

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

**Comprensión lectora en niños con síndrome de Asperger y
niños sin síndrome de Asperger**

Sofía Alejandra Guimet Reátegui

Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología

Facultad de Ciencias Humanas

Carrera de Psicología

Asesora: Doctora Miriam Grimaldo

2015

Indice

RESUMEN.....	3
INTRODUCCION.....	4
MARCO TEORICO.....	6
NIÑOS CON SINDROME DE ASPERGER	6
COMPRESION LECTORA.....	8
VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA COMPRESION LECTORA.....	11
EL LENGUAJE Y EL SINDROME DE ASPERGER	12
COMPRESION LECTORA Y EL SINDROME DE ASPERGER	13
OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACION	15
HIPOTESIS DE LA INVESTIGACION	15
METODOLOGIA	17
DISEÑO DE INVESTIGACION.....	17
PARTICIPANTES Y MUESTRA	17
INSTRUMENTOS	18
<i>Ficha sociodemográfica.....</i>	<i>18</i>
<i>Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R)</i>	<i>18</i>
<i>Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas (CLP)</i>	<i>22</i>
PROCEDIMIENTO DE RECOLECCION Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	23
RESULTADOS	24
RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	24
COMPARACION DE LA MUESTRA SEGUN DIAGNOSTICO	25
DISCUSION	27
REFERENCIAS.....	35
APENDICES	41

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1.	Correlaciones entre los índices principales y secundarios del PROLEC-R adaptado.....	20
Tabla 2.	Estadísticos descriptivos de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R.....	24
Tabla 3.	Resultados de la prueba U de Mann – Whitney Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R.....	25
Tabla 4.	Resultados de la prueba U de Mann – Whitney Prueba de Formas Paralelas CLP.....	26
Figura 1.	Análisis Factorial confirmatorio del PROLEC-R.....	21

Resumen

El siguiente estudio es de tipo descriptivo comparativo transversal, dado que se busca identificar las diferencias que existen en comprensión lectora entre un grupo de niños sin Síndrome de Asperger y niños con Síndrome de Asperger. Para ello, se evaluó a 8 niños con Síndrome de Asperger y 8 niños sin Síndrome de Asperger, ambos grupos entre 7 y 12 años. Se tomaron en cuenta datos como la edad y el grado escolar. Y en el caso del grupo de niños con Asperger, la asistencia a una terapia, la frecuencia de asistencia y la edad de diagnóstico del Síndrome. Respecto a la variable de comprensión lectora, se utilizó la adaptación peruana de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R (2007). Los resultados indicaron no diferencias significativas entre ambos grupos. Con ello se puede evidenciar que el grupo de niños con Síndrome de Asperger no tienen dificultades cognitivas que les impidan el comprender textos al igual que un niño regular.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, comprensión lectora, niños

Abstract

The following study is a comparative type, since it seeks to identify the differences in reading comprehension between a group of normal children and children with Asperger syndrome. To do this, we evaluated 8 children with Asperger syndrome and 8 regular children, both groups between 7 and 12 years. Data were taken into account such as age and grade. And in the case of children with Asperger syndrome, was also taken into consideration the attendance at therapy, frequency of attendance and age of diagnosis of the syndrome. Regarding the reading comprehension variable, we used the Peruvian adaptation Assessment Battery Readers Processes PROLEC-R (2007). Results indicated no significant differences between groups. With this we can show that the group of children with Asperger's Syndrome have not really significant cognitive difficulties and they can understand texts like a regular kid.

Key words: Asperger syndrome, reading comprehension, children.

Introducción

La lectura es un elemento esencial en el desarrollo de una persona, la correcta comprensión de un texto contribuye a la posibilidad de aprendizajes en distintas áreas. En ello yace la importancia del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora y los procesos cognitivos que esta implica. Estas habilidades cognitivas se desarrollan en la infancia, por lo cual la detección temprana de dificultades en esta etapa va ser significativamente relevante en el desempeño futuro de la persona.

El presente estudio busca conocer el proceso de comprensión lectora en un grupo de niños con Síndrome de Asperger y un grupo de niños sin Síndrome de Asperger. Con ello, se podrá observar si hay diferencias significativas entre ambos grupos y si el tener el Síndrome de Asperger genera alguna dificultad o no a al momento de comprender un texto. Es importante conocer más acerca del proceso de comprensión lectora en los niños, debido a que el nivel de comprensión lectora en el Perú ha sido un problema a considerar por muchos años. Esto se debe, al bajo nivel en el desempeño de tareas de comprensión de textos, en relación a lo esperado en un niño durante el periodo escolar.

Datos de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa UMC (2005) indican que solo el 12.1 % de los alumnos, que finalizaba la primaria, lograba un aprendizaje satisfactorio en la comprensión de textos. Por lo tanto, la mayor parte de alumnos pasaban a secundaria con capacidades insuficientes. Luego, al terminar la secundaria solo el 9.8 % lograba los objetivos de acuerdo a lo esperado en la comprensión lectora. La condición actual se muestra más favorable, con una tendencia a mejorar los índices de años anteriores. A pesar de ello, en Diciembre del 2010, los datos indican que sólo un 28.7% de los escolares de segundo grado de primaria alcanzan un nivel suficiente de comprensión lectora (Fundación del Banco Bilbao Vizcaya Argentaria Continental BBVA Continental - Programa Leer es Estar Adelante, 2011).

Datos como estos indican la relevancia del tema, ya que muestran en un principio que la situación de comprensión lectora de los niños, en general en nuestro medio, no obtiene buenos pronósticos. Por lo tanto, esta información debe ser tomada como base fundamental, para entender que no solo los niños con Síndrome de Asperger pueden tener dificultades en el área de comprensión lectora sino también, que esta dificultad en la comprensión lectora, la

atraviesan todos los niños de nuestra sociedad, debido a la calidad educativa. Por lo tanto, en esto cabe la importancia de conocer cómo se da el proceso de comprensión de textos en niños con habilidades distintas, y en un entorno en el cual no favorece este tipo de habilidades. Asimismo, son pocos los estudios en nuestro país sobre personas con Síndrome de Asperger y también es reducido el número de centros especializados que trabajen con niños Asperger, siendo muchas veces difícil obtener un diagnóstico a temprana edad. Incluso en algunas ocasiones los niños con Síndrome de Asperger obtienen un diagnóstico erróneo, confundiendo con otra Síndrome dentro del espectro autista. En base a esto es importante realizar investigaciones que permitan un mayor entendimiento de las características del Síndrome de Asperger, en este caso la comprensión lectora, habilidad elemental para adquirir conocimientos y una formación sólida desarrollada durante la etapa escolar.

Por último el conocer cómo se ven implicadas otras variables socio demográficas, cómo el género, la edad y la frecuencia con al que asisten al programa de inclusión, todo ello relacionado con la comprensión lectora, en los niños con Síndrome de Asperger será beneficioso para encontrar futuros tratamientos que detecten tempranamente dificultades en estas áreas y puedan ser tratadas adecuadamente para lograr un desarrollo óptimo. Asimismo, el tema del Asperger no es muy estudiado actualmente en el Perú y temas como este podrán contribuir al área educativa, la cual se encuentra aún en proceso de desarrollo en nuestro país.

Finalmente, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las diferencias en el nivel de comprensión lectora en un grupo de niños con Síndrome de Asperger y un grupo de niños sin Síndrome de Asperger, entre 7 y 12 años de Lima?

Marco teórico

Niños con síndrome de Asperger

El Síndrome de Asperger, es denominado como un trastorno generalizado del desarrollo (TGD), el cual se desarrolla de manera crónica y severa, produciendo consecuencias a nivel social, emocional y conductual en el niño (Zardaín & Trelles, 2009).

Los primeros casos de Síndrome de Asperger fueron descubiertos por Hans Asperger en 1944. Su objetivo iba más allá de describir esta enfermedad, lo que él intentaba lograr era que se tuviera un mayor conocimiento sobre el espectro autista, de tal manera que existiera una mejor atención frente a las necesidades que presentan estos niños. Por lo tanto, la educación debía estar enfocada en una atención individualizada, aprovechando los intereses especiales que tienen estos niños (King & Toth, 2008). Esta idea lo indica en el siguiente enunciado.

Estos niños presentan a menudo una sorprendente sensibilidad hacia la personalidad de sus profesores....Pueden ser enseñados, pero solamente por aquéllos que les ofrecen una comprensión y un afecto verdaderos, gente que les trata con cariño y también con humor....La actitud emocional subyacente del profesor influye, de modo involuntario e inconsciente, en el estado de ánimo y comportamiento del niño (Asperger 1944)

Hasta la actualidad se sigue tomando en cuenta el enfoque planteado por Hans Asperger (King & Toth, 2008).

Wing (1981) fue quien posteriormente define el término Síndrome de Asperger, en donde no solo incluía a niños con problemas de aislamiento social, sino también a aquellos socialmente activos, pero con un comportamiento inusual.

Respecto a la cantidad de niños que desarrollan el Síndrome de Asperger, aproximadamente existen de 3 a 5 casos por cada 1000 individuos. Asimismo, la proporción entre varones y mujeres es de 4 a 1 (Zardaín & Trelles, 2009).

Para el correcto diagnóstico del Síndrome de Asperger es necesario que el niño pase por una evaluación neuropsicológica que debe incluir la historia clínica del menor, información de la escuela y de su entorno, antecedentes familiares, etc. Asimismo, es relevante tomar en cuenta sus procesos cognitivos y el desarrollo del lenguaje (Fernández, 2007).

El Síndrome de Asperger comparte ciertas características con el resto de patologías del espectro Autista, sin embargo, el DSM-IV-TR (1994) indica criterios particulares que lo distinguen del mismo. Estas características se basan en que los individuos con Síndrome de Asperger, poseen habilidades cognitivas intactas, es decir no se encuentra presente un retraso mental o una discapacidad intelectual. Asimismo, no se manifiesta alguna dificultad en la adquisición del lenguaje; sin embargo, se hallan dificultades en el área pragmática del lenguaje, mostrando un uso del lenguaje repetitivo y formal.

