

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas
Escuela Profesional de Traducción e Interpretación



TESIS

**ESTUDIO DE CASO SOBRE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN TEXTUAL
EMPLEADAS POR UN TRADUCTOR CON SÍNDROME DE ASPERGER:
ESTUDIO DE UN CASO A TRAVÉS DE LA INTROSPECCIÓN**

PRESENTADO POR EL BACHILLER

MARTÍN ANDRÉS DEL CASTILLO PALOMINO

ASESORES:

Dra. Sofía Lévano Castro

Mag. Alcides Rodríguez Michuy

Tesis para optar el título profesional de
Licenciada en Traducción e Interpretación,
primera mención: inglés - Castellano,
segunda mención: francés - Castellano

Lima, Perú
2019

INDICE

AGRADECIMIENTO	7
RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	12
1.1. Descripción de la situación problemática	12
1.2. Formulación del problema	13
1.2.1. Problema general.....	13
1.2.2. Problemas específicos	13
1.3. Formulación de objetivos	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos	13
1.4. Justificación de la investigación.....	14
1.5. Limitaciones de la investigación	15
1.5.1. Limitación teórica (ámbito de la investigación).....	15
1.5.2. Limitación metodológica	16
1.5.3. Introspección	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. Antecedentes de estudio	17

2.2. Bases Teóricas.....	22
2.2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	22
2.2.2. Síndrome de Asperger.....	
2.2.3. Síndrome de Asperger e inclusión educativa	27
2.2.4. Perfil de habilidades de las personas con Síndrome de Asperger	32
2.2.5. Perfil cognitivo de las personas con Síndrome de Asperger	33
2.2.6. El proceso de traducción	36
2.2.7. Análisis del proceso de traducción.....	39
2.2.8. Problemas y dificultades de comprensión.....	42
2.2.9. Estrategias de comprensión.....	46
2.2.10. Estrategias metacognitivas	62
2.3. Definiciones de categorías de análisis.....	71
2.4. Supuestos básicos.....	72
2.5. Variables teóricas e indicadores de estudio.....	73
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	75
3.1. Diseño de investigación	76
3.2. Población de estudio	77
3.3. Técnica e instrumentos de recolección de datos	77
3.4. Proceso de recolección de datos.....	78
3.5. Técnicas de análisis de datos.....	80
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS	82

4.1. Perfil lingüístico	82
Figura 1. Nivel de logro en las habilidades sintácticas, gramaticales, semánticas y pragmáticas	
Figura 2. Nivel de déficit en las habilidades sintácticas, gramaticales, semánticas y pragmáticas	83
4.2. Competencias básicas y complementarias	84
Figura 3. Competencias básicas de transferencia.....	84
Figura 4. Competencia comunicativa.....	85
Figura 5. Competencia extralingüística.....	85
Figura 6. Competencia instrumental y profesional	86
Figura 7. Competencia psicofisiológica.....	87
Figura 8. Competencia estratégica	87
4.3. Problemas y dificultades de comprensión.....	88
Figura 9. Problemas y dificultades.....	88
4.4. Estrategias de comprensión.....	90
Figura 10. Comprender propósitos implícitos y explícitos de la lectura.....	90
Figura 11. Activar y aportar conocimientos previos para el contenido de la lectura...	91
Figura 12. Poner atención en lo fundamental en lugar de lo trivial	92
Figura 13. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común	92
Figura 14. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación	93

Figura 15. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.....	94
Figura 16. Observación	95
Figura 17. Identificación	96
Figura 18. Comparación.....	97
Figura 19. Organización.....	97
Figura 20. Clasificación	98
Figura 21. Definición	99
Figura 22. Análisis	100
Figura 23. Interpretación.....	101
Figura 24. Deducción o inferencia	102
Figura 25. Síntesis.....	103
4.5. Subclases de Estrategias Metacognitivas	102
Figura 26. Metaatención.....	104
Figura 27. Metamemoria.....	106
Figura 28. Metacomprensión	107
DISCUSIÓN	109
CONCLUSIONES.....	120
RECOMENDACIONES	122
REFERENCIAS.....	124
ANEXOS.....	130
Anexo I: Cuadros de análisis.....	130

Cuadro de autoevaluación 1: Perfil lingüístico de un individuo con Síndrome de Asperger	130
Cuadro de autoevaluación 2: Fases del proceso de traducción	135
Cuadro de autoevaluación 3: Competencias básicas y complementarias de la transferencia	139
Cuadro de autoevaluación 4: Problemas y dificultades de comprensión	142
Cuadro de autoevaluación 5: Problemas y dificultades de traducción	144
Cuadro de autoevaluación 6: Estrategias de comprensión lectora	146
Cuadro de autoevaluación 7: Subclases de estrategias metacognitivas.....	155
Anexo II: Antecedentes: Documentos e informes psiquiátricos	158
Anexo III: Antecedentes: Informes escolares	184
Anexo IV: Antecedentes: Informe sobre desempeño laboral	188
Anexo V: Antecedentes: Constancias de notas de Educación Básica Regular y Educación Superior	191
Anexo VI: Antecedentes: Constancias de notas de institutos	193

AGRADECIMIENTO

La realización del presente trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo, la inspiración y la motivación de diversas personas cercanas a mí y de mi entorno académico, profesional y familiar. A ellos les expreso mi enorme agradecimiento por su compromiso, disposición y paciencia, además haber tenido la oportunidad y el tiempo para acompañarme en mi exhaustiva y minuciosa labor como investigador. Gracias a estas personas, pude hacer realidad esta propuesta innovadora en pro de la carrera profesional de Traducción e Interpretación y de las personas que padecen de Trastornos del Espectro Autista (TEA) como el Síndrome de Asperger y luchan por el éxito académico y profesional.

En primer lugar, quisiera dar un agradecimiento a mis compañeros, colegas, docentes, profesionales, familiares y psiquiatras quienes me ayudaron directa o indirectamente en la culminación de este trabajo a nivel logístico, teórico, informativo y motivacional. Asimismo, quisiera hacer un agradecimiento especial a mis padres, mis principales mentores, motores y hacedores de mi progreso y éxito académico, profesional y social, quienes siempre estuvieron apoyándome emocionalmente en el presente trabajo de investigación.

Finalmente, deseo expresar un agradecimiento especial a mis asesores quienes, además de haber sido mis profesores de pregrado, y con quienes he tenido el honor y el privilegio de cursar sus asignaturas, aceptaron asesorarme y emprender conmigo esta iniciativa e investigación para optar por el título profesional de Traductor-Intérprete.

RESUMEN

Este es estudio innovador sobre una persona con Síndrome de Asperger y la comprensión textual como el pilar de su proceso traductor cuyo objetivo es determinar las estrategias para problemas de comprensión textual al enfrentar una traducción, identificar dichas dificultades y las estrategias para su solución y determinar su eficacia. Para ello, aplicó el estudio de caso combinando las evidencias que se presentan en los anexos, la introspección como medio de recolección de datos y tanto la autoevaluación como la historia de vida como metodologías en el marco de una investigación cualitativa orientada a describir su experiencia a nivel académico y profesional. Finalmente, esta investigación demuestra que los problemas se encuentran y se solucionan principalmente a nivel semántico, pragmático y lingüístico y la eficacia de sus estrategias para superar dichas limitaciones se comprueba por medio de la teoría, los antecedentes y la autoobservación.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, estrategias de comprensión textual, problemas de traducción, autoevaluación, historia de vida, introspección y estudio de caso.

ABSTRACT

This is an innovative study about a person with Asperger Syndrome and the reading comprehension as the basis of his translation process whose objective is to define the strategies to solve reading comprehension problems during a translation, identify those difficulties and the strategies for their solution and prove their efficiency. For that reason, he developed the case study combining the evidences from the annexes, the introspection as a source to get information and both self-assessment and life history as methodologies within the framework of a qualitative research whose aim is to describe his academic and professional experience. Finally, this research shows that both discovery and solution are

related to semantics, pragmatics and linguistics, and the effectiveness of his strategies to overcome those obstacles is proved with the theory, the background and the self-assessment.

Key words: Asperger Syndrome, reading comprehension strategies, translation problems, self-assessment, life history, introspection and case study.

INTRODUCCIÓN

Para este trabajo de investigación, se presenta un análisis introspectivo mediante el cual se conocen los mecanismos que permiten una comprensión textual eficiente, en especial, como paso previo a la actividad traductora.

Es por ello que este trabajo comienza con una breve reseña sobre la problemática actual del Síndrome de Asperger a nivel académico y los diferentes apoyos – en su mayoría – de instituciones de educación superior, además del análisis previo de lo que se propone conocer para solucionar problemas de comprensión. A partir de esta descripción breve, se proponen una serie de metas y motivos para demostrar la forma de solucionar sus obstáculos de comprensión, en especial, como parte esencial y previa del proceso de translación. No obstante, se mencionan aquellos factores que representan un reto para el inicio, el desarrollo y la culminación de esta investigación de tipo introspectiva.

Luego, se presentan y describen los elementos teóricos pertinentes no sólo para responder a los problemas y los objetivos de la presente investigación, sino también para desarrollar el análisis de datos y la interpretación de resultados y para obtener las conclusiones. Dichas fuentes de información corresponden a las características y a los trabajos de investigación de tipo educativo sobre el Síndrome de Asperger, así como a los problemas, las dificultades y las estrategias de comprensión. También se mencionan los posibles resultados del presente trabajo de investigación en base a los problemas y los objetivos anteriormente descritos y presenta las categorías que definen brevemente la composición y la estructura de su trabajo de investigación.

