mentales a uno mismo o a los demás. Esto logra un paso fundamental hacia la interacción social, lo que permite a los seres humanos darse cuenta que tiene mente y que dentro de ésta hay elementos como las creencias, los deseos, sentimientos, pensamientos expresados hacia el otro. De esta forma, partir de la teoría de mente para desarrollar una estrategia pedagógica permite ofrecer un abanico de posibilidades para el desarrollo cognitivo.

Los diferentes grados de enseñanza por donde transita el niño y la niña; educación inicial, educación primaria y secundaria predomina por diferentes intereses que por su edad y fisiología se va desarrollando, por lo que son necesarias las ayudas complementarias para su educación. Luego es importante adaptar herramientas a modo de estrategias debido a que la escuela está llamada a ajustar y afrontar los retos modernos del mundo para garantizar la inclusión y participación de los niños.

Los agentes involucrados en la inclusión de los estudiantes con SA requieren de planes de trabajo estratégicos para ello. Gallego (2012) de acuerdo con Montero (2013) establece un plan de trabajo que busca la formación autónoma del estudiante que a manera de guía para la integración del alumnado referidas a las Orientaciones al entorno escolar, contempla la importancia de la flexibilidad, creatividad y actitud positiva de los maestros y estudiantes los cuales deben estar constantes en la labor pedagógica. Esta guía se implemente a modo de agenda diaria, lo que implica un seguimiento constante que lograra obtener mejores procesos de evaluación y potenciación de habilidades.

Apoyadas en el anterior análisis, se concluye que las metodologías tienen para este caso tres horizontes fundamentales para considerarse como selección adecuada para el educador o el facilitador que interviene en los procesos de formación de niños y niñas con SA. De lo cual se propone que sea una estrategia: a. Innovadora: que propone herramientas nuevas (científicas y tecnológicas) y ofrezca un valor agregado como tensión a las prácticas educativas tradicionales para su intervención.; b. Creativa: haga uso de herramientas propias de la creatividad; el arte, el juego y la literatura; y c. pedagógicas: que establezcan relaciones propias entre enseñanza-aprendizaje, maestro-estudiante mediadas por el proyecto de la autonomía.

METODOLOGÍA

Este artículo plantea una investigación exploratoria-descriptiva dentro del campo educativo asociado a la población con Necesidades Educativas Diversas -NED-. El interés investigativo, partió de hallar diferentes estrategias metodológicas que posibilitaran la intervención en la cognición social en niños con SA, para especificar propiedades e “identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.” (Sampieri, Collado, Lucio, & Pérez, 2006:101) Que, para el caso de las metodologías como herramientas pedagógicas, puedan ser útiles a la formación educativa de los niños con SA.

Partiendo del desarrollo de los objetivos se realiza una selección de artículos y textos sobre el campo de estudio desde la siguiente base de datos comprendiendo el intervalo temporal de años entre 2010-2017 para dar cuenta de una información actualizada y coyuntural con lo ciencia y la educación:

- Google Scholar: (<https://scholar.google.com/>) Plataforma de base de datos sobre literatura académica y científica que le proporciona a los lectores e investigadores publicaciones referenciadas con citas, bibliografía, enlaces de interés sobre el tema indagado en libros virtuales y revistas científicas.
- Revistas indexadas: Plataformas virtuales de publicaciones científicas a modo de revistas que proporcionan información científica de alta calidad de carácter mundial. Las bases de datos de revistas seleccionadas para dar cuenta del hallazgo de investigación son:
 - a. Revista de Salud Pública- UN: Es una revista electrónica especializada
 - b. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Impulsada por la UAEM para la difusión de la ciencia en acceso abierto (www.redalyc.org)
 - c. Revista latinoamericana de psicología editada por Elsevier creada por la asociación española de pediatría. (<http://www.elsevier.es>)
 - d. Dialnet: Es una reconocida plataforma abierta para consultar en diferentes revistas electrónicas contenido científico y de investigación. (<https://dialnet.unirioja.es/>)

- e. Intelligo: Explorador de información científica que alberga la base de universidades iberoamericanas. (<http://repos.explora-intelligo.info>)
- f. Contextos: Revista virtual del programa de psicología de la universidad piloto de Colombia(<http://www.contextos-revista.com.co>)
- g. Ulises: Base de datos de la fundación universitaria los libertadores (<http://ulib-primo.hosted.exlibrisgroup.com>)
- h. ACADEMIC SEARCH PREMIER; Es una base de datos que consta de diferentes disciplinas proporcionando más de 4600 publicaciones. Dispone de versiones en PDF de cientos de publicaciones que se remontan hasta 1.975, o incluso fechas anteriores, y te permite buscar referencias citadas de más de 1.000 títulos.
- i. Artículos suministrados por la Dra. Carolina Jurado (asesora del artículo)