Otras características de este Síndrome son las planteadas por Wing y Gould (1979). Estos autores comentan que los individuos con Síndrome de Asperger manifiestan una tríada de afectación social, las cuales se basan en tres áreas: En el área social se manifiestan dificultades en la relación y vías de interacción social; en el área comunicativa se muestra una disminución de la comunicación verbal y no verbal; finalmente, en el área imaginativa, presentan dificultades en el entendimiento con el otro, en aspectos como el juego y los intereses. Un elemento que distingue a las personas con Síndrome de Asperger del resto de desórdenes del espectro autista, es la habilidad en el lenguaje, y la poca probabilidad de una dificultad en el aprendizaje o en habilidades psicomotoras.

Los niños con Síndrome de Asperger tienen generalmente, campos de intereses reducidos y específicos. Mayormente poseen habilidades en el área de memoria (capacidad para recordar fechas, figuras, épocas, etc.). Estos niños suelen utilizar un lenguaje más formal y toman a menudo el significado literal de lo que leen u oyen. Se sienten más cómodos en ambientes más estructurados y suelen tener dificultades para lidiar con el fracaso y la crítica. Las veces que presentan un mal comportamiento, se debe a la dificultad para comunicar sus frustraciones y ansiedades a los demás. Muchas veces los niños afectados levemente, no son diagnosticados, por lo tanto son a veces denominados, como *extraños* o *excéntricos*. En relación a las características particulares de niños y niñas con Síndrome de Asperger, existen algunas diferencias. Las niñas manifiestan estas características de forma menos severa, ya que son más propensas a comunicarse y mostrar menos conductas agresivas. Suelen ser más pasivas y sociables, existiendo una mayor facilidad para el aprendizaje de conductas sociales por medio de la imitación. En términos generales, los síntomas suelen presentarse menos claros en las niñas por lo cual puede resultar más complicado su diagnóstico (Zardaín & Trelles, 2009).

Comprensión lectora

Ausubel, Novak y Hanesian (1976) definen la comprensión de lectura como una forma de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo. En esta definición ya se empieza a integrar otros aspectos, además de la decodificación y el reconocimiento de las palabras.

La comprensión abarca un conjunto de fases que intervienen en la formación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento en donde es almacenada la información. Por lo tanto, la comprensión de un texto comprendería el grado en que la información es integrada en estas estructuras de conocimiento. Para ello, son esenciales los procesos de inferencia. Asimismo, el lector utiliza las claves encontradas en el texto y hace uso de sus propias experiencias previas para inferir el significado que el autor de un texto pretende comunicar (Zorrilla, 2005).

El proceso de comprensión implica una serie de estrategias como la utilización del razonamiento. Esta estrategia implica que el lector utilice sus propios esquemas para construir un significado a través de las claves proporcionadas en el texto. Para ello, es necesario que la persona sea capaz de inferir, ya que un texto no es totalmente explícito y el mismo significado exacto de las palabras debe inferirse del contexto (Zorrilla, 2005). Otra estrategia utilizada es cuando el lector monitorea sus propios progresos durante la comprensión del texto, esto le permite detectar cualquier dato comprendido de manera errónea y poderlo rectificar (Johston, 1989). Finalmente, cabe recalcar la relevancia del conocimiento previo al momento de comprender un texto. Estos conocimientos mientras más extensos sean, van a poder brindar al lector un mayor repertorio de significado de palabras, una mayor habilidad para predecir e inferir. Por lo tanto, mayor capacidad para generar un modelo más adecuado del significado del texto (Bruner, 1990; Binkley & Linnakylä, 1997).

Una definición de comprensión lectora brindada por Alliende, Condemarín y Milicic (1991) es el entender el sentido manifiesto, explícito o literal de un determinado texto escrito. Algunos identifican este sentido manifiesto con lo que ha querido expresar el autor, de forma más extremista, sin tomar en cuenta la inferencia, sino solo a lo expresado de forma explícita. A pesar de ello, en ocasiones los textos escritos adquieren diversos sentidos al sentido planteado por el autor, tomando en consideración la particular visión del mundo de cada

lector. Ante estas dos formas de entender la comprensión lectora, los autores se localizan en una posición intermedia, en donde por una parte es relevante los niveles de complejidad del texto en sí y todos los factores lingüísticos que influyen y por otro lado tomar en cuenta las características particulares de grupos de lectores. Dentro de estas características están la edad cronológica, nivel de escolaridad, etapa de aprendizaje de lectura, etc. De esta manera, estos indicadores permiten una evaluación precisa de la comprensión de textos. Para el presente estudio se tomará la propuesta realizada por Alliende, Condemarín y Milicic (1991).

Para explicar el proceso de la comprensión lectora existen variedad de posturas, una de ellas habla sobre tres modelos, estos son los modelos de proceso ascendente, descendente e interactivos. El primero se refiere al modo de analizar un texto de manera jerárquica, es decir, desde lo más sencillo (palabras) hasta el texto como un todo. El segundo, se basa en procesar el texto a los conocimientos semánticos, con ello se reflejaría una capacidad de lectura más elaborada. En este caso el reconocimiento de las palabras llega a ser automático. Finalmente, en el tercer y último modelo se da una comprensión en los distintos niveles de forma paralela. La comprensión de un texto se da tanto por datos explícitos en el texto, como por conocimientos previos del lector (Adams, 1982, citado en Alonso & Mateos, 1985).

Otra explicación en el proceso comprensivo de textos propuesta por Alliende y Condemarín (1991), quienes sostienen que el lector debe pasar por cinco niveles. El primer nivel es el de la comprensión literal. En este nivel el lector deber utilizar habilidades que impliquen reconocer y recordar la información recibida. Esto indica que la persona es capaz de identificar la idea principal, ideas secundarias, personajes, detalles, épocas, relaciones causa- efecto, entre otros. El segundo nivel es el de reorganización de la información e implica que el lector realice procesos de clasificación y síntesis. Por lo tanto, para reorganizar la información, es necesario que la persona pueda clasificar (personas, objetos, lugares, etc.), esquematizar y resumir el texto. Estos dos niveles descritos, permiten que la persona adquiera una comprensión global del texto, e involucra una obtención de información más concreta.

El tercer nivel es el de comprensión inferencial y abarca la capacidad del lector para relacionar su experiencia personal con el texto, y poder generar una hipótesis a partir de ello. Asimismo, este nivel incluye la inferencia de las ideas principales, es decir, la inducción del significado o enseñanza moral y abarca ideas secundarias y su orden, no necesariamente igual al que muestra el texto. Además, la inferencia de características de los personajes, que no están necesariamente de forma explícita en el texto. En general, este nivel ayuda a la

interpretación del texto, analizándolo más allá de la información expresada literalmente en él. El cuarto nivel es el de lectura crítica o juicio valorativo. Este se basa en realizar un juicio sobre la realidad, la fantasía y los valores, a partir de la información obtenida en el texto. Este nivel permite que el lector haga una reflexión sobre el contenido, tomando en cuenta conocimientos e información de otras fuentes. Con ello, el lector será capaz de poder contrastar la información del texto con el conocimiento que tiene del mundo.

Finalmente, el quinto nivel es el de apreciación lectora. En este nivel el lector rescata el impacto psicológico y estético del relato (motivos, causas psicológicas, posibilidades, etc.). Asimismo, en este nivel el lector podrá hacer una reflexión sobre la forma del texto, creando una evaluación más crítica del mismo (Zorrilla, 2005).

Por otro lado, Cueto, Rodríguez, Ruano y Arribas, (2007) explican la comprensión lectora mediante cuatro procesos. El primero es la identificación de letras, el cual se refiere la capacidad del niño para identificar las letras que componen una palabra. Este reconocimiento de letras es elemental que el niño conozca todas las letras del alfabeto, tanto de forma aislada como en palabras. El segundo, es el proceso léxico o de reconocimiento de palabras, este quiere decir que el niño es capaz de reconocer el significado del grupo de letras que conforman la palabra. Dentro de este proceso existen dos procedimientos involucrados en el reconocimiento de la palabra. Un procedimiento es por medio de la vía léxica, conectando la forma ortográfica de la palabra con su representación interna y su significado. El otro es a través de la vía subléxica, convirtiendo cada letra o grafema en su correspondiente sonido. Accediendo al significado de la palabra por medio del lenguaje oral. El tercer proceso es el sintáctico, el cual tiene la función de averiguar cómo se organizan las palabras dentro de la oración y el papel gramatical que representan. En este procesamiento existen dos aspectos importantes, uno es la interpretación de los signos de puntuación y el otro es el procesamiento de oraciones con diferentes estructuras gramaticales. Finalmente, el cuarto proceso es el semántico, se basa en la extracción del mensaje del texto e integración de este mensaje en relación a elementos almacenados previamente en la memoria. Dentro de este proceso se encuentran tres subprocesos, que son la extracción del significado, la integración de la memoria y los procesos inferenciales. En base a esto los autores desarrollaron la Batería de evaluación de los procesos lectores PROLEC-R.

Para el presente trabajo de investigación, se tomó en cuenta los modelos planteados por Alliende y Condemarín (1991), ya que es la autora del Prueba Comprensión Lectora de

Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas (CLP) y también han sido utilizados las definiciones de los procesos de la comprensión lectora explicados por Cueto, Rodríguez, Ruano y Arribas, (2007).

Variables que influyen en la comprensión lectora

Existen muchas variables que influyen en la comprensión de un texto y pueden influenciar el proceso del mismo.

Una de ellas es el área de la memoria, la cual toma un lugar fundamental en la comprensión de un texto. La memoria es un proceso psicológico que tiene la función de almacenar información codificada. Esta información puede ser recuperada tanto de forma voluntaria como involuntaria. La importancia de este proceso cognitivo recae en que la información almacenada es beneficiosa para poder ser luego utilizada en el futuro (Ballesteros, 1999).

En particular el sistema de memoria de trabajo, el único a corto plazo entre los sistemas descritos, se caracteriza por poseer una capacidad limitada, que brinda un espacio operativo que permite realizar actividades cognitivas que necesiten el mantenimiento de una información, mientras esta es procesada, por un breve periodo de tiempo (Tulving, 1995 citado en Margulis, 2009).