Posteriormente, el trabajo de investigación muestra la organización de todo su desarrollo a nivel teórico y práctico en detalle, es decir, la metodología. Las características consideradas son el tipo de metodología a seguir y su esbozo, el tipo y la cantidad de población sometida a este trabajo, así como las técnicas, los instrumentos y los procesos

utilizados para recopilar información relacionada al Síndrome de Asperger y a comprensión (limitaciones y estrategias). Otra característica considerada es el uso de técnicas para analizar la información sobre el perfil lingüístico, las fases del proceso traductológico, las competencias de transferencia, los problemas de comprensión y, principalmente, las estrategias para problemas de comprensión para personas como el sujeto de evaluación.

Mediante cuadros de autoevaluación (ver Anexo I en la pág. 131) basados en el marco teórico y la metodología aplicados al sujeto, este trabajo de investigación finalmente presenta el análisis de los cinco puntos mencionados en el párrafo anterior. Con ello, se entienden y explican las características de sus competencias y debilidades a nivel lingüístico, sus problemas en las cuatro fases de traducción, sus soluciones y su proceso de traducción, el nivel de sus competencias, sus problemas en comprensión y traducción, y, principalmente, la frecuencia de aplicación de aquellas estrategias que le permiten alcanzar una mejor comprensión.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Descripción de la situación problemática

En el presente trabajo de investigación, el problema observado consiste en las dificultades de comprensión textual derivadas de las características lingüísticas, semánticas y pragmáticas de un individuo con Síndrome de Asperger. Es por ello que se considera el caso de un sujeto como traductor con esta condición quien, debido a algunas de esas particularidades, y, conforme la teoría, la autoevaluación y los antecedentes, presenta algunas dificultades en la comprensión textual, en especial, como proceso básico y previo al traspaso de palabras, oraciones, párrafos o todo un texto de una lengua origen a una lengua meta.

Se sabe que el Síndrome de Asperger es un trastorno neurobiológico generalizado del desarrollo estrechamente relacionado con la condición de Autismo Infantil y uno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) que afecta a dos de cada diez mil personas. Sobre los problemas de comprensión enfocados especialmente en la condición de este individuo, estos se relacionan no sólo a sus déficits y competencias, sino también a factores tales como la abstracción, las distracciones, el léxico o las oraciones o interpretaciones parciales. No obstante, Murray, Tobar y Villablanca (2012) en *Procesamiento pragmático en sujetos con Síndrome de Asperger: Actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual* afirman que esta condición también evidencia una gran capacidad de adaptación y no supone necesariamente un daño cognitivo o lingüístico.

Debido a la observación de esta problemática sobre la influencia del Síndrome de Asperger con los problemas de comprensión textual, se realizará un estudio de caso a través de la introspección con la finalidad de conocer las estrategias de comprensión textual utilizadas por este individuo como traductor con Síndrome de Asperger.

Formulación del problema

Problema general

¿Qué estrategias permiten superar los problemas de comprensión de un traductor con Síndrome de Asperger al enfrentarse a un encargo de traducción?

Problemas específicos

- ¿Qué problemas de comprensión textual tiene un traductor con Síndrome de Asperger?
- ¿Qué estrategias emplea el traductor con Síndrome de Asperger para solucionar los problemas de comprensión?

Formulación de objetivos

Objetivo general

Determinar las estrategias que permiten superar los problemas de comprensión de un traductor con Síndrome de Asperger cuando enfrenta cualquier encargo de traducción.

Objetivos específicos

- Identificar los problemas y las limitaciones de comprensión textual que tiene un traductor con Síndrome de Asperger al enfrentarse a un encargo de traducción.
- Identificar las estrategias que emplea el traductor con Síndrome de Asperger para solucionar los problemas de comprensión.
- Determinar la eficacia de las estrategias empleadas para solucionar problemas de comprensión.

Justificación de la investigación

La primera razón para justificar el desarrollo del presente trabajo de investigación nace de la presencia de individuos o estudiantes con Síndrome de Asperger en carreras profesionales como Traducción e Interpretación. Los avances de las investigaciones sobre el diagnóstico y el tratamiento de esta condición, la capacitación docente y la implementación de políticas inclusivas en instituciones de educación escolar, universitaria y técnica en algunos países han permitido que los sujetos con dicha condición logren lo siguiente:

- Tener más oportunidades de recibir mejor educación y capacitación tanto académica como profesional según sus demandas.
- Superen sus dificultades educativas, pragmáticas, conductuales y sociales
- Incrementar y mejorar sus conocimientos, su nivel de aprendizaje y comprensión (oral y verbal), sus habilidades cognitivas y su nivel de inteligencia.
- Descubrir los temas o áreas de interés en los cuales poseen un vasto conocimiento y que podrían determinar su futuro profesional.

Es por ello que la presencia tanto de estudiantes como de profesionales con Síndrome de Asperger se viene incrementando en gran parte del mundo. A esto se debe añadir que la creciente presencia de este tipo de población necesita más estudio.

La segunda razón es el avance en los estudios cognitivos en el campo de la traducción, el interés por tener un mayor conocimiento sobre los procesos que intervienen en la comprensión del texto y la relación entre cognición y traducción. Esto se enfoca especialmente en la capacidad de inferir el mensaje transmitido de lengua origen a lengua meta y la intención del autor del texto en lengua origen. Del mismo modo, se enfoca en los pensamientos, las conductas y las intenciones no sólo de los lectores de una lengua meta, sino también del autor que plasma el contenido o mensaje de su texto en lengua origen.

Cabe indicar que la comprensión escrita es indispensable para la actividad traductora puesto que un traductor podrá identificar y conocer el mensaje de un texto en lengua origen a partir de la inferencia para luego transferir el mensaje a lengua meta. No obstante, los individuos con Síndrome de Asperger tienen dificultades de comprensión debido a su pensamiento concreto y a su literalidad. Por lo tanto, su proceso de inferencia se lograría gradualmente en algunos casos, mientras que en otros tardaría más.

En este sentido, se pretende conocer cómo un estudiante con Síndrome de Asperger culminó sus estudios en la carrera de Traducción e Interpretación en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma de manera satisfactoria.

La tercera razón es que se cuente con la capacidad de ayudar a otros estudiantes con Síndrome de Asperger que deseen estudiar la carrera profesional de Traducción e Interpretación. La última razón, es contribuir con la Universidad Ricardo Palma para que, a partir de la presente investigación, pueda desarrollar estrategias de enseñanza para la comprensión con técnicas que se ajusten a las necesidades de un sector del alumnado y, de esta manera, sea más inclusiva.

Limitaciones de la investigación

Limitación teórica (ámbito de la investigación): se relaciona estrechamente con el Síndrome de Asperger y los problemas de comprensión, es decir, las dos variables de la investigación y su influencia en el proceso de traducción a nivel cognitivo y metacognitivo. En otras palabras, las dificultades en el proceso de lectura, análisis y comprensión de la información de un texto – especialmente, con redacción y sentido ambiguos – son resultado de la demora en procesarla, comprenderla y utilizarla debido al pensamiento concreto y a la literalidad de una persona con dicha condición de vida dependiendo de su intensidad, además del tratamiento de la misma.

Limitación metodológica: se encuentra relacionada principalmente con la dificultad para trabajar con una muestra más grande dado en primer lugar por el número de alumnos con Síndrome de Asperger en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma (URP) y, en segundo lugar, sólo se podía contar con la participación de un estudiante con diagnóstico y, aun así, solicitar su participación podría ser un tema sensible. Es por ello que, para el proceso de recolección de datos de la presente investigación, se utilizará el método de la historia de vida, el cual consiste en el desarrollo de la historia social a través de la reconstrucción de experiencias y el estudio de hechos humanos para facilitar la relación entre subjetividad y realidad social.

Introspección: esta limitación se refiere a la aplicación de la estrategia de la introspección como proceso de recopilación de datos, la cual consiste en el análisis mental o en la inspección interna de experiencias personales. La no replicabilidad es una limitación. Sin embargo, se ha optado por este método dada la carencia de una muestra significativa de sujetos con el síndrome en estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Antecedentes de estudio

En *Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages*, Wire (2005) se basa en los antecedentes sobre las particularidades generales de personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) para proponer estrategias que ayuden a docentes de lenguas extranjeras y a sus estudiantes con estos trastornos. Para ello, utilizó el estudio de caso como método de investigación para analizar el problema de estudiantes con TEA en la interacción social, la comunicación social y la poca capacidad de adaptación a los cambios, además de sus dificultades sociales, académicas y cognitivas en lo pragmático y semántico. Wire también propone soluciones para que el alumno con un TEA pueda aprender y comprender una lengua extranjera con mayor facilidad, así como con capacidad pragmática, semántica y sintáctica. Estas, igualmente, están encaminadas a que pueda interactuar con compañeros de clase al participar en juegos de roles o diálogos. Finalmente, esta investigación concluye que estos estudiantes se pueden desenvolver bien en el aprendizaje de lenguas extranjeras y los profesores pueden trabajar con ellos exitosamente. Dichos individuos, además, pueden aprender puesto que se les ayuda a enfrentar los cambios y las transiciones, así como a organizarse y seguir la metodología del profesor. Asimismo, destaca lo importante es motivar a estos alumnos aprender una lengua extranjera, en especial, destacando sus destrezas.

Sobre el ámbito lingüístico, se tiene el *Perfil lingüístico del individuo con Síndrome de Asperger: Implicaciones para la investigación y la práctica clínica*. El objetivo de este artículo de Martín (2005) es examinar diversos estudios de investigación diseñados para crear un perfil con los déficits y las áreas de habilidad lingüística de un individuo con dicha condición y tratar de llegar a un consenso sobre el perfil lingüístico asociado al Síndrome de

Asperger. Para ello, se aplicó el método inductivo en su investigación para obtener conclusiones generales a partir de premisas particulares.