El procedimiento centró la discusión y análisis en las propuestas teóricas y prácticas para la formación de niños y niñas con SA, partiendo de un mapeo e indagación en las bases de datos sobre metodologías que involucran técnicas, estrategias y formas de contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo. Su desarrollo se ofrece en dos fases: a. Identificación de publicaciones pertinentes: esta fase propone realizar una búsqueda sistemática de las palabras claves del estudio indagado. Aquí se especifican e identifican conceptos relacionados con la metodología e intervención en el aula: Asperger y escuela, Asperger y educación, teoría y asperger, cognición social y asperger, teoría de la mente y autismo, cognición social, coherencia central Asperger e intervención, Asperger y estrategias, funciones ejecutivas - Asperger y didácticas; b. Metodologías de intervención: a diferencia de la primera fase, se realiza un análisis de contenido y selección de las publicaciones que, con base descriptiva, se codifica y proponen como metodologías para intervenir la formación y cognición social de niños con SA.

RESULTADOS

Para evidenciar el proceso del análisis del contenido, la primera fase muestra los siguientes resultados de los documentos:

a. Primera fase de análisis: Palabras claves del estudio indagado

Al realizar la búsqueda con palabras claves se obtuvo el siguiente resultado:

Asperger, escuela, didáctica e intervención.

Tabla 2: Resultados obtenidos educación asperger e intervención revistas indexadas

Palabra clave	Revista de Salud UN	Redalyc	Elsevier	Dialnet	Entilligo	Resultado Total	Seleccionados
Asperger y escuela	2	2	2	14	5	25	2
Asperger y educación	2	5	2	15	5	29	3
Asperger e intervención	2	2	2	3	4	12	1
Asperger y estrategias	1	0	0	9	10	20	1
Asperger y didácticas	0	7	0	4	0	11	0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Resultados obtenidos de Google Scholar: asperger, intervención, Teoría de la mente, Cognición social

Palabras claves	Resultados	Seleccionados
Educación y asperger	27	2
Asperger y educación	18	1
Asperger e intervención	23	1
Asperger y estrategias	26	2
Asperger y didácticas	27	2
Teoría de la mente y asperger	20	3
Cognición social y asperger	15	1

Funciones ejecutivas y asperger	28	3
Coherencia central	22	1

Fuente: Elaboración Propia

b. Segunda fase de análisis: Metodologías de Intervención

En relación con los criterios definidos anteriormente (Innovación, creación, pedagogía) se realizó el análisis de documentos para establecer la siguiente información como propuesta de estrategias metodológicas.

Tabla 4. Estrategias metodológicas propuestas

Título	Autor	Tipo de documento	Fuente	Descripción metodológica
Síndrome de asperger “ guía práctica para la intervención en el ámbito escolar”	Margarita Coto Moreno (2013)	Libro	Editado por asociación Sevillana de Síndrome de Asperger	Esta guía está basada en la teoría para la intervención en el ámbito escolar, que permite guiar al profesorado aportando alternativas y soluciones para eliminar barreras actitudinales y metodológicas con el fin de que los alumnos con asperger puedan acceder al ámbito escolar con adaptaciones de teniendo en cuenta sus particularidades.
Propuestas de actividades para la mejora de habilidades sociales en alumnos de 3º de educación primaria con síndrome de Asperger	Laura Flamarique Lizarbe (2013)	Tesis de grado	Universidad internacional de rioja	Este apartado propone unas actividades encaminadas a mejorar las habilidades sociales en los alumnos de 3º, fundamentado en el trabajo cooperativo lo que permite a los alumnos con síndrome de asperger mejorar su integración y rendimiento escolar.
Habilidades sociales: una aplicación al síndrome de asperger	Amparo García Campa (2013)	Informe de prácticas	Universidad abierta de Catalunya	Este texto nos brinda estrategias encaminadas a fortalecer las habilidades sociales utilizando: cuestionarios, historias sociales, uso de conversaciones en forma de viñetas etc. Que les permita interactuar en contextos sociales y a su vez bajar los niveles de estrés que llegan a presentar los alumnos con asperger al no lograr socializar asertivamente.

Guía Para el alumnado con TEA en educación primaria	Mª del Mar Gallego Matellán (2012)	Libro	Instituto Universitario de Integración en la comunidad – INCO salamanca	Esta guía es un instrumento que permite conocer las características de los niños y niñas con TEA y a su vez propone unas estrategias aplicadas al entorno escolar que favorezca la inclusión en diferentes contextos educativos, teniendo en cuenta a la familia y comunidad como facilitadores de los procesos de vinculación al aula regular.
Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con síndrome de asperger en aulas ordinarias	Leire Urrutxi y Lucy Sepúlveda Velásquez (2011)	Artículo	Redalyc.org	Este texto enumera estrategias de intervención que responden a las necesidades de las personas con SA en las aulas regulares, teniendo en cuenta la dimensión afectiva, de relación y cognición lo cual posibilita una mejor intervención educativa. Mejorando sus habilidades sociales, de comunicación, lenguaje, autorregulación y autodeterminación lo que mejora su calidad de vida.
Asperger en el aula	Pedro Padrón Pulido (2012)	Libro	Ediciones Díaz Santos	Este es un libro que narra la experiencia de Javier quien tiene DX de síndrome de asperger y con quien el autor trabajó por un periodo de más 2 años y su trabajo en el aula sirve como modelo para maestros y familias.
Un recreo para todos: programa de habilidades sociales para alumnos con Síndrome de Asperger	Eva Roca Vinyeta (2014)	Tesis de grado	Dialnet	En este documento se desarrolla una propuesta que está encaminada a integrar a los niños con SA en los momentos de recreo desarrollando actividades para conformar un equipo de monitores a las familias y alumnos. Fortaleciendo así sus relaciones sociales.
El teatro como herramienta socializadora para personas con asperger	Alfredo Blanco Martínez, Jessica Mª Regueiro Barreiros, Mercedes González-Sanmamed (2016)	Artículo	Dialnet	En este artículo nos describe cómo surge la idea del teatro como recurso artístico que contribuye a la mejora de las relaciones entre las personas con síndrome de asperger y su entorno y su vez como aporta en su formación como ciudadanos.