Asimismo, un aspecto que influye en la comprensión es la medida en que dentro del entorno familiar se destaquen las actividades relacionadas a la lectura. Estas actividades pueden beneficiar, en gran medida, a elevar el nivel de comprensión de lectura del niño y a interesarse más en ella (Cubas, 2007).

Otro factor que influye en la comprensión lectora es la motivación. Entendemos esta motivación como una actividad orientada a una meta, la cual no necesariamente implica el interés por aquello que se lee. Sin embargo, es importante tener por objetivo leer para entender lo que leemos, para obtener información para resolver un problema, para disfrutar la historia que cuenta el texto, como un proceso de evaluación, etc. Es importante tener en cuenta que las metas que perseguimos influyen en cómo leemos, lo que hace que la motivación con que leemos sea responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión. Una motivación inadecuada lleva muchas

veces a una lectura incorrecta, siendo los procesos de lectura poco eficaces, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al evitar la lectura (Tapia, 2005).

El lenguaje y el síndrome de Asperger

La concepción del lenguaje es amplia y abarca una serie de procesos, los cuales pertenecen a un área en particular: semántica, léxica, fonológica, sintáctica y pragmática. En el caso de los niños con Síndrome de Asperger, el desarrollo del lenguaje puede presentar en algunas ocasiones, cierto nivel de retraso, sin embargo, la mayoría suele lograr un nivel adecuado de funcionamiento mediante un aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, llegando incluso en algunas ocasiones a un nivel avanzado, particularmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas formales (sintaxis y gramática). Generalmente, antes de alcanzar la edad de cinco años, el niño con Síndrome de Asperger logra desarrollar un uso correcto de las normas gramaticales y un amplio vocabulario. Este desarrollo de competencias gramaticales y léxicas, le brindan la posibilidad de crear estructuras sintácticas correctas y complejas, revelando una habilidad lingüística formal avanzada, en relación a la edad cronológica del menor. Además, estos niños poseen una gran capacidad de retención en la memoria auditiva, logrando recordar gran cantidad de información sobre temas, particularmente de interés propio. Respecto al área fonológica, el niño con Síndrome de Asperger manifiesta una adecuada capacidad para identificar sonidos aislados, leer con fluidez, decodificar sonidos complejos y articular correctamente las palabras emitidas. Las alteraciones, en algunas ocasiones, se encuentran en la prosodia del habla, los patrones de entonación, la velocidad del habla y la regulación del volumen (Borreguero, 2005).

A nivel léxico, existe un desarrollo vasto de conceptos tanto a nivel expresivo como receptivo. Por consiguiente, en el área semántica, se resalta en las personas con Síndrome de Asperger el conocimiento de palabras inusuales y el desinterés para definir palabras más comunes (Wing, 1981 citado en Borreguero, 2005). Por lo tanto, estos niños se caracterizan por el uso de un lenguaje más formal. Este vocabulario extenso y complejo, puede producir confusiones sobre el tipo de pensamiento que utiliza el niño, pensando que este pertenece a un nivel más abstracto; sin embargo, el menor mayormente se encuentra en un nivel más concreto, es decir un entendimiento más literal y menos capacidad de entender ciertas

situaciones relacionadas a distintos contextos. En relación a las limitaciones presentadas en esta área, están las dificultades en la comprensión de conceptos de nivel más abstracto y conceptos de espacialidad en el tiempo, además de dificultades en el aprendizaje en términos de temporalidad. Asimismo, se ha observado que niños con Síndrome de Asperger suelen tener dificultad para el acceso y recuperación de conceptos abstractos que han sido almacenados en la memoria a largo plazo. Por lo cual, existe en estos niños una interpretación literal, impidiendo la realización de inferencias, la comprensión de un lenguaje figurativo o metafórico y el entendimiento de significados distintos, para una misma palabra, de acorde al contexto en el que se encuentren. En relación al área pragmática, en los individuos con síndrome de Asperger no todos los aspectos de esta área se encuentran afectados, las habilidades que se encuentran alteradas son las que implican el uso del lenguaje social (Borreguero, 2005).

Una posible explicación a la alteración del uso social del lenguaje podría estar relacionada con el déficit cognitivo-social primario, más que con la comprensión del lenguaje (Ozonoff & Miller, 2000). Esta dificultad se ve reflejada al momento de la aplicación de reglas del lenguaje social según el contexto, lo cual genera límites en el individuo en su capacidad de responder en base a las expectativas sociales de su entorno.

La competencia pragmática de la persona es explicada por el modelo multidimensional, esta se da a lo largo de la vida de la persona y su adquisición está en base de la adquisición de una serie de conocimientos y habilidades sociales específicas (Twachtman-Cullen, 1998)

Comprensión lectora y el síndrome de Asperger

Las personas con Síndrome de Asperger, a pesar de mostrar en términos generales un desarrollo normal del lenguaje y de habilidades cognitivas, tienen algunas deficiencias en este primer aspecto. Los datos indican que las personas adultas afectadas con el Síndrome de Asperger tienen dificultades en algunos aspectos del lenguaje. Un 53% y un 41%, tiene dificultades en la comprensión y expresión del lenguaje, respectivamente, mostrando un nivel menor al de una persona de 16 años. Asimismo, se observa en niños que el aprendizaje y rendimiento escolar puede estar muchas veces afectado, debido a problemas en la lectoescritura y la capacidad de conceptualizar de manera abstracta. Por lo tanto, estos niños suelen tener dificultades en la comprensión del concepto matemático y lingüístico, en

aspectos en los que es necesario un procesamiento de inferencia de la información (Frontera, 2007).

Los individuos con Síndrome de Asperger suelen manifestar dificultades en la comprensión lectora, a pesar de tener una habilidad entre normal y avanzada para la lectura mecánica y decodificación de palabras (Frontera, 2007). Incluso se muestran con gran destreza para memorizar y recordar detalles del texto, especialmente datos que son de su tema de interés (Cobo & Moran, 2012). No obstante, muestran problemas al momento de tener que responder preguntas abiertas, cuyas respuestas no se encuentren de manera explícita en el texto leído. Por lo tanto, la comprensión que tienen es superficial y en algunas oportunidades, incluso es literal. Estas dificultades para comprender un texto, se debe en parte a las dificultades en su capacidad para inferir e integrar información. Asimismo, el pobre entendimiento social en un niño con Síndrome de Asperger, puede afectar la capacidad para comprender los motivos e intenciones subyacentes a las acciones de los personajes en un texto. Por ello, la preferencia de estas personas se aproxima más a libros en base a datos objetivos, mostrando mayor dificultad con los de tipo narrativo (Frontera, 2007).

Por otro lado, las personas con Síndrome de Asperger manifiestan dificultades en el área de la pragmática y de contenido del lenguaje y en el razonamiento deductivo, por lo cual una inferencia en un texto puede resultar ser una tarea difícil de realizar. Asimismo, el tipo de pensamiento en las personas con Síndrome de Asperger suele ser más concreto y adherido a lo literal. Por ello, suelen tener dificultades con la abstracción. Manifiestan dificultades en comprender ideas que no sean definidas de manera observable, por lo cual, son capaces de desarrollar habilidades en el campo técnico. Este tipo de pensamiento, más dirigido a lo rígido, genera que la persona con Síndrome de Asperger no sea capaz de generar distintas alternativas de solución o que pueda ver en perspectiva distintos puntos de vista. Existe un déficit en la capacidad de generalización, pudiendo resolver solo problemas basados en estrategias específicas, pero con dificultades para generalizar estas estrategias a problemas nuevos. Al tener que enfrentarse a una situación para la que no ha desarrollado una respuesta determinada, se encuentra perdido y puede frustrarse o darse por vencido (Frontera, 2007).

Muchas veces este problema en el aprendizaje puede deberse, también a otros factores como problemas en el área visoespacial, trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad y dificultades a nivel ejecutivo de organización, planificación y resolución de problemas. Además, estas personas suelen mostrar una atención selectiva a temas que son de su interés.

Estas dificultades parecen estar causadas por distracciones tanto de estímulos internos como externos y a una dificultad para distinguir lo relevante de lo que no lo es. Por lo cual, al recibir una tarea comprensiva de un texto, el niño podría presentar más atención a detalles de su interés, que a la idea principal del texto (Frontera, 2007).

Objetivo general de la investigación

Comparar el nivel de comprensión lectora en un grupo de niños con Síndrome de Asperger y un grupo de niños sin Síndrome de Asperger de edades entre 7 y 12 años de Lima según grado escolar.

Hipótesis de la investigación

Existe mayor nivel comprensión lectora en niños sin Síndrome de Asperger que en niños con Síndrome de Asperger.

Algunos autores (Atwood, 2007; Bauer, 2006; Borreguero, 2005) manifiestan que las personas con síndrome de Asperger suelen adquirir una habilidad apropiada o incluso avanzada para la lectura mecánica o decodificación de palabras. Incluso son muy capaces de memorizar y recordar detalles nimios acerca del contenido del texto inmediatamente después de haberlo leído, sin embargo, presentan dificultades al tener que responder a preguntas abiertas cuyas respuestas no se encuentran de forma explícita en él. La comprensión de textos de las persona Asperger es superficial y en ocasiones muy literal. Además, poseen una débil coherencia central, la cual indica dificultad para relacionar, integrar e inferir información. Asimismo, las dificultades del sujeto con respecto a su comprensión social pueden afectar su capacidad para comprender los motivos y las intenciones subyacentes a las acciones de los personajes de un texto. Esto podría explicar el porqué de su preferencia por libros con datos objetivos y su dificultad con los de carácter narrativo (Frontera, 2007).