Esta autora, en primer lugar, plantea la definición de dicho trastorno, sus características cognitivas y sociales, así como los diversos ámbitos del sistema lingüístico humano. En segundo lugar, destaca la relación entre el sistema formal de las reglas sintácticas y la semántica puesto que ambas son base de la competencia pragmática de una persona. En tercer y último lugar, esas tres disciplinas las aplica a la hipótesis, la cual consiste en examinar las competencias pragmáticas, semántica, sintáctica y fonológica de sujetos con esa condición en base a indagaciones y estudios de campo de varios autores para obtener conclusiones y así el perfil lingüístico de un sujeto con Síndrome de Asperger. Finalmente, Martín concluye que el niño o adulto con dicha condición posee buen desarrollo del lenguaje (sintaxis, gramática o vocabulario extenso y sofisticado), a nivel pragmático – es decir en lo cognitivo, lingüístico y social – su dificultad radica en la abstracción y no todos los aspectos pragmáticos se ven afectados. Igualmente, los estudios sobre competencias lingüísticas y alteraciones de competencias comunicativas en dichos individuos evidencian un perfil específico de competencias lingüísticas en aspectos formales del lenguaje y déficit significativos tanto en comunicación como en estilos de habla y la presencia de competencias lingüísticas superiores y del déficit en la comunicación social influyen tanto en diagnóstico clínico como en la intervención de forma significativa.

Respecto a la escritura, el Síndrome de Asperger y la Teoría de la Mente (TEA), destaca el artículo de Brown y Klein (2011) titulado *Writing, Asperger Syndrome and Theory of Mind* cuyo objetivo es presentar una descripción sistemática de la escritura en adultos con TEA e investigar la relación Teoría de la Mente (TM) y escritura. Para ello, se realizó un estudio sobre la expresión escrita de individuos con TEA de alto funcionamiento en lo narrativo y géneros expositivos y se demostró que los adultos con TEA redactaban textos

narrativos muy cortos y de baja calidad, siendo la TM la habilidad relacionada a longitud y medidas de calidad. Cabe señalar que la comprensión de la naturaleza de estas dificultades permitiría a los educadores elaborar intervenciones más individualizadas y eficaces para que dichos sujetos logren un mejor desempeño laboral y académico. Respecto a las conclusiones, las personas con TEA de alto funcionamiento escribieron textos narrativos y expositivos de menor calidad y relatos más breves que sus compañeros neurotípicos. También se concluye que la Teoría de la Mente se correlacionó positivamente con la longitud del texto y la calidad en ambos tipos de texto, así como con la mecánica del texto expositivo.

En lo que concierne al intelecto y al nivel lingüístico de dichos individuos con Trastornos del Espectro Autista, Vogindroukasi y Zikopouloull (2011) realizaron un estudio cualitativo de población y muestra titulado *Idiom understanding in people with Asperger Syndrome / High Functioning Autism* cuyo objetivo es ampliar la investigación previa del desarrollo de la comprensión de modismos en niños con Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento y determinar si tienen problemas para comprender modismos. De los tres grupos de personas creados, el primero tenía 27 niños varones con Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento de una edad promedio de 11.3 años y un nivel de inteligencia normal según una adaptación griega del Wechsler's Intelligence Scale (Escala de Inteligencia de Wechsler), el segundo tenía 30 alumnos con desarrollo normal o *neurotípicos* de una edad promedio de 12.27 años y el último tenía 30 adultos *neurotípicos* con una edad promedio de 27-28 años. Para este estudio, se evaluó la comprensión de modismos con la prueba de comprensión de 22 frases idiomáticas en griego, las cuales no sólo se obtuvieron de colegios de educación primaria, sino que además se presentaron por separado. El examinador mostraba la respuesta correcta en cada ítem al seleccionar cuatro imágenes que se le presentaban para cada frase, la cual corresponde a una de las cuatro imágenes y las otras tres tienen un mensaje literal, una parte del significado de la frase y su significado contrario.

Inicialmente, se consideró la posibilidad de que la capacidad de comprensión y manejo de modismos fueran superiores en los adultos que en menores según el desarrollo cognitivo y cronológico. Según los resultados del estudio, el grupo de Síndrome de Asperger y/o Autismo de Alto Funcionamiento presenta un bajo rendimiento significativo en comparación con los dos grupos de sujetos *neurotípicos*, el primer grupo no respondió bien la quinta, la séptima, la undécima, la vigésima y la vigésima segunda de un total de veintidós frases, y, la vigésima y vigésima segunda fueron difíciles para los tres grupos.

Este estudio de Vogindroukasi y Zikopouloull concluye que los niños con estas condiciones tienen dificultades en la comprensión de modismos y, por tanto, interpretaciones literales. Estos obstáculos afectan la comunicación con otros interlocutores, pero no representan una discapacidad ni afectan su inteligencia. Igualmente, la comprensión de modismos se relaciona a la edad cronológica, el grado de dificultad y la experiencia con las cuales un individuo los aprende y maneja de forma adecuada pese a la dificultad de comprender algunas desde un inicio.

En lo que respecta a comprensión lectora y TEA, la tesis de maestría de Ball-Erickson (2012) titulada *Effective reading comprehension strategies for students with Autism Spectrum Disorders in the Elementary General Education classroom* tiene por objetivo definir las estrategias efectivas para un mejor nivel de comprensión de alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) – entre ellos, el Síndrome de Asperger – en un salón de clases de primaria. Para ello, se aplicó el método experimental en el campo educativo donde existen variables independientes y dependientes establecidas a partir de estrategias de comprensión lectora para alumnos con Síndrome de Asperger y sus resultados. En los estudios de los experimentos realizados en base a cada estrategia, esta autora clasifica a los sujetos de estudio en diversos grupos (niños con TEA y niños neurotípicos) y el método se inicia planteando el problema de los niños con Síndrome de Asperger en comprensión considerando los perfiles

de dicha comprensión, la hiperlexia y los problemas durante la inferencia. Posteriormente, propone como hipótesis – a partir de las estrategias utilizadas en estudios de diversos investigadores y sus resultados – que los niños con Síndrome de Asperger pueden comprender o inferir gracias a la ayuda de dichas estrategias. Se diseñan variables y estrategias aplicadas a nivel metacognitivo y tecnológico y se recopilan y analizan datos extraídos de estudios para sustentar la efectividad de cada estrategia. Finalmente, Ball-Erickson concluye que la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura en un salón de clases no es fácil, pero considerar las habilidades es lo más importante cuando se trata de satisfacer las necesidades de los estudiantes y también se ha demostrado que algunas de estas estrategias funcionan en grupos pequeños de estos estudiantes con TEA.

Para la traducción y la comprensión lectora, Alliaud, Cagnolati, Gentile, Urrutia y Freyre en *Textos especializados: Comprensión y traducción por profesionales del área científico-técnica y por traductores* (1999) realizan una investigación aplicada a través de un estudio estadístico y comparativo para corroborar y mejorar las dificultades de traducción presentes en la comprensión y en la traducción de textos especializados en francés partiendo de dos hipótesis: el especialista tiene problemas de comprensión de tipo gramatical y el traductor tiene problemas de comprensión según el contexto (tipo extralingüístico). Para ello, se elaboraron cuestionarios de perfil para especialistas y traductores y un cuestionario de estrategias de lectura (instrumentos) y se aplicaron en tareas preliminares, de experimentación y de verificación. Las primeras consistían en determinar las áreas de trabajo (medicina traumatológica, ingeniería hidráulica y psicología), escoger textos representativos de cada especialidad, analizar los textos seleccionados de forma prepedagógica, analizar y seleccionar los perfiles de los traductores y especialistas. En esta investigación de los autores antes descritos, empero, se descartaban varios textos probados, hubo demora en las etapas previas cuando se quería demostrar que un texto sería más útil si se equilibraran ambas dificultades y

en las tareas de experimentación hubo un problema para reunir 70 individuos (especialistas y traductores) de forma homogénea y sincrónica, optándose por reuniones personales, entrevistas personalizadas, entrega de la prueba de comprensión y traducción al profesional para su posterior devolución y envío de pruebas por fax y correo con instrucciones para su resolución. Los especialistas y traductores, por ejemplo, trabajaron de forma anónima consultando a diccionarios y bibliografía, pero no pudieron utilizar una bibliografía especializada en las situaciones 1 y 2 debido al poco tiempo. En las tareas de verificación, por ejemplo, se corrigieron pruebas de comprensión y se compararon los resultados de traductores y especialistas con tablas de frecuencias y porcentajes, se corrigió la traducción según parámetros (veracidad de la información, redacción según las normas de funcionamiento de la lengua meta (español), ortografía y sintaxis, terminología y fraseología y adaptación de la traducción a los lectores) y se elaboraron grillas de doble entrada con cada parámetro donde se enumeraron traducciones (1 al 10 para especialistas y 11 al 20 para traductores) y se estudiaron los errores de traducción para conocer sus posibles causas. Finalmente, Alliaud *et al.* concluyen que las dificultades parten de la fidelidad y la ortografía en cuanto a los traductores y los especialistas, la adaptación y la falta de medios de consulta en los traductores, así como de la redacción en lo que concierne a la trasmisión de la mejor información posible en los especialistas y a la dependencia al texto y al temor de no transmitir información correctamente en el caso de los traductores.

Bases Teóricas

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

En la ponencia titulada *Los cambios del nuevo DSM-5 y sus repercusiones en la actividad diaria de los profesionales sanitarios*, Gould (2014) explicó que, según la última versión del Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), el TEA es

un trastorno del desarrollo neurológico que no sólo está presente desde la infancia, sino que además no se puede detectar hasta tiempo después debido a factores como las demandas sociales mínimas y el apoyo de padres o tutores durante los primeros años. Según el DSM-V, asimismo, la detección del Trastorno del Espectro Autista en una persona depende de los siguientes criterios:

- Déficits persistentes en la comunicación y la interacción social, entre ellos, los déficits de las conductas de comunicación verbal y no verbal en la interacción social, la falta de reciprocidad y las deficiencias para desarrollar y mantener relaciones con otras personas conforme al nivel de desarrollo.
- Patrones de comportamiento, intereses o actividades limitados y reiterativos manifestados en los comportamientos motores o verbales estereotipados, los comportamientos sensoriales inusuales, el exceso en rutinas y comportamiento ritualizado y las preferencias definidas y limitadas.
- Manifestación de síntomas en los primeros años de vida y con posibilidad de no presentarse totalmente siempre que las exigencias sociales superen las capacidades limitadas, así como de estar encubiertos por estrategias aprendidas en una etapa posterior.
- A partir de los síntomas en conjunto, limitación e incapacidad a nivel social, laboral y cotidiano.