El papel de la música para potenciar habilidades sociales en la persona con síndrome de asperger	Cristina Melo Pineda (2013)	Artículo de investigación	Google scholar	En este documento nos habla sobre la importancia de la música para fortalecer las habilidades sociales de las personas con SA, la cual de forma significativa motiva, permite comunicar de manera verbal y no verbal, desarrolla la atención, y la interacción con otras personas, fomenta la creatividad, musical, mejora el reconocimientos de emociones entre otras .
Guía de actividades Lúdico recreativas para mejorar los procesos de inclusión en las clases de educación física de los niños entre los 6 y 8 años con síndrome de asperger de la Escuela Básica llinizas del Canton Duran	José Francisco Alvarado Huacón (2016)	Tesis de grado	Google scholar	Este documento nos brinda una serie de actividades lúdicas recreativas que mejora significativamente la inclusión de las niñas y niños con SA entre los 6 y los 8 años favoreciendo el trabajo en equipo, planificación, respeto de turnos, organización de escenario, resolución de problemas. Favoreciendo las relaciones sociales en el ámbito escolar.
El síndrome de asperger estrategias prácticas para el aula	George Thomas, Penny Barratt, Heather Clewley, Helen Joy (2004)	Libro	Google scholar	Esta guía se divide en seis sesiones, tres de ellas corresponden a estas discapacidades básicas y las restantes se dedican a amplias áreas de dificultad experimentadas con frecuencia y presentes en la escuela y a la que sugieren estrategias de intervención en cada una: relaciones sociales, la comunicación, imaginación y rigidez, dificultades sensoriales y motora, dificultades emocionales, destrezas para el trabajo. Recalcan los autores que se debe tener en cuenta la particularidad de cada niña y niños con asperger.
Adaptaciones sobre una unidad didáctica de expresión corporal para mejorar la integración en el aula de primaria de alumnado con síndrome de asperger	José Eugenio Rodríguez Fernández, María del Carmen Pereira Mariño, José Ángel Mato Cadórniga (2009)	Artículo	Google scholar	Debido a las características propias de las personas con síndrome de SA surge esta unidad didáctica que pretende implementar una serie de estrategias orientadas a la mejora de la comunicación y expresión mediante el movimiento como recurso en donde se adquiera conocimiento de esquema corporal, emociones, mejora de lateralidad, trabajo en equipo, conocimiento de otras culturas.

Capítulo 18 análisis de las estrategias de intervención multidisciplinar en el síndrome de asperger	Eva María Castro Martín, Ana Real Bernal, y María del Mar Jiménez Molina (2016)	Libro	Dialnet	En este capítulo del libro nos habla sobre la importancia de la intervención precoz para las personas diagnosticadas con SA y así proporcionar un tratamiento adecuado y acorde a su condición. Los agentes que intervienen según el apartado serían: psicoterapia, familia, terapia de lenguaje, terapia ocupacional física. Así mismo brindan estrategias de intervención multidisciplinar divididas de la siguiente manera: a) generales, generalización del aprendizaje, durante la infancia, adolescencia, y edad adulta
Retos y estrategias para la convivencia el síndrome de asperger y el contexto escolar y familiar	Patricia Guerra Mora, Silvia Castellanos Cano y Andrea Arnaiz García. (2014)	Artículo	Dialnet	Este texto refiere que las personas con SA al pasar por diferentes contextos educativos, e incluso en su contexto familiar puede presentarse diferentes dificultades como el rechazo o la burla, por lo que este artículo nos brinda una serie de estrategias aplicables en los dos contextos mencionados para un adecuado abordaje.
La inclusión educativa en el aula regular: un caso de síndrome de asperger	Fressy Andrade Ruiz (2014)	Artículo	Redalyc.org	Este artículo analiza el proceso de inclusión de una niña con diagnóstico de asperger en la escuela estatal de la zona urbana de San José-Costa Rica, los autores indagan sobre el conocimiento de los profesionales sobre asperger, indagan sobre la implementación de métodos de enseñanza en el aula por lo que los profesores optan por remitir a otros profesionales para que la atención sea individualizada dentro del plantel, También hablan sobre la intervención puntual del caso ya referido.