Otro aspecto que contribuye a la generación de esta hipótesis es que los niños con Síndrome de Asperger suelen presentar una dificultad para el acceso y recuperación de conceptos abstractos que han sido almacenados en la memoria a largo plazo. Por tal motivo, existe en estos niños una interpretación literal, impidiendo la realización de inferencias, la comprensión

de un lenguaje figurativo o metafórico y el entendimiento de significados distintos para una misma palabra, en relación al contexto. Los sujetos con Asperger suelen tener dificultades en la comprensión del concepto matemático y lingüístico, en aspectos en los que es necesario un procesamiento de inferencia de la información (Borreguero, 2005; Frontera, 2007). En este sentido, estos niños tendrían una dificultad en relación a la comprensión lectora, en comparación a niños sin Síndrome de Asperger, quienes no presentan este déficit de la comprensión de elementos abstractos y más complejos.

Metodología

Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es un estudio descriptivo comparativo transversal, ya que busca encontrar diferencias significativas entre los grupos evaluados (Tamayo, 2004). Esta investigación tiene por objetivo comparar la variable de comprensión lectora, en un grupo de niños sin Síndrome de Asperger y niños con Síndrome de Asperger.

Participantes y muestra

Se ha evaluado a 16 niños, 8 con Síndrome de Asperger y 8 niños sin Síndrome de Asperger. Todos los participantes son de Lima.

Respecto al grupo de niños sin Síndrome de Asperger, oscilan entre las edades de 7 y 12 años ($M=9.63$ y $DS=1.69$). Están conformados por siete varones (87.5%) y una mujer (12.5%). Dentro de este grupo se ha evaluado a un alumno de segundo de primaria (12.5%), uno de tercero de primaria (12.5%), dos de cuarto de primaria (25%), uno de quinto de primaria (12.5%), dos de sexto de primaria (25%) y uno de primero de secundaria (12.5%). Todos los niños pertenecen a colegios regulares.

En el caso de los niños con Síndrome de Asperger, sus edades van de 7 a 12 años ($M=9.88$ y $DS=1.727$). También, fueron evaluados siete varones (87.5%) y una mujer (12.5%). De esta muestra, cinco niños asisten a un colegio regular (62.5%) y tres a un colegio especializado (37.5%). Asimismo, todo este grupo es perteneciente en las mismas proporciones que los niños sin Síndrome de Asperger a los grados escolares previamente mencionados, esto para hacer ambas muestras lo más similares posibles.

La edad de diagnóstico de los participantes con Síndrome de Asperger va desde los 4 hasta los 9 años. Siendo uno de ellos diagnosticado a los 4 años (12.5%), uno a los 5 años (12.5%), dos a los 6 años (25%), uno a los 7 años (12.5%), dos a los 8 años (25%) y uno a los 9 años (12.5%).

La muestra de niños con Síndrome de Asperger fue recolectada de distintas instituciones, el tiempo de asistencia a estos programas de un evaluado es de 1 mes, uno 7 meses, tres 12 meses, uno 15 meses, uno 18 meses, uno 24 meses. Y la frecuencia a estos programas varía entre 1 y 2 veces por semana, siendo 6 los que asisten una vez por semana (75%) y 2 los que asisten dos veces por semana (25%).

De los participantes, cinco asisten a otra terapia (62.5%) y tres (37.5%) no asiste a otra terapia.

El tipo de muestreo utilizado en la presente investigación, fue no probabilístico, ya que se seleccionó de forma intencional a los participantes que recogieran una serie de características particulares (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Instrumentos

A continuación se muestran los instrumentos utilizados para la presente investigación:

Ficha sociodemográfica

Este cuestionario fue entregado a los padres de los niños con Síndrome de Asperger y permitió recoger información sobre las variables sociodemográficas de la muestra de estudio. Las variables a considerar fueron: Sexo, Edad, Tiempo de asistencia a terapia y frecuencia de la misma.

Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R)

Esta batería creada por Cueto, Rodríguez, Ruano, y Arribas (2007) tiene una adaptación hecha en nuestro país realizada por Cayhualla, Chilón, y Espíritu (2001) y tiene el objetivo de diagnosticar problemas en el aprendizaje de la lectura, además, señala qué procesos cognitivos son los responsables en estas alteraciones.

Esta prueba está dirigida a niños de 1ero a 6to grado de primaria. Está compuesta por nueve tareas que buscan explorar los principales procesos lectores, desde los más básicos a los más complejos. Asimismo, esta batería evalúa cuatro procesos implicados en la lectura: procesos de identificación, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.

En relación a la calificación de la prueba, se señala el número 1 si la respuesta es correcta y el número 0 si es incorrecta, anotando las respuestas incorrectas, para su análisis posterior. Asimismo, se anota el tiempo en minutos y segundos, para poder obtener el valor correspondiente a los índices de velocidad.

Respecto a la validez, esta adaptación se realizó con una muestra de 504 estudiantes de colegios particulares y estatales de Lima, que cursaban el 6to grado de primaria (Cayhualla, Chilón, & Espíritu, 2001).

En cuanto a la validez de contenido se realizaron modificaciones referentes a vocabulario e imágenes de la prueba original, estos se presentaron a un grupo de seis jueces expertos, quienes opinaron sobre las mencionadas modificaciones. Los resultados, indicaron que en la modificación referente a *Términos*, en siete de los criterios, se obtuvo un V de Aiken de 1.0, y en uno se obtuvo 0.83. En la modificación de *Protocolo*, igualmente, se obtuvo 1.0 en un criterio y en la modificación de *Imágenes*, en tres criterios se alcanzó 1.0. Por lo tanto, el valor de la V de Aiken indica que, según los jueces, el PROLEC-R adaptado tiene validez de contenido, en otras palabras, sus ítems reflejan el constructo Procesos Lectores (Cayhualla, Chilón, & Espíritu, 2001).

Para la validez de criterio se correlacionó las puntuaciones en el PROLEC- R adaptado con la apreciación de los profesores. Se obtuvo como resultados que, casi la totalidad de casos, indican correlaciones significativas al 0.01 y 0.05 (con coeficientes entre 0.050 y 0.356). Por lo cual, el PROLEC- R adaptado muestra tener validez predictiva.

En relación a la validez concurrente, el PROLEC – R fue correlacionado con el Test de Vocabulario en Imágenes PPVT – III PEABODY. El coeficiente de correlación de Spearman indica que las dos pruebas evalúan aspectos distintos, pero relacionados del lenguaje. Así, las mayores correlaciones se dan con los procesos semánticos, sintácticos y léxicos. En relación a la variable tiempo, se corrobora como la efectividad y la velocidad en el PROLEC-R adaptado tiene una relación muy significativa (procesos sintácticos 0.406) con el nivel de ejecución en el PPVT – III PEABODY.

Respecto a la validez de constructo, se realizó un estudio de la estructura interna realizado a través de las correlaciones entre las escalas, de manera específica entre los índices principales y secundarios (tabla 1). Los resultados indican que las correlaciones entre los índices principales son de tipo moderado – alto, mientras que la correlación de los índices principales

con los índices de velocidad son mayores que los presentados con los índices de precisión, excepto en algunos de los procesos semánticos y en la escala de Estructuras Gramaticales; ello debido a la incorporación de la variable tiempo. Las correlaciones entre los índices de velocidad son altas o muy altas, lo que revela que un buen desempeño en una escala suele asociarse con un buen desempeño en las escalas restantes (Cayhualla, Chilón, & Espíritu, 2001).

Tabla 1

Correlaciones entre los índices principales y secundarios del PROLEC-R adaptado

	NL	ID	LP	LS	EG	SP	CO	CT	CR	NL-P	ID-P	LP-P	LS-P	SP-P	NL-V	ID-V	LP-V	LS-V	SP-V
NL		,589	,689	,623	,298	,598	,444	,426	,258	,615	,309	,428	,391	,500	-,993	-,572	-,687	-,626	-,613
ID	,589		,749	,721	,312	,720	,459	,421	,284	,539	,427	,540	,455	,589	-,563	-,976	-,749	-,719	-,727
LP	,689	,749		,881	,384	,844	,531	,502	,314	,603	,398	,680	,579	,682	-,662	-,721	-,995	-,877	-,886
LS	,623	,721	,881		,375	,819	,526	,481	,277	,556	,372	,627	,657	,666	-,596	-,696	-,874	-,990	-,844
EG	,298	,312	,384	,375		,418	,492	,406	,291	,377	,275	,432	,471	,439	-,276	-,278	-,370	-,340	-,366
SP	,598	,720	,844	,819	,418		,543	,532	,332	,630	,373	,645	,597	,891	-,560	-,694	-,834	-,802	-,908
CO	,444	,459	,531	,526	,492	,543		,525	,336	,498	,387	,463	,473	,498	-,412	-,419	-,522	-,502	-,521
CT	,426	,421	,502	,481	,406	,532	,525		,602	,449	,296	,443	,393	,513	-,404	-,384	-,490	-,469	-,497
CR	,258	,284	,314	,277	,291	,332	,336	,602		,295	,242	,315	,267	,322	-,240	-,255	-,300	-,268	-,312
NL-P	,615	,539	,603	,556	,377	,630	,498	,449	,295		,313	,514	,498	,565	-,533	-,513	-,585	-,529	-,606
ID-P	,309	,427	,398	,372	,275	,373	,387	,296	,242	,313		,335	,374	,350	-,291	-,272	-,393	-,351	-,349
LP-P	,428	,540	,680	,627	,432	,645	,463	,443	,315	,514	,335		,654	,565	-,392	-,505	-,632	-,580	-,658
LS-P	,391	,455	,579	,657	,471	,597	,473	,393	,267	,498	,374	,654		,574	-,358	-,413	-,557	-,563	-,557
SP-P	,500	,589	,682	,666	,439	,891	,498	,513	,322	,565	,350	,565	,574		-,464	-,560	-,673	-,640	-,673
NL-V	-,993	-,563	-,662	-,596	-,276	-,560	-,412	-,404	-,240	-,533	-,291	-,392	-,358	-,464		,549	,663	,603	,578
ID-V	-,572	-,976	-,721	-,696	-,278	-,694	-,419	-,384	-,255	-,513	-,272	-,505	-,413	-,560	,549		,723	,699	,706
LP-V	-,687	-,749	-,995	-,874	-,370	-,834	-,522	-,490	-,300	-,585	-,393	-,632	-,557	-,673	,663	,723		,874	,876
LS-V	-,626	-,719	-,877	-,990	-,340	-,802	-,502	-,469	-,268	-,529	-,351	-,580	-,563	-,640	,603	,699	,874		,839
SP-V	-,613	-,727	-,886	-,844	-,366	-,908	-,521	-,497	-,312	-,606	-,349	-,658	-,557	-,673	,578	,706	,876	,839	