Sobre esta nueva versión, Alcantud y Dolz (2003) en *Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo* afirma que los subgrupos de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) se eliminan y, como resultado, el Autismo y otros trastornos autísticos pasan de *Trastornos Generalizados del Desarrollo* a *Trastornos del Espectro Autista*. Conforme estos dos autores, dichos trastornos se clasifican como Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo de la Infancia y Trastorno

Generalizado del Desarrollo no Especificado y la conocida Triada de Wing se reduce a déficits sociales y de comunicación y a intereses fijos y comportamientos repetitivos.

Síndrome de Asperger

Basándonos en autores como Alcantud y Dolz (2003), Martín (2005) y Fiz (2010), el Síndrome de Asperger es definido como un trastorno del desarrollo neurobiológico estrechamente vinculado con el Autismo, identificado por el pediatra austriaco Hans Asperger en 1941. Las personas con esta condición tienen manifestaciones en las competencias y la interacción social y en el uso del lenguaje para la comunicación, así como rasgos repetitivos, gama limitada de intereses y torpeza motora. Al igual que el Autismo, existe una alteración cualitativa de la interacción social que no implica retraso en el desarrollo cognitivo o en la conducta de adaptación en los primeros años de vida y las personas con esta condición suelen compartir características similares tales como aspecto físico, inteligencia o, en muchos casos, superior a la media, habilidades particulares en determinadas áreas, problemas de sociabilización y conductas inapropiadas. No obstante, no todas las personas con Síndrome de Asperger poseen el mismo nivel con el cual se ven afectados, ni las mismas características.

Pese a que pertenecen a los Trastornos del Espectro Autista en lo cognitivo, educativo, pragmático y social, las características del Síndrome de Asperger y del Autismo son diferentes, por lo que se debe entender que la primera condición difiere del Autismo en gran medida. Es por ello que en *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?*, Martín (2004) establece las diferencias más significativas. Sobre el desarrollo infantil, los niños con Síndrome de Asperger tienen un desarrollo apropiado hasta los cuatro o cinco años – a veces, hasta una edad más avanzada – y los de Autismo presentan conductas anormales en su desarrollo antes de los tres años y mientras el niño autista tiene retraso lingüístico y desviación significativa en pautas normales de desarrollo del lenguaje, el niño con la primera

condición desarrolla una competencia formal del lenguaje a una edad esperada. Asimismo, desarrolla conductas de apego a la madre de forma más adecuada y muestra interés y motivación en sociabilizar con adultos, mientras que el niño autista no tiene voluntad de interactuar con otros sujetos. Otro elemento diferenciador es el progreso del lenguaje ya que el niño con Síndrome de Asperger, por un lado, evidencia un desarrollo simple o superior de los componentes estructurales del lenguaje, adquiere un léxico extenso y sofisticado y emplea expresiones verbales complejas de manera precoz, y, por otro lado, el desarrollo lingüístico tanto del típico niño con Autismo como del niño autista con un CI promedio tiende a demorarse. En cuanto al progreso en lenguaje, el menor con Síndrome de Asperger generalmente lo desarrolla de manera rápida y consigue un manejo apropiado del sistema formal de comunicación pese a cierto retraso inicial y el niño con Autismo, en cambio, presenta un mayor nivel de desviación evidenciado en la reducción o la ausencia del balbuceo, la tendencia a la ecolalia, la confusión pronominal y el lenguaje repetitivo. Sobre la comprensión y el uso de patrones de entonación en el habla, el niño autista tiene mayor dificultad para entender el significado de diversos patrones de entonación que otras personas expresan y también para aplicar varios de ellos para expresar diversos significados en la interacción comunicativa. Otro aspecto de discernimiento entre sujetos con Autismo y Síndrome de Asperger involucra las habilidades motoras ya que, de acuerdo con Hans Asperger, los niños presentaban dificultades para adquirir competencias motoras (destreza, coordinación de movimientos y postura corporal) y déficit para percibir movimientos en relación con el tiempo. Asimismo, algunos niños autistas tienen problemas en las habilidades motoras gruesas y un desarrollo superior de las habilidades motoras finas, mientras que los menores de Síndrome de Asperger tienen anomalías motoras (morosidad de los movimientos, dexteridad manual deficiente y torpeza en la coordinación motora). Respecto a las dificultades motoras de naturaleza y origen diferente, los problemas motores tempranos de los

niños con Síndrome de Asperger podrían ser más notorios que aquellos en los niños con Autismo durante un desarrollo intelectual y lingüístico adecuados. En relación a los problemas motores cualitativamente diferentes entre ambos trastornos, la disfunción motora en los jóvenes con Síndrome de Asperger provendría de un déficit psicomotor, mientras que la torpeza motora de los adolescentes con Autismo procedería de una alteración en el desarrollo de la imagen corporal y en el autoconcepto. En cuanto al desarrollo cognitivo, la comunidad científica actualmente reconoce que el 80 % de las personas con Autismo tiene un retraso mental variable y existe un consenso sobre la manifestación del Autismo en una minoría de individuos (autistas de alto funcionamiento) que, de acuerdo con pruebas psicométricas, poseen un CI promedio. Asimismo, cuando se estableció el diagnóstico de Síndrome de Asperger desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, el DSM hace referencia a las diferencias con el Autismo de alto funcionamiento, determinando que dichas patologías no guardan similitudes. Otro elemento de diferencia es la interacción social ya que las personas con Síndrome de Asperger poseen un desarrollo más avanzado en sociabilización y evidencian una frecuencia más elevada en la iniciación de conductas psicosociales, una menor tendencia a conductas disfuncionales y una capacidad más desarrollada de intencionalidad y reciprocidad social. En lo que respecta a los patrones repetitivos y estereotipados de conductas, las personas con Síndrome de Asperger tienen preocupaciones e interés excesivo en un número limitado de temas y las personas con Autismo tienden a obsesionarse con objetos inusuales, los primeros tienen tendencia a acumular vasta información sobre un tema de interés y a imponer sus intereses a las personas que lo rodean y los otros a manipular objetos y a tareas visoespaciales (construcción de modelos mecánicos) y a competencias tipo *savant* (multiplicaciones complejas), así como a compulsiones, rituales y una mayor resistencia al cambio en la mayoría de casos.

Síndrome de Asperger e inclusión educativa

En cuanto al Síndrome de Asperger y su situación a nivel educativo en nuestro país, se han aplicado algunas políticas inclusivas y reglamentos de forma gradual, así como algunos programas de apoyo e inclusión para condiciones especiales en muy pocas universidades y en algunas instituciones de Educación Básica Regular. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2005), los artículos 1, 6, 9 y 20 del *Reglamento de Educación Básica Especial*, por ejemplo, norman la Educación Básica Regular a individuos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

En algunas universidades destacan algunos servicios o programas de apoyo dirigidos a personas con diversos tipos de discapacidad, tales como los individuos con Síndrome de Asperger. Por ejemplo, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) ofrece la Orientación Psicopedagógica como uno de sus servicios para la formación académica de sus estudiantes. Para ello, brinda asesorías mediante programas y talleres para enfrentar las exigencias y los desafíos de la universidad, de manera que se promueva no sólo el bienestar, sino también la adaptación de los estudiantes a través de Servicios de Consejería (Consejería psicológica y Orientación vocacional), Servicios de Bienestar (Talleres de estrategias de estudio y aprendizaje, talleres para el desarrollo personal, programa de atención a la diversidad e inclusión, asesoría de riesgo académico y *coaching* universitario para alumnos ingresantes de provincia o extranjeros). De todos estos servicios, uno de los que se relaciona con el tema inclusivo en universidades es el *Programa de Atención a la Diversidad e Inclusión*, el cual está dirigido a estudiantes de cualquier especialidad con algún tipo de discapacidad motora, física, sensorial o cognitiva y promueve su adaptación e inserción. El estudiante, asimismo, recibe orientación y el apoyo personal y académico debido a la exigencia y el entorno académico

La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) tiene una *Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS)* encargada de esbozar, promover y crear iniciativas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), además de identificar y crear condiciones para ayudar a alumnos, docentes y personal administrativo a integrar la formación, la indagación y la acción en la creación y la ejecución de planes socialmente pertinentes. Andrea Wakeham Nieri, coordinadora de Inclusión y Discapacidad de la DARS, afirma que los apoyos a estudiantes con Síndrome de Asperger han variado de acuerdo con cada persona y también se han realizado ajustes razonables y se ha sensibilizado a docentes y autoridades.

Bregaglio, Constantino y Cruzado (2004) en *Hacia una universidad para todos: Propuesta para una PUCP inclusiva* identifican las limitaciones existentes en el ingreso y la estadía de individuos con discapacidad, su superación y las normas que estudiantes, profesores y trabajadores deben cumplir. En el inciso 2.4 “Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la PUCP: Ingreso y Permanencia”, se mencionan medidas de inclusión social tanto en el ingreso como en la permanencia. Según el texto, el establecimiento de medidas de acceso no es suficiente, y, por tanto, la aplicación de medidas en favor de la permanencia de este alumnado es necesaria. Dicho texto, además, propone más capacitación en educación inclusiva a través del Instituto para la Docencia Universitaria y sugiere aplicar la experiencia del Diplomado en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad de la Facultad de Educación para ajustes curriculares y metodológicos. Asimismo, se sugiere adaptar recursos tecnológicos (documentos del campus virtual, contacto con profesores por correo electrónico o evaluación de contenidos de un curso en foros) para alumnos con discapacidad y mejorarlos para lograr un desempeño óptimo.