Fuente: Elaboración Propia

C. Tercera fase de análisis: En relación a las teorías que están correlacionadas con el síndrome de asperger se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 5. Teoría de la mente, cognición social, funciones ejecutivas, coherencia central

Palabra clave	Contextos	Ulises	Academic Search Premiere	artículos R por tutora	Resultado Total	Seleccionados
Teoría de la mente y asperger	0	10	8	0	18	4
Funciones ejecutivas y Asperger	2	7	3	0	12	4
cognición social	3	5	2	6	16	4

Fuente: Elaboración Propia

DISCUSIÓN

Para presentar el objetivo general a modo de propuestas metodológicas que confiere significado a la luz de supuestos conceptuales junto al análisis de contenido, la forma de exponerlos será a partir de la relación de estrategias, bajo el planteamiento de la discusión que arrojó el desarrollo del tercer objetivo.

a. flexibilización de currículos

En toda experiencia pedagógica o apuesta por proyecto pedagógico se hace necesario la flexibilización del currículo. Es necesario que exista una armonía curricular según el requerimiento de formación que ajuste las particularidades, ritmos y el desarrollo del aprendizaje para las personas con SA integrado por áreas de conocimiento. Se evidencia que con esta estrategia existe una inclusión educativa acorde a los procesos de la socialización e interacción humana, debilidad considerable en este tipo de población.

A propósito del análisis e interpretación de las diferentes apuestas de intervención educativa se infiere la importancia en la propuesta de eventos y sesiones dinámicas que logre un trabajo interdisciplinar. Así, los trabajos en grupo desde diferentes disciplinas pueden aportar al fomento del aprendizaje cooperativo. En este sentido relacionar textos en cada disciplina donde se trabaje en grupo implementado preguntas cortas de forma oral o escrita conectadas con el interés de su contexto cotidiano puede ofrecer mayor significado a su respuesta, las actividades de lógica matemática, por ejemplo, pueden relacionarse en un contexto en el cual se realiza una actividad física o deportiva donde existan pautas y pruebas secuenciales que finalicen con cuestionarios y procedimientos cortos. Independiente de la temática empleada, es el contexto el que permite la relación del conocimiento con la cotidianidad, lo que es factible para la adquisición de un nuevo conocimiento.

Como una condición para la práctica de estrategias metodológicas, se requiere primero que exista un diálogo y consenso de las ciencias y disciplinas, donde se establezca constructivamente un currículo flexible y adecuado en defensa de los intereses y derechos de las personas con SA en la formación escolar. La escuela está llamada a formar la integración social de su comunidad, ciudadanos con vida pública independiente de su condición, cultura y vida. Son los procesos

necesarios para toda socialización que busque que los individuos interactúen con miras a los aportes y construcción de una escuela inclusiva e integral.

b. Herramientas de organización, secuencia y tiempo

A partir de la revisión bibliográfica se consideró que existen herramientas que son indispensables para la organización y esquematización de los contextos de aprendizaje para las personas con SA quienes minimizan algunas conductas como la ansiedad, frustración y desesperanza, derivadas de no poder responder de forma asertiva a diferentes eventos que se les presenta en varios contextos. Éstas herramientas compensan las funciones ejecutivas lo que facilita la relación del sujeto con su contexto.

- El diseño y formación de mapas mentales: la modelación de ideas, la esquematización y representación de los conceptos son eficaces para la estructuración de un tema, toda vez que ayuda a visibilizar mucho mejor sus características y funcionalidad dando mayor coherencia y cohesión al nuevo aprendizaje. Igualmente es necesario el entrenamiento en la elaboración de mapas con el fin de estructurar mejor el pensamiento y favorecer la resolución de problemas.

- La estructuración de la tarea y su paso a paso presentado de forma visual: le permite a los niños y niñas tener una claridad contextual y procedimental sobre sus actividades, considerando que es importante lograr que ejecuten una tarea siguiendo unas pautas e instrucciones básicas. Al realizar en secuencia su trabajo, se fortalece su habilidad y capacidad para organizar episodios y considerar de forma realista una tarea a desarrollar.

- Ofrecer un instrumento para la medición del tiempo: el cronómetro o reloj de arena, mecánico o digital para el uso personal es una herramienta que ayuda a organizar los tiempos de trabajo para diferenciar momentos y tareas que se propongan durante diversas jornadas de trabajo escolar. el tener un tiempo regulado para una actividad, ofrece en las funciones ejecutivas un orden laboral en los niños de acuerdo a sus intenciones y acciones frente al trabajo. Apoyadas en Montero (2013) es fundamental la organización de las tareas por tiempos, pues permite la formación de la autonomía y la responsabilidad como principios necesarios para el ejercicio de deberes sobre el trabajo escolar.