Nota: * $p < .05$ ** $p < .001$; NL: Nombre letras, ID: Igual – diferente, LP: Lectura palabras, LS: Lectura pseudopalabras, EG: Estructuras gramaticales, SP: Signos de puntuación, CO: Comprensión de oraciones CR: Comprensión oral, CT: Comprensión de textos, P: Precisión, V: Velocidad

Por otro lado, en base al modelo teórico de esta prueba, son cuatro los procesos implicados: identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Esta estructura ha sido puesta a prueba mediante el análisis factorial confirmatorio (ver figura 1), comprobándose la existencia de cuatro variables latentes interrelacionadas entre sí (representadas por óvalos) equivalente a los cuatro procesos cognitivos del modelo. Estas cuatro dimensiones son las que explicarían el acierto en sus correspondientes tareas

(representadas con rectángulos). Este modelo arrojó como resultado un ajuste alto con las respectivas correlaciones y coeficientes de regresión. En relación a estos datos, se puede afirmar que el modelo teórico que subyace el PROLEC- R adaptado se ve reflejado en los datos procedentes de la tipificación, por lo que resulta útil para explicar la conducta lectora de los sujetos (Cayhualla, Chilón, & Espíritu, 2001).

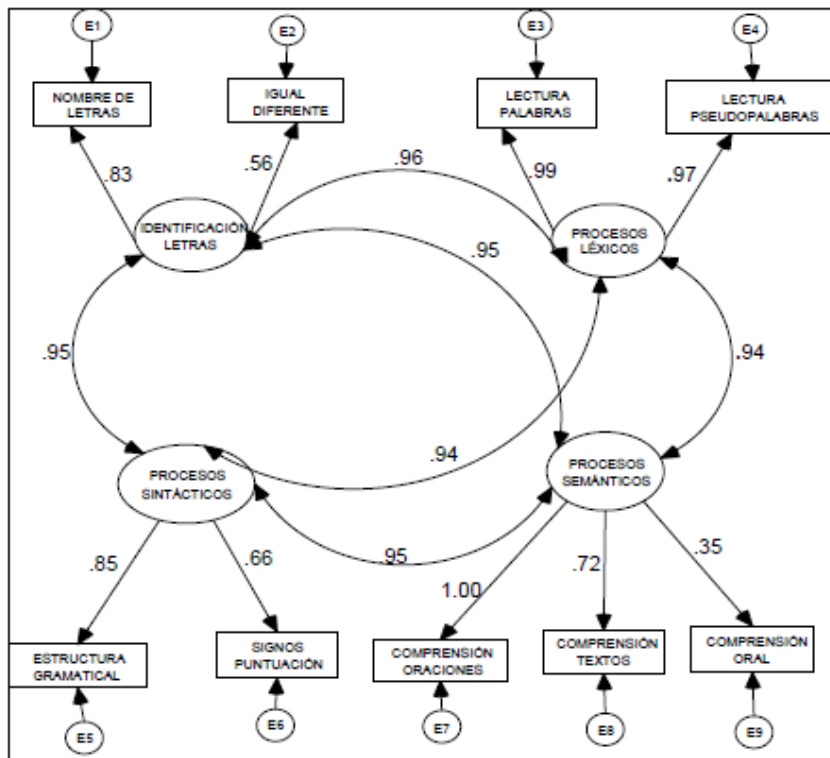


Figura 1. *Análisis Factorial confirmatorio del PROLEC-R*

En relación a la confiabilidad de la prueba, el PROLEC- R fue adaptado lingüísticamente y comprobada su validez y confiabilidad en Lima Metropolitana. En la siguiente tabla se muestran los resultados de los coeficientes de confiabilidad del PROLEC- R adaptado, efectuados con el método de consistencia interna a través del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados indican que, los coeficientes alfa son estadísticamente significativos y elevados como en el caso del total de la prueba (0.98) y comprensión de oraciones (0.91); sin embargo, el coeficiente más bajo es comprensión oral (0.61). En términos generales, estos resultados demuestran que la prueba es fiable y que debido a la consistencia interna, tiene sentido la suma de sus reactivos para lograr los subtotales y total.

Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas (CLP)

Esta prueba es creada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1991). Mide la capacidad de lectura en las etapas que corresponden a los ocho años de educación general básica. La prueba está compuesta por 8 niveles y cada nivel comprende entre 4 a 6 subtest. Se elaboraron dos formas paralelas de cada nivel, para poder medir el progreso en la comprensión lectora del alumno.

Respecto a la validez y confiabilidad, se realizó con una muestra de 1271 niños de los ocho cursos de la Educación general básica, en establecimientos educacionales del Área Metropolitana de Santiago de Chile (Alliende, Condemarín & Milicic, 1991).

La validez fue predictiva, para evaluar las formas paralela, para ello se usó como criterio la nota de castellano obtenida por los alumnos en el primer semestre del año que fueron aplicadas. Se separó en dos grupos la muestra, un grupo para los cinco primeros niveles y otro para los tres restantes. El primer grupo (niveles 1, 2, 3, 4 y 5) fue de 641 niños. Los resultados indicaron un coeficiente de validez para la forma A de 0.330 y para la forma B de 0.326. En el caso del grupo de los tres últimos niveles (6, 7 y 8) la muestra fue de 318, provenientes de un grupo total de 630. Los resultados indicaron un coeficiente de validez para la forma A de 0.495 y para la forma B 0.502.

Respecto a la confiabilidad, se utilizó la técnica Test-retest. Para ello, se aplicaron las formas A y B de la prueba, dejando un periodo de tres semanas a un mes entre aplicaciones. Para los primeros cinco niveles se escogió una muestra de 44 niños provenientes de la muestra de estandarización. La segunda aplicación se realizó tres semanas después. Se obtuvo una confiabilidad para la forma A de 0.971 y para la forma B de 0.900. Para los tres restantes niveles (6, 7 y 8) la submuestra fue de 54. La segunda aplicación fue hecha un mes después. Los resultados indicaron una confiabilidad para la forma A de 0.788 y para la forma B de 0.791. El error de medida promedio para la forma A fue de 2.35 y para la forma B de 3.02 (Alliende, Condemarín & Milicic, 1991).

Procedimiento de recolección y procesamiento de la información

Se contactó con los padres de los niños con Síndrome de Asperger, y en el caso de algunos también con la institución en donde reciben un tipo de tratamiento. Para ello se solicitó una carta en la universidad que avale el proceso de investigación. Luego, se entregó el consentimiento informado a los padres de los niños, para corroborar la participación de sus hijos en el estudio. Asimismo, se les entregó una ficha, con los datos del niño, variables sociodemográficas, tales como género, edad, tiempo y frecuencia de asistencia un centro de tratamiento. Posterior a esto, se coordinó con ellos una fecha para la evaluación de cada niño.

En el caso de los niños sin Síndrome de Asperger, fue tomada la muestra de un mismo centro educativo y se solicitó la autorización de evaluar a los niños, de tal forma se solicitó también una carta de la universidad que corrobore el trabajo de investigación. Luego de ello, se envió a los padres de familia el consentimiento informado, y una vez firmados, se procedió a evaluar a cada niño con el PROLEC-R y la forma A de la Prueba Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva, Formas Paralelas. Se buscó que esta muestra fuera lo más similar a la muestra de niños con Síndrome de Asperger, por lo cual se tomó en cuenta, grado escolar, edad y género.

Esta evaluación en ambos grupos fue de forma individual y tuvo una duración aproximada de una hora.

Al término del proceso de evaluación, se introdujo los datos al programa SPSS 20, de tal manera que puedan ser sistematizados por medio de procedimientos de estadística descriptiva. Especialmente, estadística descriptiva, como medidas de tendencia central (promedio), las cuales se informan con medidas de dispersión (desviación estándar). Asimismo, se analizó los datos obtenidos en el programa estadístico, ya que se desea saber si es que los grupos evaluados difieren entre sí de una manera significativa respecto a sus medias.

Resultados

Resultados descriptivos

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir del análisis de la aplicación de los instrumentos en la muestra. La prueba aplicada fue el PROLEC- R y la Prueba de Formas Paralelas CLP en un grupo de niños sin Síndrome de Asperger y un grupo de niños con Síndrome Asperger. Se presentara los resultados descriptivos de ambas pruebas, presentando las medias y desviaciones estándar según el diagnóstico.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la prueba PROLEC-R

Índice	Niños sin Síndrome de Asperger		Niños con Síndrome de Asperger	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
NL	148.58	26.68	90.69	44.47
LP	134.13	29.66	102.49	52.72
LS	84.05	23.84	52.91	20.19
SP	28.49	4.09	15.97	5.85
ID	28.36	7.84	24.56	11.94
CO	15.38	0.74	14.00	1.69
EG	15.25	0.89	13.13	2.10
CT	11.38	1.41	8.88	4.29
CR	3.63	1.92	3.13	2.23

Nota: NL: Nombre letras, LP: Lectura palabras, LS: Lectura pseudopalabras, SP: Signos de puntuación, ID: Igual – diferente, CO: Comprensión de oraciones, EG: Estructuras gramaticales, CT: Comprensión

de textos, CR: Comprensión oral.

En cuanto a la Prueba de Formas Paralelas CLP, se obtuvo para los niños sin Síndrome de Asperger una media de 21 y una desviación estándar de 5.606. En el caso de los niños Asperger, se obtuvo una media de 18.38 y una desviación estándar de 8.568.

Comparación de la muestra según diagnóstico

En relación a la normalidad de ambas muestras se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ($p > 0.05$) observándose una distribución normal. Por lo tanto, se utiliza la prueba no paramétrica de Mann - Whitney por ser la muestra total atípica y menor a 30 (Berlanga & Rubio, 2012).