El área de *Assessment, Formación Integral y Competencias* de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) no sólo evalúa y monitorea el desempeño académico, sino que además interviene en pos del éxito académico del estudiante. Para ello, se organizan

programas y talleres psicopedagógicos para el refuerzo académico y el desarrollo personal del alumno. Cabe mencionar que este servicio atiende al alumno de la siguiente manera: Asesorías Académicas, Programa de Refuerzo Académico, Tutoría Personalizada y Programa de Formación Integral del Estudiante USIL. A esto se suma la existencia de un Programa de Inclusión Educativa, el cual ayudó a que Bryan Russell Mujica, ex alumno de Periodismo con Síndrome de Down, culminara su carrera y se graduara de forma satisfactoria. Esto, en consecuencia, demostraría que la USIL también vela por el desempeño académico y el futuro egreso de alumnos que tengan alguna condición especial, pero que con apoyos inclusivos superen todo tipo de barreras hasta ser profesionales.

Cabe señalar que las políticas de inclusión de dichos centros de educación superior, las cuales se han presentado y descrito en párrafos anteriores, también tienen relevancia para el Síndrome de Asperger.

Adicionalmente, el Centro Ann Sullivan del Perú (CASP), organización educativa sin fines de lucro y referente internacional de inclusión, educación, capacitación e investigación administrada por Liliana Mayo Ortega, Ph.D., Fundadora y Directora General, apoya a personas con habilidades diferentes (Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Down, Parálisis Cerebral o Retraso en el Desarrollo) y a sus familias y tiene como objetivo incorporarlos en los entornos comunitario, educativo, familiar y laboral, formarlos para que sean personas independientes, productivas y felices y capacitar a sus familiares para que sean buenos padres o tutores. Su filosofía se basa en el método del Currículum Funcional-Natural, el cual se diseñó para que sus alumnos adquieran conductas necesarias tanto para el trabajo como para la autonomía en cotidianidad. Adicionalmente, se sabe que este método se basa en una serie de creencias fundamentales. Según Rosa Oyama Ganiko, M.A., Directora del Área Proyectos e Investigaciones, dos exalumnos con esta condición, además de haber estudiado y recibido apoyo en la misma, luego lograron ingresar y egresar de carreras

universitarias y actualmente se desenvuelven en lo social y laboral y cada dos meses acuden a esta institución para recibir apoyo y asesoramiento.

A nivel internacional, algunas universidades disponen de programas de apoyo para estudiantes universitarios con Síndrome de Asperger y uno de ellos es el trabajo de Alonso *et. al.* (2009) titulado *Apúntate: Apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger*, que se desarrolla actualmente en España en universidades públicas y busca mejorar la calidad de vida de las personas con trastornos del espectro autista a través de apoyos directos a las personas, la formación y la investigación. Se basa en principios y protocolos de actuación de los servicios, unidades y oficinas de atención a estudiantes con discapacidad de las diferentes universidades de España y también ha considerado la documentación reciente que detalla las necesidades de apoyo de los individuos con Síndrome de Asperger dentro y fuera de las aulas y los principios de buena práctica para la atención a individuos con tal condición en etapas previas. Igualmente, se orienta a encargados de centros y servicios universitarios, así como a alumnos con dicha condición, docentes, compañeros y familiares. Se debe señalar que *Apúntate* menciona la dificultad de estos estudiantes cuando se desempeñan en actividades universitarias como tomar notas, redactar y ajustarse a los cambios constantes en las actividades académicas y también destaca los problemas de abstracción y la falta de experiencia de los docentes para satisfacer las necesidades de estos estudiantes. En consecuencia, se proponen apoyos para facilitar su desempeño académico y social como: Apoyo el acceso a la universidad, a la realización de actividades académicas y extraacadémicas y búsqueda de empleo

Abad, Méndez y Mendoza (2002) elaboraron el *Protocolo de atención de la Oficina de Acción Solidaria de la Universidad Autónoma de Madrid* cuyo propósito es apoyar a estudiantes con alguna discapacidad, brindarles igualdad de oportunidades e integración a la vida académica y concientizar a la comunidad universitaria. Igualmente, se plantean

orientaciones prácticas para estudiantes con trastornos generalizados del desarrollo y Síndrome de Asperger, entre ellas: Plan de acogida en el Campus, conversaciones y relaciones en el Campus y tutorías de una materia en clase y durante los exámenes. La primera comprende la entrega de apoyos visuales y cuadernos autocopiativos, la motivación para la participación del estudiante y la comunicación con los profesores, mientras que la segunda consiste en más tiempo en exámenes, claridad en la formulación de preguntas, un formato según las necesidades del alumno y el apoyo contra la ansiedad durante las evaluaciones, entre otros.

En *Alumnado con discapacidad. Guía de orientación al personal de administración y servicios de la Universidad de Málaga*, Luque y Rodríguez (2005) mencionan que el Vicerrectorado de Bienestar Social e Igualdad de la Universidad de Málaga tiene una oficina de Servicios de Apoyo al Alumnado con Discapacidad (SAAD), el cual apoya y monitorea a personas con alguna discapacidad o condición – como el Síndrome de Asperger – que desean ingresar o ya forman parte de la universidad y también busca satisfacer sus necesidades para garantizar tanto la igualdad de oportunidades como la integración total de estudiantes universitarios con alguna discapacidad a la vida académica, además de concientizar al resto de la comunidad universitaria. Este servicio, asimismo, apoya la responsabilidad social en trabajos de inclusión e integración, de manera que dicha casa de estudios tenga y proponga acciones tanto educativas como sociales y los alumnos con Síndrome de Asperger que acuden a los SAAD reciben los siguientes recursos: apoyo académico del alumno colaborador en las primeras asignaturas, información y asesoramiento a los docentes respecto a ajustes para el alumno en el aula y en las evaluaciones, ayuda e instrucción para tutores y para una fácil integración del alumno a la universidad..

Perfil de habilidades de las personas con Síndrome de Asperger

Martín (2005) en *Perfil lingüístico del individuo con Síndrome de Asperger: Implicaciones para la investigación y la práctica clínica*, presenta una serie de perfiles orientados a las capacidades de personas con dicha condición, entre ellos:

- **Perfil de habilidades sintácticas y gramaticales:** a pesar del retraso inicial de una persona con Síndrome de Asperger – en especial, desde la infancia – en el desarrollo del lenguaje, esta logra – como la mayoría de niños – un nivel de funcionamiento adecuado y a veces avanzado en las áreas de la sintaxis y la gramática. También menciona que, antes de los cinco años, suele adquirir las reglas gramaticales y un léxico extenso y sofisticado, permitiéndole crear estructuras sintácticas correctas y complejas, y evidenciado a veces una capacidad avanzada para su edad.
- **Perfil de habilidades y déficit fonológicos:** las personas con Síndrome de Asperger desarrollan las habilidades fonológicas de forma adecuada pese a la existencia de alteraciones en la prosodia, la entonación, la regulación del volumen y la velocidad del habla. Un individuo como un niño con esta condición puede detectar sonidos aislados, decodificar sonidos complejos, imitar acentos, leer fluidamente y articular palabras con claridad.
- **Perfil de habilidades y déficit semánticos:** el individuo con Síndrome de Asperger – en especial, a partir de la infancia – adquiere un léxico no sólo amplio y sofisticado en general, sino también formal, exacto, forzado y llamativo, por lo que también se evidencia un pensamiento y una comprensión concretos. Asimismo, una gran parte de las personas con esta condición – en especial, desde niños – tienen como déficits la comprensión de conceptos abstractos, el aprendizaje de términos de temporalidad, la comprensión de conceptos de espacialidad en el tiempo, y, en algunos casos, el acceso y la recuperación de palabras almacenadas en la memoria a largo plazo. A esto se suman la

rigidez cognitiva y la literalidad en el lenguaje, dificultando la capacidad de inferir y la comprensión del sarcasmo, la ironía y el sentido figurado o metafórico.

- **Perfil de habilidades y déficit pragmáticos:** la pragmática desarrollada en la evolución del sujeto con dicha condición depende del desarrollo de la capacidad de expresar y comunicar intencionalidad para alcanzar metas establecidas, y de la adquisición de un conocimiento y un nivel de comprensión social adecuados para juicios sociales correctos y opiniones sobre necesidades y emociones de interlocutores. Igualmente, depende de la capacidad de comprender y aplicar las reglas del discurso y garantizar conversaciones recíprocas exitosas y la habilidad adecuada para comprender y usar aspectos no verbales de forma espontánea para facilitar la comunicación social. Adicionalmente, el menor y el adulto con Síndrome de Asperger expresan intenciones comunicativas de forma idiosincrásica, dificultando su comprensión por parte de otras personas y evidenciando respuestas inadecuadas ante la comunicación indirecta y la presencia del sarcasmo y la ironía. Asimismo, muestran rigidez comunicativa para expresar intenciones y conducir el acto comunicativo, así como dificultades para realizar juicios y generar opiniones acertadas sobre necesidades y deseos de otras personas.