- El uso de agendas con memos y tareas específicas. Tener un texto guía con imágenes, números y objetos que oriente y organice el trabajo propio es indispensable si se requiere que los dos ítems anteriores puedan realizarse, luego el niño comprenderá su labor si se encuentra organizada. La posibilidad de que los niños tengan un propio cronograma de trabajo organizado apunta a formar su responsabilidad y ofrecerles un espacio de relevancia con sus tareas, lo que implica que exista un cronograma definido y socializado previamente a su quehacer escolar. Así pues, se contribuye a la dificultad que se presenta al no tener una guía práctica cómo agenda de trabajo para la resolución de actividades y dar cuenta de la secuencia de los eventos referenciados por Brophy, Taylor & Hughes (citado por Jodra, 2015).

c. Las prácticas artísticas

A partir de los datos arrojados como hallazgos en las fases de indagación hermenéutica, se observa que la implementación de las prácticas artísticas y los lenguajes verbales y simbólicos que involucran el teatro, la música, la danza, la literatura y el arte plástico, proponen fortalecer las habilidades de la cognición social, la teoría de la mente y la cohesión social. Premisa evidenciada por experiencias modeladas y experimentadas en el campo del saber escolar. La música por ejemplo según la experiencia de Melo-Pineda (2013), es una buena herramienta para lograr potenciar las habilidades sociales de los niños y niñas con SA, debido a que según su estudio las personas “forman la percepción, la imaginación, los sentimientos y las emociones en una red de significados construidos en el mundo”.

La formación musical permite la concentración, ya que se agudiza la percepción auditiva; tonalidades baja, media y alta, visual, vestibular, propioceptiva, con las cuales se ofrece un trabajo que desarrolla el talento artístico musical. Por medio de esta herramienta se contribuye a promover la educación inclusiva cuando se posibilita la adaptación y se garantiza que los niños y niñas hagan parte del lenguaje emocional y psicológico del mundo.

Ceñida a la música, la danza fomenta la solidaridad, el respeto por la diferencia, la tolerancia, la cooperación y la valoración por la propia identidad, características esenciales que descubren y proporcionan información corporal y rítmica en los niños y niñas para definir sus cualidades y características motrices. Junto a ella, es importante el dibujo o arte plástico como rasgo de identidad, toda vez que permite conocer cómo piensa, cuáles son sus emociones y

sentimientos o quizá reflejar su ego en relación con el estado cotidiano o realidad que lo atraviesa a partir de lo que propone exógenamente. Es un arte con un proceso complejo, aún más para las personas con SA ergo, que favorece las habilidades motrices finas, la relación con su espacio, la creatividad e imaginación.

El arte escénico es una herramienta valiosa para la formación de la cognición social debido a que integra múltiples lenguajes y formas de aprendizaje. Al realizar la construcción de obras de teatro se estiman diferentes condiciones que contribuyen a la socialización, interacción, comunicación, organización y secuencia de trabajo.

El arte permite la posibilidad de la interacción social, factor importante en la cognición social, como trabajo cooperativo es ideal, dado que la estructura del guion o las obras de teatro requieren de una articulación construida por un grupo. Flamarique-Lizarbe (2013) le apuesta al desarrollo de las capacidades comunicativas y asociativas en los niños con esta estrategia, que se muestra como una de las más completas en su obra puesto que fortalece el trabajo de formación educativa desde las diversas áreas del conocimiento. El trabajo en equipo, propuesto por el teatro es una habilidad que cuestiona el reconocimiento del otro, sus deseos y necesidades, por ello, se busca la intersubjetividad en la realización colectiva de la formación teatral.

La lecto-escritura evidenciada en la elaboración de libretos y eventos propios de la escena, desarrolla el vínculo y la confianza, la identificación de emociones y sentimientos al actuar. La inhibición en diferentes situaciones con sus pares para la planificación y organización de eventos se contrasta por ser un acto de negociación y mediación expresada con la teatralidad.

El lenguaje hablado como herramienta de expresión y capacidad comunicativa puesto en articulación con una herramienta artística como el teatro es una estrategia que logra mitigar la falta de relación social, siendo un arte público permite que el niño configure un discurso desde el plano de lo social de adentro hacia afuera del contexto. Al articular un guion trabaja la habilidad comunicativa que es indispensable para participar en lo público. Al interactuar con otros actores promueve y posibilita una lectura y expresión con secuencia y lógica de acuerdo a libretos básicos y conversaciones sintéticas, así como a la propia creación devenida de sus gustos e intereses. Con la apropiación de un libreto se pone en juego los intereses propios y los del otro por tratarse de un efecto ficticio sobre una realidad donde converge lo común.

Por tanto, la apuesta teatral desde Martínez, Barreiros y Sanmamed (2016) como herramienta socializadora, se manifiesta como una condición de posibilidad de estrategia metodológica al analizar los alcances de dicha intervención con este tipo de poblaciones pues consideran que “la actividad teatral ha promovido un aprendizaje explícito de las habilidades sociales, tales como entablar conversaciones, preocuparse por el otro, establecer lazos de amistad, sentir que el grupo importa, compartir ideas y respetar las de los demás”, con dicho resultado se evidencia la apuesta hacia la formación de la cognición social en los niños con SA al poner en la práctica una interacción y comunicación con el mundo.