Se utilizó la prueba de U de Mann - Whitney para comparar los grupos según diagnóstico. En la tabla 3 se muestran los resultados de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC- R en relación al diagnóstico y por subíndice de la prueba. Los resultados mostraron que los valores fueron significativos para los índices de Nombre de letras ($U=10.000$, $p < 0.05$), Lectura de pseudopalabras ($U=12.000$, $p < 0.05$), Estructuras gramaticales ($U=13.000$, $p < 0.05$) y Signos de puntuación ($U=1.000$, $p < 0.05$).

Tabla 3

Resultados de la prueba U de Mann – Whitney Batería de Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC-R

	NL	ID	LP	LS	EG	SP	CO	CT	CR
U	10.00	24.00	21.00	12.00	13.00	1.00	14.50	18.50	25.50
Z	-2.35	-.84	-1.16	-2.10	-2.07	-3.26	-1.92	-1.43	-.70
Sig.	.02	.40	.25	.04	.04	.001	.06	.15	.48

(bilateral)

)

Nota: NL: Nombre letras, ID: Igual – diferente, LP: Lectura palabras, LS: Lectura pseudopalabras, EG: Estructuras gramaticales, SP: Signos de puntuación, CO: Comprensión de oraciones CR: Comprensión oral, CT: Comprensión de textos

En la tabla 4 se revelan los resultados de la Prueba de Formas Paralelas CLP, según el diagnóstico. Los resultados mostraron que los valores no fueron significativos.

Tabla 4

Resultados de la prueba U de Mann – Whitney Prueba de Formas Paralelas CLP

U	W	Z	Sig. (bilateral)	Asintó.
25.500	61.500	-6.84	.494	

Discusión

El presente estudio busca identificar las diferencias que existen en la comprensión lectora entre un grupo de niños sin Síndrome de Asperger y un grupo de niños con Síndrome de Asperger, según el grado escolar al que pertenecen. Asimismo, identificar el nivel de comprensión lectora. Es un estudio es de tipo comparativo.

Para ello, se evaluaron a 8 niños con Síndrome de Asperger y 8 niños sin Síndrome de Asperger, ambos grupos entre 7 y 12 años. Se tomaron en cuenta datos como la edad y el grado escolar. Y en el caso del grupo de niños con Asperger, la asistencia a una terapia, la frecuencia de asistencia y la edad de diagnóstico del Síndrome. Respecto a la variable de comprensión lectora, se utilizó la adaptación peruana de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-R) y la Prueba de Formas paralelas (CLP). Se aplicó también una ficha sociodemográfica. Este cuestionario permitió recoger información sobre las variables sociodemográficas de la muestra de estudio. Las variables a considerar fueron: Sexo, Edad y Tiempo y frecuencia de asistencia a terapia.

Para el grupo de niños sin Síndrome de Asperger se procedió a contactar al centro educativo para pedir la autorización de evaluar a los niños. Luego de ello, se envió a los padres de familia el consentimiento informado, y una vez firmados, se procedió a evaluar a cada niño. En el caso de los niños Asperger, se contactó con los padres directamente o con la institución en donde reciben un tipo de tratamiento. Luego, se entregó el consentimiento informado a los padres y se procedió a evaluar a cada niño. Se buscó que ambas muestras (Niños sin Síndrome de Asperger y Asperger) fueran lo más similar posible, por lo cual se tomó en cuenta, grado escolar, edad y género. Al término del proceso de evaluación, se introdujo los datos al programa SPSS 20, de tal manera que puedan ser sistematizados por medio de procedimientos de estadística descriptiva y se analizó los datos obtenidos para saber si es que los diferentes grupos evaluados difieren entre sí de una manera significativa respecto a sus medias.

Los datos obtenidos en ambas pruebas develaron diferencias no significativas en relación a la comprensión lectora en niños sin Síndrome de Asperger y niños Asperger. Además, se pudo corroborar que los niños con Asperger no presentan dificultades cognitivas que les impidan comprender textos al igual que un niño regular.

Sin embargo, se hallaron diferencias en la prueba PROLEC-R en los índices de Nombre de letras, Lectura de pseudopalabras, Estructuras gramaticales y Signos de puntuación. Estos índices están más relacionados al área gramatical y forma del texto, más no su contenido y la capacidad de inferir un texto en sí. Cabe recalcar que la prueba PROLEC-R mide los procesos lectores, desde el reconocimiento de las letras hasta la capacidad de comprensión de un texto en sí misma y la prueba CLP mide solo la capacidad de comprensión lectora.

La obtención de diferencias no significativas en relación a la comprensión lectora en ambos grupos puede deberse a múltiples factores que serán analizados en líneas posteriores. Nuestros resultados se explican también a partir de los que Martin (2006), señala al establecer que los niños con este síndrome se caracterizan en manifestar un avanzado desarrollo de las habilidades verbales. Se destaca que los niños con este síndrome no presentan retrasos en el lenguaje, por el contrario poseen un extenso vocabulario (Borreguero, 2005; Frontera, 2007; McConachie, Couter & Honey, 2005)

Entre los factores que explican estos resultados puede ser debido a que todos los participantes con Síndrome de Asperger, asisten a una terapia asociada a las características de este síndrome. Entre ellas asisten a terapias cuyo objetivo es mejorar las habilidades sociales, lenguaje social, lenguaje pragmático, entre otros. Como se observa el asistir a las sesiones terapéuticas, es probable que estén influyendo en el desarrollo del lenguaje comprensivo. Además de ello, la mayoría de los participantes asisten a terapia por varios meses y con una frecuencia entre 2 a 3 veces por semana. Teniendo en consideración el hecho de que son terapias para mejorar las habilidades sociales y ayudarlos a comprender los distintos contextos en los que se desarrollan, esta terapia podría haber influido en la mejora de la comprensión del mundo y las personas.

En este sentido, se postula la Teoría de la mente (Premack & Woodruff, 1978), la cual se basa en que todas las personas normalmente presentan un proceso de mentalización, la cual es la capacidad automática para atribuir deseos, intenciones, emociones, estados de conocimiento, o pensamientos a otras personas, y darse cuenta de que estas intenciones son diferentes a las propias. Esta capacidad presenta un déficit en las personas con Trastorno del espectro autista (TEA). Las personas dentro de este espectro tienen dificultad para saber o comprender lo que piensa o cree otra persona (Miguel, 2006). En este caso, los sujetos con Síndrome de Asperger poseen una comprensión del mundo en base a lo que piensan y sienten ellos mismos (Borreguero, 2005) por lo que les resulta difícil comprender las ideas o

intenciones subyacentes en otras personas. Esta habilidad por lo tanto tendría que ser desarrollada, por medio de la empatía y de habilidades sociales que le permitan a la persona desenvolverse adecuadamente en distintos contextos (Cererols, 2011) Por tal motivo, las terapias para estos niños cumplen con esta función. Asimismo, la Teoría de la mente está relacionada con el desarrollo del lenguaje (Miller, 2006). Sin embargo, se tendría que evaluar si los niños evaluados tienen un déficit en esta capacidad que fundamenta la Teoría de la mente y en qué grado, ya que esta teoría puede limitar el lenguaje de un niño y el desarrollo de su comunicación, incluso en aquellos que no están dentro del espectro autista. Por lo tanto, el grado de desarrollo de una Teoría de la mente en los evaluados podría haber afectado la comprensión de los textos y sus resultados.

Otro factor importante es que los evaluados con Síndrome de Asperger no presentan comorbilidad con otra patología. Existen una serie de trastornos asociados a este síndrome cómo: Torpeza motora, Trastorno del desarrollo de la coordinación, Síndrome de Tourette, Trastorno obsesivo-compulsivo, Trastorno de déficit de atención hiperactividad/damp, Trastorno específico del lenguaje (Dislexia, Hiperlexia), Trastorno semántico-pragmático, Trastorno del aprendizaje no verbal y Depresión. Por tal motivo, al no haber una dificultad específica en el área de lenguaje, asociada a esta patología, podrían presentar resultados similares a los sujetos regulares (Artigas, 2005).

Son múltiples los factores que podrían haber influido en los resultados. Sin embargo, otros autores (Borreguero, 2005; Frontera, 2007) mencionan que estos niños tienden a procesar sólo detalles en lugar de una totalidad de forma coherente, presentando dificultades para resumir o para extraer las ideas principales de los textos, para diferenciar entre la información relevante y la que no lo es. Por lo tanto, los niños Asperger muestran notables dificultades con respecto a su capacidad para alcanzar el significado y sentido de la información adquirida, para comprenderla y evaluarla de manera crítica.

En este sentido, las personas con síndrome de Asperger presentarían dificultades en la comprensión lectora, ya que su comprensión de un texto es superficial y en ocasiones muy literal, esto debido a las dificultades que presentan en la coherencia central (Frontera, 2007). Esta dificultad en la comprensión estaría ligada a la exigencia de la prueba para realizar una respuesta que implique abstracción y un pensamiento crítico del evaluado, sin embargo las pruebas utilizadas en la presente investigación no evalúan directamente este tipo de

comprensión en la que el lector deba inferir el texto a partir de sus experiencias propias y relacionarlas con un contexto determinado.

El modelo interpersonal de Hobson (1991), plantea que el déficit central de las personas con autismo no es cognitivo, sino afectivo. Este autor postula que la alteración de los niños con autismo se encuentra en el ámbito de la identificación y que afecta la capacidad de *move* hacia la perspectiva del otro. Rogers (s.f., citado en Belinchón & Palomo, 2006) propone que la alteración central de las personas con autismo se da en la imitación. Estas dificultades tempranas en imitación afectan a la capacidad del niño para relacionarse de forma recíproca en la interacción con el adulto y a las funciones ejecutivas tempranas, alterándose así todo su desarrollo socio- cognitivo (Belinchón & Palomo, 2006). Por tal motivo, al ser el déficit central de estos niños el aspecto emocional y no cognitivo, podría ser la razón por la que los resultados no mostraron diferencias en relación al grupo de niños típicos. En tal caso, tendría que evaluarse a futuro con textos que impliquen una comprensión basada más en el aspecto social y reglas de este ámbito. Con lo cual, se podría analizar si la dificultad en el aspecto emocional en la interrelación con otros, en los niños con Asperger, se traslada también a los textos escritos.