Perfil cognitivo de las personas con Síndrome de Asperger

Hervas, Martos, Frontera, Ruiz, Martín y Cuesta (2007) señalan en *Síndrome de Asperger: Aspectos discapacitantes y valoración* que estos individuos tienen un déficit cognitivo y una forma de aprendizaje especial que compromete tanto su educación como su desempeño cotidiano. Estos autores, asimismo, mencionan que un individuo con esta condición tiene las dificultades cognitivas siguientes:

- **Déficit de la cognición social:** dificultad para comprender y predecir creencias, comportamientos, deseos o intenciones de otras personas y para comprenderse a uno mismo.
- **Déficit en habilidades de organización y planificación:** déficit tanto para esbozar una representación interna de la tarea por realizar como para fijar los pasos que se necesitarán para resolverla.
- **Rigidez Mental:** se manifiesta en preocupaciones sobre temas o intereses restringidos (cuyos datos se pueden adquirir en grandes cantidades), se mencionan con insistencia, excluyen otras actividades y tienden a imponerse a otros. Los sujetos con esta condición tienden a persistir en sus respuestas, se adhieren a sus opiniones con rigidez y tienen problemas (aprender de errores, tener otras opciones para solucionar un problema, analizar datos en base a diversos juicios y mover su foco de atención).
- **Déficit en habilidades de comprensión, interpretación y evaluación crítica de la información adquirida:** aunque tiene una excelente memoria mecánica para recopilar gran cantidad de datos, el individuo con Síndrome de Asperger tiene dificultades para integrarlos, así como para elaborar representaciones gráficas significativas y contextualizaciones de alto nivel. Por tanto, su capacidad para entender y examinar el sentido de la información adquirida de forma crítica tienen deficiencias.
- **Dificultad en la comprensión lectora:** pese a su propensión a adquirir una competencia adecuada o avanzada para leer de forma mecánica o decodificar palabras y su capacidad de memorizar y recordar detalles nimios posterior a la lectura, la comprensión de los individuos con Síndrome de Asperger es superficial y literal. También presenta problemas en cuanto a relación, integración e inferencia de la información y su comprensión social deficiente afecta su capacidad de comprender motivos e intenciones de los personajes de una lectura.

- **Dificultad en el pensamiento abstracto:** los individuos con esta condición poseen un razonamiento concreto – más no abstracto – y tienden a desarrollar más destrezas en el campo técnico. Como resultado, tienen complejidad para comprender ideas no expresadas directamente.
- **Dificultad en la formación de conceptos no verbales:** los individuos con este trastorno tienen dificultades para formar conceptos y solucionar problemas no verbales (dirección y orientación, sentir el transcurso del tiempo, organización de la información espacial, etc.). También tienen dificultades pragmáticas, en el contenido del lenguaje y en el razonamiento deductivo. Por lo tanto, necesitan el uso de información viso-motora en cursos como arte o dibujo técnico, así como en otras actividades en general.
- **Déficit en la capacidad de generalización:** pese a su capacidad de aprender estrategias para zanjar determinados problemas, el individuo con esta condición tiene problemas para generalizar estas estrategias ante situaciones nuevas.
- **Problemas de atención:** el individuo con esta condición tiene problemas frecuentes de atención selectiva, manifestando una habilidad adecuada para enfocarse en actividades de interés. Como resultado, sus dificultades de atención se deben a estímulos tanto internos como externos, así como a una dificultad para saber lo que se considera relevante. Asimismo, presentan una limitación en lo que deben elegir para concentrarse.
- **Problemas con la memoria:** la persona con Síndrome de Asperger presenta dificultades para explicar la información esencial de la narración cuando se le pide que repita una historia. Pese a su excelente memoria mecánica, sus intentos de memorización se limitarían a una lista de datos en vez de información completa. Se trata de la forma de almacenar y evocar hechos, es decir, la dificultad para estructurar y agrupar la información y la formación de unidades significativas de forma correcta.

- **Dificultades grafomotoras:** muchos sujetos con este trastorno tienen problemas de escritura. A algunos de ellos, por ejemplo, les cuesta pensar lo que redactan cuando lo están haciendo.
- **Falta de motivación para el aprendizaje cuando se trata de temas ajenos a sus temas de interés:** el individuo con este TEA muestra gran interés por un tema y recopila mucha información sobre dicho tema, por lo que les resta importancia a otros. Asimismo, la enseñanza de contenidos resulta compleja por la falta de fines competitivos y la indiferencia hacia el refuerzo social de esta persona.

Pese a estas dificultades, no se debe negar el hecho de que estos individuos poseen una inteligencia normal o incluso superior. Igualmente, Fiz (2010) afirma que la persona con Síndrome de Asperger tiene una forma particular de procesar información y percibir el mundo diferente a la de una persona con un desarrollo normal.

El proceso de traducción

Según Orozco (2000) en *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación*, la traducción como proceso o acto es definida como una actividad textual, una acción comunicativa y un proceso cognitivo desarrollado en un contexto social. Sobre este proceso, esta autora afirma que, para la traducción como proceso mental, la persona como traductor sigue pasos que le ayudan a realizar la transferencia de la información de lengua origen a lengua meta. En base a este concepto, Orozco presenta cuatro fases del proceso traductor a partir del modelo interpretativo de la ESIT:

- **Comprensión:** consiste en lectura, la examinación y el entendimiento del texto original con sus implicaciones socioculturales, además de factores como la intención del autor, la tipología textual, el formato, la intertextualidad o la informatividad del texto.

- **Desverbalización:** proceso mediante el cual se representan tanto los contenidos como las implicaciones del texto original de manera semántica y abstracta.
- **Reexpresión:** consiste en escribir los conceptos semánticos abstractos de la etapa previa aplicando los mecanismos de la lengua meta correctamente y considerando características como el cliente, el encargo, el lector o la finalidad de esta actividad.
- **Verificación:** revisión del texto meta para corroborar si la informatividad, la intertextualidad y la lengua se adecuan al encargo y al propósito de la traducción.

Adicionalmente, Orozco (2000) menciona el modelo PACTE como ejemplo de funcionamiento de la competencia traductora, así como una importante referencia por conocer, aprender y aplicar en el propio proceso de traducción. Dicho modelo, además, se concibe como los sistemas de conocimientos, aptitudes y competencias imprescindibles para la traducción incluso a partir de la premisa de que la competencia traductora siempre se actualiza de forma diferente en ciertas situaciones traductológicas. Asimismo, consta de seis subcompetencias, las cuales se mencionan a continuación:

Competencia de trasferencia: capacidad de comprender el texto original y reexpresarlo en lengua meta de acuerdo con el propósito de la traducción, además de las características del destinatario. Esta competencia, asimismo, se divide en los cuatro componentes descritos a continuación:

- **Competencia de comprensión:** comprende procesos de examinación, simplificación y movilización del saber extralingüístico para entender el significado del texto original.
- **Competencia de desverbalización y separación de las dos lenguas de trabajo**
- **Competencia de reexpresión:** consiste tanto en la preparación del texto como en el análisis de la lengua de llegada.
- **Competencia que permite la elaboración del proyecto traductor:** incluye la selección del método de traducción más apropiado que rodea cada traducción.

Cabe señalar que, para dicha competencia de transferencia, se añade su relación con otras competencias, entre ellas:

Competencia comunicativa en las dos lenguas: conjunto de sistemas de conocimientos y habilidades indispensables para la comunicación lingüística, el cual conforman la competencia de comprensión (lengua origen), la competencia de producción (lengua meta) y las subcompetencias (discursiva, gramatical y sociolingüística).

Competencia extralingüística: conjunto de conocimientos implícitos y explícitos sobre el mundo en general y ámbitos particulares que el traductor activa conforme las exigencias de cada situación. Consta de cuatro tipos de conocimientos, entre ellos:

- **Conocimientos teóricos sobre la traducción:** comprenden la teoría implícita o explícita del traductor acerca de aspectos básicos tales como la función traductora, el proceso de trabajo, el resultado por obtener, entre otros.
- **Conocimientos biculturales:** sistema que comprende fenómenos biológicos, formas de vida social y sistemas institucionales.
- **Conocimientos enciclopédicos:** ideas generales sobre el funcionamiento del mundo
- **Conocimientos temáticos:** ideas sobre ámbitos específicos

Competencia instrumental y profesional: comprende conocimientos y habilidades inherentes al ejercicio de la traducción profesional, sobre todo, cuatro elementos: conocimientos y uso de distintas fuentes de documentación, conocimiento y uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción, conocimiento del mercado laboral y ética profesional del traductor.

Competencia psicofisiológica: posibilita la aplicación de recursos actitudinales, cognitivos y psicomotores a la traducción, y, comprende los siguientes elementos:

- Competencias y habilidades psicomotoras tanto de lectura como de escritura

- Facultades cognitivas de memoria, atención, observación, creatividad, razonamiento lógico, análisis, síntesis, etc.
- Actitudes psicológicas tales como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, el conocimiento y la confianza en las propias capacidades, entre otros.

Competencia estratégica: comprende procedimientos individuales, conscientes y no conscientes, así como verbales y no verbales para subsanar problemas en el proceso de traducción. Asimismo, tiene importancia para una correcta competencia puesto que permite encontrar problemas, subsanar errores, decidir y solucionar deficiencias en una subcompetencia. Dan lugar a estrategias para solucionar problemas de comprensión, reformulación y documentación, entre otras.

Análisis del proceso de traducción

El sujeto de evaluación determinó que tiene algunos problemas en el desarrollo de las cuatro fases del proceso de traducción. Afortunadamente, señaló que emplea una serie de procedimientos o estrategias propias ante este tipo de dificultades, es decir, siempre ha demostrado y encontrado formas para iniciar, desarrollar y culminar sus encargos de traducción. Este individuo logró desarrollar su propio proceso de traducción, el cual aplica y desarrolla de la siguiente manera:

- 1) El individuo efectúa una leída breve o *skimming* del texto en lengua origen.
- 2) Lee, analiza y comprende detenida y cuidadosamente dicho texto en general, especialmente la palabra, la oración o el párrafo por traducir de una lengua origen a una lengua meta en cualquiera de las modalidades de traducción (directa o inversa). Para un texto concreto, el individuo solo requiere una o dos lecturas para comprender los datos. Por otro lado, el sujeto requiere leer y comprender el sentido dos o más veces en caso de textos más

descriptivos y con redacción y sentido metafórico y especializado (lenguaje literario o técnico).