Las prácticas artísticas son fundamentales como estratégicas para incidir en las conductas y acciones humanas de las personas con SA. Al comprender las situaciones y perspectivas de los que plantean el conocimiento holístico en la formación escolar de los niños debe procurarse que dicho conocimiento esté en un contexto, aumentando progresivamente su comunicación expresiva, además de dar la oportunidad de la reflexión y construcción de eventos. La emergencia de estrategias que contribuyan a la formación de los niños y niñas con SA, es una apuesta por la construcción de ciudadanía dada desde la inclusión y la responsabilidad social de las comunidades democráticas. El arte es un referente que puede ayudar a dinamizar este propósito dado que como disciplina humana refiere la necesidad de la creación y el vínculo con la imaginación y el pensamiento para la autenticidad de las expresiones estéticas que forman parte del desarrollo y la transformación humana en las sociedades progresistas estimuladas por la mente creativa.

CONCLUSIONES

En la actualidad, coexisten diversas teorías explicativas del comportamiento peculiar de los sujetos de SA, entre ellas la que le atribuye las dificultades de estos sujetos principalmente a un déficit en habilidades de la teoría de la mente (Berrios, Catalán, Muñoz, Maureira, Santibáñez, 2012) en el presente artículo de revisión se realizó un análisis de las de la literatura desde la psicología con la teoría de la mente, cognición social, coherencia central y la neuropsicología con las funciones ejecutivas unido con la parte pedagógica con estrategias metodológicas en el aula lo cual aporta a una visión más clara de las necesidades de los niños con síndrome de asperger en el contexto escolar y como se puede generar estrategias para mejorar habilidades sociales y comunicativas.

Miranda (2014) en su tesis niños y niñas especiales cognición social y autismo refiere: Hoy la ciencia nos confirma cómo el desarrollo del lenguaje, de la cognición, la regulación de emociones, el desarrollo psicomotriz y una adecuada socialización precisan para un desarrollo óptimo, de un ambiente con los estímulos adecuados. Por ello, en ambientes educativos como pueden ser las escuelas infantiles, es donde se va a posibilitar que las niñas y los niños, tanto a través de las interacciones que establecen con sus compañeros y compañeras, con sus docentes y con otras personas adultas presentes en los centros, como de las experiencias en las que participan, vayan construyendo sus capacidades y adquiriendo conocimientos, destrezas y valores que van a condicionar otros posteriores.

Se puede decir que el niño necesita de un ambiente enriquecido en estímulos para desarrollar habilidades de socialización y comunicación, así mismo Implica un proceso neurobiológico, psicológico y social por medio del cual se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales para posteriormente generar un comportamiento como la respuesta más adecuada según las circunstancias (Adolphs, citado por Miranda 2014).

En esta revisión, uno de los aspectos más relevantes en toda la literatura es la definición de la empatía la cual es inherente a nuestra condición humana, nos permite comprender los estados emocionales de las otras personas y actuar adecuadamente ante cada situación social, generando una verdadera conducta pro social lo cual es una habilidad inexistente en niños con SA influyendo

de manera directa lo relacionado con la cognición social donde se encuentran las emociones básicas y morales, habilidades sociales y las relaciones interpersonales.

Por esta razón se busca crear estrategias metodológicas en el aula con niños con SA para el desarrollo de la cognición social dentro de los procesos de inclusión educativa donde por medio una adaptación curricular, herramientas de organización, secuencia, tiempo y prácticas artísticas ayudaran a intervenir en la alteración fundamental presente en los tres síntomas centrales del autismo infantil, la conocida tríada de Wing: disfunción en las relaciones sociales, en la comunicación y en el juego simbólico (Miranda,2014).

Como recomendación en próximos estudios es implementar estas estrategias con el fin de analizar su efectividad y cuáles serían los aspectos que pueden aportar para la formación escolar en el área convivencia y afectiva en estudiantes con SA. Otro aspecto a tener en cuenta en el momento de realizar la aplicación de las estrategias, es realizar un trabajo interdisciplinario donde sean partícipes psicólogos, docentes, coordinadores, fonoaudiólogos y padres de familia con el fin de ser consecutivos en las actividades y se pueda ver un mejor resultado.

En cuanto a la dinámica familiar, es importante que exista un acompañamiento para poder reforzar la regulación emocional y así permitir que los padres creen mayor tolerancia al SA y con base a este proceso, el padre podrá proyectar seguridad a su hijo lo cual es un rasgo significativo en el avance del niño.

Se cumplió con los objetivos planteados para este artículo de revisión, se recomienda realizar consultas de base de datos en inglés ya que, en cuanto al tema de cognición social, es poca la literatura en español que se encuentra en las diferentes bases de datos.