A pesar de la idea inicial de que los niños con Síndrome de Asperger mostrarían diferencias en relación a los niños sin Síndrome de Asperger, en base a la información detallada previamente, se encuentra lo contrario en los resultados. A pesar de ello, se encuentra un estudio en España con un objetivo similar, comparando un grupo de personas con Autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger y un grupo de personas de desarrollo normalizado, ambos entre 9 y 20 años. Este estudio buscaba comprobar si las dificultades de comprensión lectora que las personas con Trastorno del Espectro Autista (Autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger) presentan, estarían relacionadas con problemas en los procesamientos metacognitivos y de tipo inferencial. Basándose en el supuesto de que las personas con TEA muestran una incapacidad para realizar inferencias. Este estudio también obtuvo un resultado contrario, mostrando que los participantes con un diagnóstico de autismo se comportaban de la misma forma que sus iguales y eran capaces de realizar inferencias de forma automática, independiente del contenido del texto (Tirado et al, 2012).

En el caso de la investigación realizada, la hipótesis planteada suponía la existencia de un mayor nivel de comprensión lectora en niños sin Síndrome de Asperger que en niños con Síndrome de Asperger, debido a las características propias de estos niños. Esta hipótesis sin

embargo, sería rechazada. Esto en base a los datos obtenidos, en donde las diferencias entre el grupo de niños Asperger y los niños sin Síndrome de Asperger, no es significativa.

Por otro lado, en otra investigación se encontró resultados similares. Este estudio, hecho en la Universidad de Sevilla, se realizó sobre la Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista. En esta investigación participaron 16 adolescentes varones con TEA y otro grupo sin dificultades en el desarrollo. Todos los participantes tenían como lengua materna el inglés y acudían a centros escolares en Londres. Ambos grupos fueron evaluados con el test de lectura Weschler Objective Reading Dimensions (WORD) para ver que todos se encontraran con una competencia lectora básica, pero resultaban diferentes en lo que se refiere a la comprensión de textos. Siendo el grupo con TEA con una comprensión de textos más baja. Luego, para considerar las inferencias puente se utilizó una medida on-line, llamado paradigma de validación, propuesto originariamente por Singer y Halldorson (1996) A partir de ello, se realizaron dos experimentos diferentes, ambos con el mismo paradigma, uno empleando parejas de frases que requerían una inferencia de tipo mentalista o de motivo, y otras en las que la inferencia aludía a causalidad de tipo físico.

Los resultados de ambos experimentos indicaron que las personas con TEA efectúan las inferencias puente y activan el conocimiento necesario para ellas. Tanto en las historias mentalistas como en las que no lo eran, sus tiempos de respuesta a las preguntas de conocimiento general que se hacían en el marco de ítem relevantes eran menores que las hechas en el contexto de los no relevantes, al igual que sucedía en el grupo control. Si no hubieran estado realizando las inferencias, el conocimiento empleado para contestar a las primeras hubiera sido accedido con la misma rapidez que en el caso de las segundas. Esto datos, al igual que la investigación anterior resulta discrepante tomando en consideración las dificultades de comprensión lectora de los participantes. Asimismo, los participantes con diagnóstico de TEA, reunían el requisito de presentar un nivel de comprensión relativamente bajo, en comparación con su desarrollo cognitivo y de lectura mecánica. Por lo tanto, al parecer existen dificultades para comprender los textos, sin embargo, éstas no se producen por limitaciones en la activación de las inferencias puente. A pesar de estos resultados es importante recalcar que los procesos implicados en la comprensión lectora son mucho más complejos que la realización de la inferencia puente en sí misma. Asimismo, los participantes en este estudio poseían un buen nivel cognitivo. Por lo tanto, es posible que hayan logrado acumular cierto conocimiento sobre el mundo social (Saldaña, 2008).

No obstante, las personas con TEA podrían tener dificultades en algunas inferencias elaborativas que no son imprescindibles para la comprensión del texto, pero sí para responder a ciertas pruebas escolares de comprensión de textos o tareas avanzadas de teoría de la mente. Asimismo, la teoría de la mente podría estar influyendo en las inferencias textuales de un modo algo diferente. La activación del conocimiento del mundo necesario para realizar las diferentes inferencias, es decir, para comprender textos cuyo contenido es la teoría de la mente. Los estudios que abordan este tipo de inferencias son pocos (Saldaña & Frith, 2008).

Para poder comprender mejor los distintos tipos de inferencias encontramos el modelo de construcción-integración (Kintsch, 1998) que propone una diferenciación entre la representación textual y la situacional. La primera se obtendría como consecuencia de la extracción del significado de los elementos explícitos e implícitos del propio texto. Por lo tanto, el objetivo sería alcanzar una interpretación adecuada del mensaje del autor. Por otro lado, el modelo situacional, se ve determinado por los objetivos y conocimientos previos del lector.

En base a lo explicado, cabe recalcar que en la investigación presente y las dos anteriormente mencionadas la muestra utilizada presenta un buen nivel cognitivo, que puede haber influido en un mayor conocimiento sobre el mundo social (Tirado et al, 2012).

En un estudio en Estocolmo, se comparó un grupo de 12 niños con diagnóstico de Autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger, con un grupo control de 16 niños con desarrollo típico. En este estudio se buscaba evaluar la capacidad de comprensión del discurso, que es la habilidad que se encuentra con déficit normalmente en niños dentro del espectro autista. Afirmativamente, se halló una diferencia en la comprensión del discurso en relación al grupo control; sin embargo, no había diferencias en cuanto al vocabulario receptivo y puntuaciones brutas de decodificación no lingüísticas. Luego de un entrenamiento por parte de los profesores, después de un periodo de 4 semanas las diferencias entre ambos grupos no fueron significativas. Por lo tanto, se encontró que las habilidades de comprensión del discurso en niños con autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger, atraviesan un cambio positivo a través de una intervención educativa en colaboración con el personal de la escuela (Asberg, 2009).

En los resultados de este estudio se puede evidenciar como el centro educativo puede influenciar de forma positiva en la comprensión del discurso en niños con Síndrome de

Asperger, siendo por tanto, esta variable influyente en la comprensión. Asimismo, la mayoría de los niños evaluados en la presente investigación asisten a distintos tipos de terapias, lo cual puede haber también favorecido su aprendizaje del mundo social.

En otro estudio, llevado a cabo en Estados Unidos, se evaluó la comprensión lectora en un grupo de 16 niños, este grupo estaba compuesto por 14 varones y 2 mujeres, entre edades de 6 años, 6 meses y 16 años, 9 meses. Para este estudio se utilizó The Classroom Reading Inventory, este es un inventario diseñado para determinar la habilidad lectora en alumnos de educación primaria, secundaria y secundaria, y educación de adultos.

Los resultados muestran que los niños y jóvenes con síndrome de Asperger muestran niveles de lectura acordes con los diferentes grados escolares a los que pertenecen, en tres de cada de cinco medidas de la prueba. Particularmente en los niveles de instrucción, frustración, y escucha. Sin embargo, los niveles de lectura silenciosa y lectura independiente, tuvieron diferencias significativas, encontrándose esta muestra por debajo del nivel del grado escolar (Smith et al., 2002).

Los datos obtenidos en este estudio indican que tanto el nivel de instrucción y el nivel de frustración se produjeron en los niveles de grado escolar de los estudiantes. Con ello, la selección de un texto salón de clase apropiado sería difícil porque hay poca variación entre el nivel en el que el niño puede leer con eficacia y el nivel en el que la comprensión y el reconocimiento de palabras comienzan a deslizarse a un punto de frustración. Por tal motivo, cabe la duda si es que otras variables están afectando el desempeño del estudiante, incluyendo la atención, la motivación, el tiempo dedicado a la tarea, entre otras (Smith et al., 2002).

El hecho de que ambos grupos hayan tenido un resultado similar, sin diferencias significativas, no implica que exista necesariamente una comprensión lectora exitosa. Esta área es evaluada de distintas maneras y las pruebas utilizadas, que son generalmente usadas en el medio escolar poseen un nivel de dificultad promedio. El PROLEC-R mide los procesos lectores, algunos de ellos son parte de la comprensión lectora y no necesariamente la comprensión en sí misma. La prueba CLP de Formas Paralelas mide la comprensión lectora por niveles. La segunda prueba requiere del alumno una mayor capacidad de inferencia, ya que la respuesta a las preguntas no se encuentra de forma explícita en el texto. Sin embargo, estos textos no incluyen situaciones en las que la teoría de la mente se encuentre incluida. Esto debido a que la complejidad de los textos no abarca historias en la que se tenga que

suponer una intención de un personaje o relacionar los hechos narrados directamente con eventos propios del lector. A partir de ello, sería importante para futuras investigaciones tomar en consideración el nivel de inferencia de los textos y su proximidad a un contexto social, que es el área en el que muestran dificultades los sujetos Asperger.

En conclusión, este resultado, a pesar de contradecir la hipótesis planteada inicialmente, tiene gran relevancia, ya que nos permite observar que los niños con Síndrome de Asperger tienen las habilidades necesarias para poder asistir a un colegio regular. Sin embargo, es importante tener en consideración la gran diversidad en la forma y en el nivel de gravedad en que se manifiestan estas dificultades en los sujetos con síndrome de Asperger. Por lo tanto, sería necesaria una evaluación de cada caso de manera particular para establecer si el niño va poder desenvolverse de forma adecuada en un colegio regular o no. Aunque no hayan diferencias cognitivas realmente significativas en distintas áreas y en la mostrada en esta investigación, como la comprensión lectora, es importante tomar en consideración otras características de estos niños. Como por ejemplo, la dificultad para comprender un lenguaje social, asociado al contexto y otras peculiaridades que podría interferir con el aprendizaje del niño si no es tomado en consideración.