Cabe señalar que, en ambos casos, el sujeto de evaluación siempre ha considerado tanto el contexto como el tema a nivel referencial para los procesos de comprensión lectora y de traducción. Del mismo modo, en caso de textos con lenguaje o sentido abstracto y técnico, este individuo siempre ha consultado y solucionado cualquier tipo de dificultad o error mediante el apoyo, el asesoramiento y la supervisión de compañeros (talleres de traducción), así como de colegas o empleadores (entorno laboral).

3) El individuo en cuestión identifica primero las palabras que conoce en su totalidad, luego aquellas que conoce parcial o mínimamente y después las que desconoce de forma completa. Para ello, siempre ha considerado criterios tales como el significado en ambas lenguas, el equivalente en lengua meta, la necesidad de sinónimos en dos idiomas, y tanto el significado como el equivalente según el contexto o el tema en ambas lenguas.

4) Para propósitos referenciales o informativos a nivel temático, el sujeto de evaluación busca, analiza y encuentra información paralela o adicional sobre el texto objeto de traducción. Esta acción se realiza mediante recursos o fuentes tanto físicas como virtuales tales como libros, artículos, enciclopedias, páginas web o foros. Igualmente, esto se efectúa para complementar, simplificar y dinamizar la comprensión de la información sobre el tema por traducir.

5) Para fines referenciales o informativos a nivel terminológico en lengua origen y principalmente en lengua meta, el individuo busca, analiza y encuentra las definiciones (lengua origen y meta), los sinónimos (lengua origen y meta) y los equivalentes (lengua meta) de un determinado término en las fuentes o los recursos descritos a continuación:

– Diccionarios físicos (en su mayoría, bilingües)

- Diccionarios monolingües y bilingües tales como Collins, Oxford, RAE, El Mundo Diccionario, Wordreference, The Free Dictionary, ProZ o Termium Plus.
- Glosarios online o creados en nubes (Google Drive o One Drive) según el tema y la especialidad.

Cabe indicar que este paso o proceso se aplica no solo a cualquier término, sino también – y de manera especial – a aquellos de conocimiento parcial, mínimo o nulo.

6) De manera adicional u opcional, busca imágenes como ayudas para el pensamiento visual mediante Google Imágenes. Cabe señalar que este procedimiento se manifiesta de manera especial cuando no se logra comprender el significado de una palabra o el equivalente en lengua meta, por lo que la guía visual se vuelve necesaria.

7) El individuo empieza a comprender el significado de la mayoría de aquellas palabras – así como de algunas frases o expresiones – de conocimiento mínimo o nulo. Esto se realiza no sólo a partir del contexto y el tema, sino también para despejar dudas y, como resultado, comprender mejor su sentido o significado.

8) El sujeto de evaluación inicia la traducción de alguna oración o párrafo entero, así como de la mayoría de las palabras con las características antes descritas.

9) Vuelve a buscar el significado, los sinónimos y el equivalente de algunas de aquellas palabras en ambas lenguas para fines de consulta y verificación. La finalidad de esta acción es que el propio individuo se sienta seguro de que las buscó, encontró, seleccionó y comprendió de manera correcta según la fuente o el recurso, el contexto y el tema.

10) El sujeto en cuestión completa la traducción de dicha oración o dichas palabras, así como la de un párrafo en general.

11) Este individuo lee y compara todas las oraciones, las palabras, los párrafos y la información del texto en general tanto en lengua origen como su traspaso a una determinada

lengua meta. Su propósito es examinar y determinar si su sentido original se comprende y se mantiene en todo momento.

12) Vuelve revisar la traducción de los elementos lingüísticos antes mencionados, en particular, los términos y las oraciones de conocimiento parcial, mínimo o nulo con la finalidad de conocer y comprender su significado según el tema y el contexto de manera clara, correcta y definitiva. Después de esta revisión, el sujeto repite este mismo proceso en general para otras oraciones y palabras del texto completo tanto en traducción directa e inversa como en textos generales y especializados.

Problemas y dificultades de comprensión

Sobre las dificultades de comprensión, Parker, Hasbrouck y Denton (2002) señalan que los lectores inexpertos aplican los conocimientos generales del mundo para comprender un texto palabra por palabra y obtienen inferencias válidas de textos al comprender palabras y aplicar estrategias de monitoreo y corrección de la comprensión. Igualmente, la mala comprensión en estudiantes se manifiesta cuando no se comprenden palabras clave y oraciones principales, comprender cómo se relaciona una oración con otra y cómo unir la información con precisión, y mantener el interés o la concentración.

Según Garzón (2015), los problemas de comprensión lectora en lo académico se asocian a la aplicación mínima de este proceso o los vacíos en el proceso de aprendizaje, los cuales se deben reforzar para mejorar el desempeño académico. Sobre el diagnóstico y la reflexión de lo que saben los estudiantes, además, los docentes destinan poco tiempo para satisfacer las necesidades de estos sobre conceptos y saberes, por lo que priorizan los contenidos del curso, descuidan el diagnóstico (mirada subjetiva y general de lo que los estudiantes quizás conozcan), se prioriza el currículo del nivel académico, no consideran lo que estos realmente no conocen y concluyen que estos ignoran casi todo. Asimismo, los

estudiantes presentan una serie de dificultades durante la lectura de un texto, entre ellas, no ser conscientes de identificar el objetivo, desconocer estrategias y técnicas para comprender lo leído e incurrir en el facilismo de la no lectura completa de los textos al consultar y seleccionar la información para realizar dichos procesos. Cabe indicar que todo esto se debe al entorno escolar, el cual se caracteriza por reforzar la repetición de conceptos sin sentido, la mecanización y el traspaso de contenidos.

Al igual que en la lectura de libros o textos impresos, López (2016) menciona problemas de comprensión presentes al leer con monitores de computadoras, entre ellos:

- Evaluar la confiabilidad de la información presentada en diversas fuentes
- Presencia de distractores asociada a una mayor inversión de tiempo, más no con problemas para comprender los textos.
- El uso incorrecto de la información y las posibilidades de incurrir en el plagio
- Cansancio o fatiga visual

Asimismo, Camargo y Del Carpio (2004) señalan que diversas estrategias de comprensión han surgido como respuesta a las dificultades de un lector al procesar datos de un texto para alcanzar su comprensión y examinar otras opciones que permitan incentivar y simplificar la comprensión lectora. Es por ello que consideraron las investigaciones o propuestas de algunos autores para mostrar algunas dificultades de comprensión lectora. En ellas, se tienen la dificultad en el vocabulario, la dificultad en las oraciones, la dificultad de relaciones entre oraciones y la dificultad general del texto. Asimismo, destacan la falta de comprensión en algunas partes del texto, las interpretaciones parciales del texto, la falta de comprensión del vocabulario y la falta de concordancia entre predicciones formuladas y la interpretación de las partes referidas. Cabe mencionar que la presencia de estas dificultades implica buscar y encontrar soluciones o estrategias considerando las siguientes razones:

- En respuesta a las mismas, las cuales se le presentan a un lector cuando procesa la información de un determinado texto.
- Tal como se acaba de mencionar, como otros medios que no sólo promuevan, sino que además faciliten la comprensión lectora.
- Para que la adquisición, el almacenamiento y el uso sean fáciles

Respecto a los problemas de comprensión en el proceso de traducción, destaca la investigación titulada *El Funcionalismo en la enseñanza de traducción*, en la cual Nord (2009) señala la importancia de diferenciar **problema** y **dificultad** – a pesar de su sinonimia – antes de una clasificación según el tema y el contexto. Acerca de las **dificultades**, en primer lugar, son individuales y subjetivas, y se caracterizan por detener el proceso hasta ser subsanadas a través de herramientas apropiadas:

- **Dificultades competenciales:** radican en el sujeto que efectúa el proceso de traducción y se manifiestan por el dominio insuficiente de la cultura y la lengua de llegada, la falta de léxico, el desconocimiento de las convenciones y la falta de conocimientos temáticos o léxicos, o la competencia traslativa aún inadecuada para una tarea.
- **Dificultades textuales:** se relacionan a textos con mayor dificultad su entendimiento y al procesamiento debido a la complejidad del vocabulario (presencia de léxico técnica, neologismos o palabras compuestas complejas) y de la sintaxis (presencia de estructuras nominales, gerundios u oraciones complicadas o elípticas), los elementos no verbales, las equivocaciones, los errores tipográficos o las incoherencias y la mala calidad para reproducir el texto, entre otros.

En segundo, y último lugar, los **problemas** son generales e intersubjetivos y se subsanan mediante procedimientos traslativos. El traductor encuentra problemas de traducción al tener dos situaciones comunicativas. En una de ellas se utiliza el texto base como medio de comunicación entre un emisor y un receptor, mientras que en la otra se

emplea el texto meta para que exista comunicación entre el autor del texto base u otro emisor y los receptores de la cultura meta. Por tanto, Nord detalla cuáles son los problemas pragmáticos y los problemas extraordinarios en la traducción:

- **Problemas pragmáticos de traducción:** son los problemas más importantes de la actividad traductora. Se manifiestan en cualquier trabajo de traducción y no son difíciles de solucionar a menos que el traductor se enfoque solamente en las particularidades lingüísticas del texto base. Depende del tipo de traducción si la solución consiste en adaptarse a la situación meta o reproducir formas vinculadas con la situación de partida.
- **Problemas extraordinarios de traducción:** estos problemas menos generalizables y presentes en textos de literatura o actuación son extraordinarios porque el traductor encuentra una solución inaplicable en otros problemas de la misma clase. El traductor profesional, asimismo, puede demostrar su creatividad y su desempeño lingüístico a partir de esta clase de problemas. Muchas veces estos problemas se pueden resolver cuando, por ejemplo, se quiere conocer la finalidad de un juego de palabras o cuando se buscan analogías en los culturemas de una cultura meta.