REFERENCIAS

- Aguirre, R. (2013) Desarrollo de la cognición social en personas con trastorno de espectro autista. *Revista chilena de terapia ocupacional*. 13(2), 11 – 19.
- Alvarado Huacón, F. (2016). *Guía de actividades lúdicas recreativas para mejorar los procesos de inclusión en las clases de educación físicas de los niños entre 6 y 8 años con síndrome de Asperger de la escuela básica Llinizas del cantón duran* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Educación Física Deporte y Recreación) Consultado en <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/16160>
- American Psychiatric Association (2013) *Guía de consulta de los criterios Diagnósticos del DSM-5*. Documento electrónico consultado el 9 de Julio de 2017 en <https://areaclinicapediatrica.files.wordpress.com/2016/03/d5-completo-en-espac3b1ol.pdf>
- Andrade Ruiz, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: un caso de Síndrome de Asperger. *Revista electrónica Educare*, XV() 39-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121530004>
- Arnáiz, P. (2003). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Berrios P, Catalán E, Muñoz C, Maureira M, Santibáñez A.(2012) *Comparación de habilidades de teoría de la mente entre sujetos con síndrome de Asperger y sujetos con desarrollo típico*. Tesis de grado Universidad de Chile facultad de medicina escuela de fonoaudiología consultada el 9 de Junio de 2017 en: <http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/28/Comparaci%C3%B3n%20de%20habilidades%20de%20teor%C3%ADa%20de%20la%20mente%20entre%20sujetos%20con%20s%C3%ADndrome%20de%20Asperger%20y%20sujetos%20con%20desarrollo%20t%C3%ADpico.pdf?sequence=1>.
- Butman, J. (2001) La cognición social y la corteza cerebral. *Revista Neurológica Argentina*, 26, 117-122

- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de las personas con discapacidad: impulsando el concepto de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Documento electrónico consultado el 20 de Julio de 2017 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>
- Castro Martín, E. M., Real Bernal, A. R., & Jiménez Molina, M. D. M. J. (2016) Análisis de las estrategias de intervención multidisciplinar en el Síndrome de Asperger. En Gázquez, J., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., Simón, A., Barragán, A., Martos, A., *Perspectivas y Análisis de la Salud*, 129-134, ISBN 978-84-617-5568-4 Consultado en
- Corbella S, Balmaña N, Fernández H, Saúl L, Botella L, García F (2009) Estilo personal del terapeuta y teoría de la mente. *Revista Argentina*, XVIII(2), 125-133. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/35/814/racp_xviii_2_pp125_133.pdf
- Correa Montoya, I., Castro Martínez, M. (2016) *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia, 160p
- Darretxe Urrutxi, L; Sepúlveda Velásquez, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(24), 869-892 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122840018> .
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2005). *Informe Especial Colombia Educación -Censo General 2005*. Documento electrónico recuperado el 7 de Julio de 2017 de https://www.dane.gov.co/files/censos/boletines/bol_educacion.pdf
- Fernández-Mayoralas, DM, Fernández-Perrone, AL y Fernández-Jaén, A. (2013) Trastornos del espectro autista. Puesta al día (I): introducción, epidemiología y etiología. *Acta Pediátrica España*. 71(8): 217-223.
- Flamarique-Lizarbe, L. (2013). *Propuesta de actividades para la mejora de habilidades sociales en alumnos de 3º de Educación Primaria con Síndrome de Asperger*. Tesis de Grado consultada el 7 de Julio de 2017 en <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1708>

Gallego, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Instituto universitario de integración en la comunidad. Universidad de Salamanca.

Comentado [JBDC1]: Completar referencia

García-Molina A, Tirapu-Ustárriz J, Luna-Lario P, Ibáñez J, Duque P. (2010) ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista de Neurología*, 50, 738-46

Comentado [C2R1]:

García Campà, A. (2013). *Habilidades sociales: Una aplicación al Síndrome de Asperger* (Bachelor's thesis, Universitat Oberta de Catalunya). Consultado el 11 de Julio de 2017 en <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/20141>

Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y autismo. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 113-124. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18821/gomez_echeverry.pdf

Guerra Mora, P., Castellanos Cano, S. & Arnaiz García, A. (2014). Retos y estrategias para la convivencia: el síndrome de asperger y el contexto escolar y familiar. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 51-62.

Happe, F. (1997). El autismo: entender la mente y componer las piezas. Documento electrónico consultado el 10 de Julio de 2017 en https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2007/TRD/Artic/TeoriasHappe.htm

Jodra M (2015) *Cognición Emocional En Personas Adultas Con Autismo: Un Análisis Experimental*(tesis doctoral) Universidad complutense consultada el 9 de Julio de 2017 en <http://eprints.ucm.es/30717/>

León, D., Cárdenas, F. (2016) Aproximación Neurodinámica a la Cognición Social. *Universitas Psychologica*, 15(5) Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-5.ancs>.