Una limitación de esta investigación sería la cantidad reducida de la muestra, ya que lo ideal sería una muestra mayor para obtener datos más representativos de la población. Sin embargo, ha de ser considerado que la población de niños Asperger es reducido y más aun lo que son diagnosticados cómo tal. Sobre todo nuestro país requiere mayor información e investigaciones sobre el Síndrome de Asperger. Asimismo, existe aún desinformación en la población respecto al tema, por lo cual muchos niños son diagnosticados a edades más avanzadas o nunca llegan a tener un diagnóstico.

Sería recomendable para estudios futuros evaluar el área inferencial en la comprensión lectora relacionada más a aspectos emocionales y que revelen la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas, esto estaría fundamentado en la teoría de la mente. Posiblemente evaluar con instrumentos que permitan examinar a detalle este tipo de inferencia, y una mayor capacidad de abstracción que tal vez en textos escolares no se evidencian. Asimismo, el desarrollo de más investigaciones sobre el Asperger en el Perú va poder brindar una visión más completa sobre este síndrome y ser beneficioso para futuras metodologías en donde estos niños puedan desarrollar su potencial de manera óptima.

Referencias

- Alliende, F; Condemarín, M. & Milicic, N. (1991). Prueba CLP Formas Paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*. MEC. Número Extraordinario, 63-93
- American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental health disorders (4th ed). Washington DC: Author.
- Artigas, J. (2005, 9 de junio). *Aspectos neurobiológicos del síndrome de asperger. Síndrome de asperger: un enfoque multidisciplinar*. Actas de la 1.a jornada científico-sanitaria sobre Síndrome de Asperger, Sevilla.
- Asberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: Studies on autism and other developmental disabilities*. Västra Frölunda: Intellecta Infolog.
- Asperger, H. (1944). Die 'Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*. 117, 76-136.
- Atwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers:
- Atwood, T. (2011). La escolarización correcta del niño con Síndrome de Asperger. <http://autismodiario.org/2011/05/24/la-escolarizacion-correcta-del-nino-con-sindrome-de-asperger/>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México D.F.: Ed. Trillas.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: Investigación y teoría. *Psicothema*, 11 (4) 705-776.
- Bauer, S. (2006). El Síndrome de Asperger. Rochester, Nueva York. <http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=bauer>
- Belinchón, M. & Palomo, R. (2006, 18 de junio). Explicaciones teóricas del autismo: una guía breve sobre los modelos psicológicos más recientes. Trabajo presentado en XIII Congreso Nacional AETAPI 16, 17 y 18 de noviembre, Sevilla.
- Berlanga, V. & Rubio, M.J. (2012) Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5 (2) 101-113. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

- Binkley, M. & Linnakylä, P. (1997). Teaching Reading in the United States and Finland in M. Binkley, K. Rust y T. Williams (Eds) Reading literacy in an internacional perspective, U. S. Depatment of education , Washington DC.
- Borreguero, P. (2005). Perfil lingüístico del individuo con síndrome de Asperger: Implicaciones para la investigación y la práctica clínica. *Revista de Neurología*, 41 (1),115-122.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA, Harward University Press.
- Caballero, R. (2006). Síndrome de asperger. En Vázquez, C & Martínez, M. I. (coordinadores). *Los trastornos del desarrollo. Una aproximación desde la práctica. volumen 2. El Síndrome de Asperger, Respuesta Educativa*. Consejería Educativa.
- Calderón, N. (s.f.). El niño Asperger y su interacción escolar. Federación Asperger España. <http://www.asperger.es/publicaciones.php?id=3&cap=154&cat=5>
- Carrasco, I. & Guerrero, A. (2005). Propuesta de un programa de intervención psicopedagógica para el desarrollo de la competencia cognitiva en personas con Síndrome de Asperger. Universidad de Málaga.
- Cayhualla, N., Chilón, D. & Espíritu R. (2001). Adaptación de la batería de evaluación de los procesos lectores revisada PROLEC-R en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana. Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cererols, R. (2011). Descubrir el Asperger. Una amplia visión de este trastorno aún poco conocido escrita desde la experiencia personal. España: Psylicom ediciones.
- Cobo, M. C. & Morán, E. (2012) El Síndrome de Asperger. Intervenciones psicopedagógicas. *Asociación Asperger y TGDs de Aragón*. Ed. Cometa.
- Cubas, A. (2007). Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión Lectora en estudiantes de sexto grado de primaria. Tesis para obtener el título de licenciada en psicología con mención en Psicología educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Cueto, F., Rodríguez, B., Ruano, E. & Arribas, D. (2007). *PROLEC-R Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Dominguez, M. T. (2010). Adaptaciones curriculares para alumnos y alumnas con Síndrome de Asperger. *Aula y Docentes*. Tech Training Multiservice.119-125.
- Fernández-Jaén, A., Fernández-Mayoralas, D., Calleja-Pérez, B. & Muñoz, N. (2007). Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento. *Rev neurol* 44 (2), 53-5.

- Frontera, M. (2007). Funcionamiento Cognitivo en Síndrome de Asperger. *En Síndrome de asperger: Aspectos Discapacitantes y Valoración*. Federación Asperger España.
- Fundación del Banco Bilbao Vizcaya Argentaria Continental BBVA Continental. (2011). Programa Leer es Estar Adelante. Minera Barrick Misquichilca. Asociación Civil Neoandina.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: McGraw – Hill.
- Hobson, P. (1991). Against the theory of ‘Theory of Mind’. *British Journal of Developmental Psychology*. 9, 33–51.
- Johston, P. H. (1989). La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid.
- King, B. & Toth, K. (2008). Síndrome de Asperger: diagnóstico y tratamiento. *American Journal of Psychiatry (Ed Esp) 11:10, Noviembre-Diciembre*, 30-34.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Margulis, L. (2009). Funcionamiento de los sistemas de memoria en niños con Trastorno Autista y Trastorno de Asperger. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 13, 29-48.
- Martin, P. (2006). *El síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- McConachie, H., Couter, A.L., & Honey, E. (2005). Can a diagnosis of Asperger Syndrome be made in very young children with suspected Austim Spectrum Disorder?. *Journal of Austim and Development Disorders*, 35(2), 167-176. Doi: 10.1007/s10803-004-1995-5
- Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los Autistas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, (7), 2. <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/>
- Miller, C. (2006). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 142-154.
- Ozonoff, S., South, M. & Miller, J. (2000). DSM-IV Defined Asperger Syndrome: Cognitive, Behavioral and Early History Differentiation from High-Functioning Autism. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 4, 29-46.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?. *The Behavioral y Brain Sciences*, 7, 515-526.
- Saldaña, D. & Frith, U. (2008). Do readers with autism make bridging inferences from world knowledge? *Journal of Experimental Child Psychology*, 96,310-319

- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.
- Singer, M. & Halldorson, M. (1996). Constructing and Validating Motive Bridging Inferences. *Cognition Psychology*, 30, 1-38.
- Smith, B., Hilgenfeld, T., Barnhill, G., Griswold, D., Hagiwara, T. & Simpson, R. (2002). Analysis of reading skills on individuals with Asperger Syndrome. Focus on Autism and other developmental disabilities. *Sage Publications*. 17, 44 - 47.
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. 4ta edición. México. Editorial Limusa.
- Twachtman-Cullen D. (1998). Language and Communication in high-functioning autism and Asperger syndrome. In Schopler E, Mesibov GBKunce LJ.eds. *Asperger syndrome or high-functioning autism?* New York: Plenum Press; 199-223.
- Tirado, M. J. Et al.(2012). Procesos metacognitivos e inferenciales en la comprensión lectora de las personas con TEA. Universidad de Sevilla. XVI Congreso AETAPI. Por la inclusión: un derecho ciudadano. Libro de Actas. p 60 – 64.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa - UMC (2005). Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación
- Wing L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 9, 11–29.
- Wing L. (1981). Asperger's syndrome. A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115 – 129.
- Zardaín, P. & Trelles, G. (2009). El Síndrome de Asperger. Asociación Asperger Asturias.
- Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y Limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

APENDICES

APENDICE A

Ficha de Datos del Niño

Nombre del niño:

Edad:

Género:

F M

Lugar de Nacimiento:

Colegio: Regular Especializado

Grado escolar:

Edad de diagnóstico del Síndrome de Asperger en el niño:

Programa de Inclusión:

Fecha de inicio del programa:

Frecuencia de asistencia al programa:

Otro tipo de terapia (tiempo de asistencia, frecuencia):

Parentesco con el niño:

APENDICE B

Consentimiento Informado

Mi nombre es Alejandra Guimet, estoy realizando mi Tesis de Licenciatura en Psicología en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Para cualquier duda o consulta contactar al teléfono 999160285, o vía email a alejandraguimet@gmail.com

El propósito del estudio es explorar la comprensión lectora y el tiempo de inclusión en niños con Síndrome de Asperger, que asisten a un programa de inclusión. Para lograr esto se procederá a entregarles una ficha para que llenen algunos datos de sus hijos y posteriormente y con su consentimiento, se le solicitará a sus hijos que resuelvan la prueba de Comprensión Lectora PROLEC-R.

Para fines de la investigación es necesario contar con el nombre de sus hijos, sin embargo, esta información será tratada con confidencialidad; es decir, la información obtenida solo podrá ser revisada por el equipo de investigación conformado por Alejandra Guimet (investigadora), la supervisora y profesores de la facultad de psicología de la UPC. Además, la información brindada no será utilizada para otros fines que los indicados en este documento.

Los resultados de esta investigación serán de utilidad para conocer mejor como se da el proceso de comprensión lectora en estos niños, además de qué variables se encuentran relacionadas con la misma, pudiendo analizar la efectividad de un programa de inclusión en esta área en particular.

Usted podrá abstenerse de consentir que su hijo participe del estudio tras conocer las características de la misma, así como solicitar el retiro de su hijo en cualquier momento del proceso si así lo considera. Esta investigación no causará ningún tipo de daño ni a ustedes ni a sus hijos.

Después de haber leído este documento, yo, _____, acepto que mi hijo participe en esta investigación.

Gracias por su participación

Fecha

Firma de la participante

Alejandra Guimet