Leslie, A. M. (1987) Pretence and representation: The origins of —theory of mind. *Psychology Review*, 94, 412-426. DOI: 10.1037//0033-295X.94.4.412

López, M. G., Valenzuela, A. V., López, I. P., & da Silva, M. V. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de educación física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista iberoamericana de educación*, (46), 175-192

Comentado [JBDC3]: No esta citado

Comentado [P4R3]: Profe, estas son las referencias que van en el cuadro de las metodologías. Puse el año como lo indicaste

- Martos-Pérez, J., Paula-Pérez, I. (2011) Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista Neurología*, 52 (1), 147-53.
- Martínez, A. B., Barreiros, J. M. R., & Sanmamed, M. G. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125.
- Melo Pineda, C. (2013) *El papel de la música para potencializar habilidades sociales en la persona con síndrome de asperger.* Recuperado de <http://repositorio.ucp.edu.co:8080/jspui/handle/10785/1712>
- Miranda, S.(2014) *Niños y niñas especiales cognición social y autismo.* Tesis doctoral 2014.Universidad Pública de Navarra consultada en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/5403/TESIS%20Marco%20P%C3%A9rez.pdf?sequence=1>
- Miguel- Miguel, AM. (2006) El mundo de las emociones en los autistas. En GARCÍA CARRASCO, Joaquín (Coord.) Estudio de los comportamientos emocionales en la red [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* 7(2). Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 09/07/2017].
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_ana_miguel.pdf > ISSN 1138-9737
- Montero, C.M. (2013) *Guía Práctica Para la Intervención en el Ámbito Escolar.* Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger. Documento electrónico consultado el 2 de Junio de <https://autismodiario.org/2014/01/23/sindrome-de-asperger-guia-practica>
- Naranjo- Florez, RA. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Publicación científica en Ciencias Biomédicas.* 12(21), 81-101 Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/nova/v12n21/v12n21a07.pdf>
- Ojea Rua, M. (2008) Trastornos do espectro autista: Teoría da coherencia central cognitiva e implicacións psicopedagógicas. *Eduga.* 52, 71-78. Recuperado de <http://www.edu.xunta.es/ftpserver/portal/DXPL/revistagalega/rge52/eduga52/19.pdf>

Organización Panamericana de la Salud (2003). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (CIE-10)*. Documento Electrónico consultado el 7 de Julio de 2017 en <http://ais.paho.org/classifications/Chapters/pdf/Volume2.pdf>

Papazian, O., Alfonso, I., y Luzondo, R.J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(3), 45-50

Prelock, P.J., & Nelson, N.W. (2018). Language and communication in autism: an integrated view. *Clinical Child Adolescence Psychology*. 59, 129-145. Recuperado de https://www.clinicalkey.es/service/content/pdf/watermarked/1-s2.0-S003139551100143X.pdf?locale=es_ES

Premack, D., Woodruff, G. (1978) Does the chimpanzee have a theory of mind? *The behavioral and brain sciences*, 4, 515-526. Recuperado de https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0/S0140525X00076512a.pdf/does_the_chimpanzee_have_a_theory_of_mind.pdf

Psicólogos Infantiles Madrid. (sf). *Teoría de la coherencia central en los Trastornos del Espectro Autista*. Documento electrónico consultado el 9 de Julio de 2017 en <https://psisemadrid.org/coherencia-central-autismo/>

Pulido, P. P. (2012). *Asperger en el Aula*. España: Ediciones Díaz de Santos.

Roca-Vinyeta, E. (2014). Un recreo para todos: Programa de habilidades sociales para alumnos con síndrome de Asperger. Documento electrónico consultado <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2451>

Russell, J. (2000) *El autismo como trastorno de la función ejecutiva*. Editorial medica Panamericana.

Ruggieri, V (2013). Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista. *Revista de Neuropsicología*. 56(1) 13-21

Comentado [JBDC5]: Completar referencia

Comentado [P6R5]: Profe supuse que faltaba URL así como lo puse anteriormente aparecía en "citar"

- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México: Mcgraw-hill.
- Smith-Myles, B. & Simpson, R (2002) Asperger Syndrome: An overview of characteristics. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17(3) 132-137
- Thomas, G., Barratt, P., Clewley, H., & Joy, H. (2004). *El Síndrome de Asperger--Estrategias Prácticas para el Aula: Guía para el Profesorado*. AAPC Publishing. Documento electrónico consultado www.xtec.cat/~mjulia/alumnat/avalua/guiaAsperger.pdf
- UNESCO. (2004) *La infancia Amenazada*. ISBN 92-806-3819-X Documento electrónico consultado el 8 de Julio de 2017 en https://www.unicef.org/spanish/sowc05/sowc05_sp.pdf
- Urrego, Y. (2009) El impacto de las experiencias tempranas en la cognición social. *Revista Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(1), 61-80.
- Uribe Valdivieso, C. (2010) Una Breve Introducción A La Cognición Social: Procesos Y Estructuras Relacionados. Revista virtual del programa de psicología con-textos. Documento electrónico consultado el 9 de Julio de 2017 en http://www.contextos-revista.com.co/Revista%204/A5_Una%20introduccion%20a%20la%20cognicion%20social.pdf
- Vásquez-Orjuela, D. (2015) Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*. 18(1). 45-61 <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>