Adicionalmente, Orozco (2000) menciona otros tipos de problemas, los cuales se manifiestan en cualquier proceso de traducción y se orientan especialmente a áreas como la pragmática o la lingüística. En su investigación, describe cuatro problemas de traducción – algunos de ellos asociados a la comprensión – seleccionados para elaborar un instrumento de medida, más no una clasificación general de los problemas de traducción, entre ellos:

- **Problemas lingüísticos:** comprenden elementos léxicos, semánticos, sintácticos o textuales que requieren sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades esenciales en la comunicación lingüística – competencias de comprensión en lengua origen y de producción en lengua meta – para la solución de esta clase de problemas.

- **Problemas pragmáticos:** son resultado del encargo y de la función de la traducción o de las expectativas del individuo que finalmente lee la traducción.
- **Problemas de transferencia:** hacen referencia a componentes léxicos, semánticos, sintácticos o textuales que requieren un equivalente dinámico.
- **Problemas extralingüísticos:** el traductor necesita conocimientos enciclopédicos, culturales y temáticos ante las diferencias entre dos culturas o la especificidad del campo temático del texto origen.

Estrategias de comprensión

La lectura es una actividad cotidiana orientada a fines educativos, profesionales y recreativos, la cual siempre será satisfactoria siempre que se siguen pasos o procedimientos para llegar a una comprensión del tema de una lectura de forma adecuada, coherente y eficiente. Es por ese motivo que la presente investigación muestra y propone estrategias de diversos autores. Aunque casi todas se orientan a fines de enseñanza e independientemente de su aplicación por parte de docentes, el sujeto de evaluación las ha necesitado y finalmente aplicado en este trabajo por los siguientes motivos:

- Mecanismos alternativos y necesarios para leer coherente, ordenada y eficientemente
- Pese a su elaboración, planteamiento y enseñanza por parte de docentes, dichas estrategias finalmente están destinadas a ser aplicadas por personas tales como alumnos o, en este caso, el sujeto de evaluación.
- En el caso de este individuo, se ajustan a su realidad y a sus exigencias de comprensión lectora a nivel general y a nivel traducción.

En el contexto de enseñanza a nivel educativo, Solé (2004) propone estrategias de comprensión como procedimientos que comprenden objetivos, planificación de acciones que

lleven a logros, examinación y posibilidad de cambio. A partir de estos puntos, se presentan las siguientes implicaciones:

- En primer lugar, si las estrategias son procedimientos de comprensión y estos últimos contenidos pedagógicos, se debe enseñar estrategias para entender textos.
- En segundo, y último lugar, las estrategias son procedimientos que involucran tanto la cognición como la metacognición.

En la enseñanza, adicionalmente, dichas estrategias no se pueden tratar como competencias particulares o métodos precisos porque la mentalidad estratégica tiene una capacidad de representarse y estudiar las dificultades y la flexibilidad para encontrar soluciones, y, por tanto, los alumnos deben cerciorarse que los procedimientos generales – al enseñar estrategias – se desarrollen y apliquen en diversas situaciones de lectura. Igualmente, se deben promover las competencias lectoras de los estudiantes y, en especial, su desarrollo integral al estudiar contenidos y garantizar su aprendizaje. En cuanto a su papel en una lectura, la autora afirma que, al disponer de una competencia de decodificación, la comprensión lectora deriva de tres condiciones:

- Claridad y coherencia del contenido textual, estructura conocida, y léxico, sintaxis y cohesión interna aceptables.
- Posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios para dar significado a los contenidos del texto.
- Estrategias utilizadas por el lector para aumentar la comprensión, recordar lo que lee e identificar y subsanar posibles errores de comprensión.

Solé también asegura que las estrategias de lectura cumplen requisitos como alcanzar un objetivo, permitir el desarrollo de la lectura, no estar supeditadas a una clase de contenido o texto, tener la capacidad de ajustarse a diversas situaciones de lectura, involucrar componentes metacognitivos en la comprensión – puesto que el lector entiende y sabe lo que

entiende y cuando no entiende – y proponer la enseñanza de estrategias de lectura para que el alumno obtenga los siguientes logros:

- Planificar la lectura, así como su motivación y disponibilidad ante la misma
- Controlar, corroborar y revisar la lectura con facilidad, además de tomar decisiones adecuadas según los objetivos.
- Disponer de estrategias como ayuda para elegir otras opciones cuando se presenten dificultades de lectura.

Asimismo, define que las estrategias se enseñan para que el lector se autónomo al aprender a partir de un texto, y, para ello, debe tener la capacidad de interrogarse sobre su propia comprensión, relacionar lo que lee y lo que ya conoce, cuestionar y luego modificar su conocimiento, así como establecer generalizaciones para traspasar el tema o el contenido aprendido a diversos contextos. Igualmente, se enseñan para poder enfrentar cualquier tipo de texto de manera inteligente. Por último, propone su propia serie de estrategias o procedimientos con los propósitos descritos a continuación:

- Permitir que el alumno planifique su lectura y su ubicación en la misma (motivación o disponibilidad).
- Facilitar la comprobación, la revisión y el control de la lectura, así como la adecuada toma de decisión siguiendo los objetivos propuestos.
- Buscar que los estudiantes sepan aplicar estrategias de comprensión lectora adecuadas
- Ayudar al lector a escoger otras alternativas al enfrentar problemas de comprensión

Igualmente, otro de los propósitos de sus procedimientos es el estudio de las estrategias, logrando destacar que la enseñanza de la lectura se debe desarrollar antes, durante y después de la misma y la restricción del rol del profesor a una de las tres fases anteriores limita la lectura y la posibilidad de que los estudiantes la dominen, y también que no hay contradicción en defender la enseñanza de estrategias de lectura y sustentar que el lector

activo elabora significados propios que se puede aplicar de manera eficiente e individual. A partir de esta descripción, dichas estrategias citadas y propuestas por Solé, particularmente a manera de actividades cognitivas por activar o promover, se describen a continuación:

- **Comprender propósitos implícitos y explícitos de la lectura:** ¿Qué tengo que leer? y ¿Por qué / para qué tengo que leerlo?
- **Activar y aportar conocimientos previos para el contenido de la lectura:** ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?, ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? y ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de texto?
- **Poner atención en lo fundamental en lugar de lo trivial:** ¿Qué datos del texto son fundamentales e imprescindibles para mi objetivo de lectura? y ¿Qué datos puedo considerar menos importantes (debido a la redundancia, el detalle o la poca pertinencia para el propósito perseguido)?
- **Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común:** ¿Tiene sentido este texto?, ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan?, ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica?, ¿Se entiende lo que quiere expresar? y ¿Qué dificultades plantea?
- **Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación:** ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado o capítulo?, ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?, ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? y ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?
- **Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones:** ¿Cuál podría ser el final de esta novela?, ¿Qué sugeriría yo

para solucionar el problema que aquí se plantea?, ¿Cuál podría ser – tentativamente – el significado de esta palabra que me resulta desconocida? y ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?

Sobre la comprensión lectora y sus procedimientos o estrategias para esta actividad, destacan las *Capacidades y estrategias para una lectura eficaz*, un trabajo de investigación en el cual Tapia (2009) presenta diez estrategias de comprensión lectora a manera de categorías y sus respectivas subestrategias considerando lo siguiente:

- Se combinan aspectos cognitivos, estéticos y lingüísticos
- El proceso cognitivo es indispensable para que los estudiantes entiendan y les guste una lectura, y, en base a esos procesos, se acostumbren.
- Posterior a la promoción y la preparación del hábito de la lectura, el lector necesita interpretar y reflexionar – de forma crítica y valorativa – cualquier lectura, lo cual no necesariamente deriva del hábito, por lo que requiere estrategias, técnicas, conocimientos y actitudes que debe desarrollar y aprender para lograr dichas competencias.

A partir de esta descripción y sus características, dichas estrategias elaboradas y propuestas por este autor se explican a continuación:

Observación: se pone atención a un elemento, un objeto o una situación con detenimiento para detectar sus particularidades y se debe aplicar con diligencia y orden porque aspectos importantes de la realidad sobresalen de la observación. Es una de las primeras capacidades con posibilidad y obligación de desarrollo porque el texto exige la atención y la diligencia de un lector cuando encuentra detalles, hechos o situaciones. También consiste en notar, diferenciar y memorizar analogías y diferencias, así como en examinar, recabar y otorgar significado a datos sensoriales, y, como categoría, contiene y propone las subestrategias descritas a continuación:

- Observar detenidamente el objeto, persona o suceso

- Identificar e interiorizar lo elegido a observar (utilizar más de un sentido)
- Ordenar mentalmente lo que se percibe (en función lógico: causa-efecto, análisis-síntesis, analogía, etc.).
- Expresar lo observado en forma descriptiva
- Revisar la descripción

Identificación: consiste en detectar las características de un objeto y diferenciar cuáles son esenciales y secundarias. No sólo antecede y se vincula con la observación, sino que además exige un buen sentido de percepción para encontrar elementos, partes, características, situaciones y personajes, por lo que se debe reforzar desde los primeros niveles de formación ya que su adquisición podrá permitir un mejor desempeño a nivel intelectual. Para identificar de manera correcta, se deben considerar las subestrategias mencionadas a continuación:

- Determinar el objetivo a identificar
- Seleccionar los aspectos a observar
- Identificar las características
- Comprobar el proceso

También se puede utilizar preguntas que orientan a la identificación para poder visualizar un tema completo mediante preguntas que conducen a una respuesta específica, y, para ello, se consideran las siguientes subestrategias:

- Escoger un tema o texto correspondiente
- Formular preguntas literales (qué, cómo, cuándo, dónde, porqué)
- Contestar preguntas con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura
- Utilización de un esquema (opcional)

Comparación: establece analogías y diferencias entre diversos objetos y fenómenos de una realidad considerando desde características superficiales y perceptibles hasta rasgos

esenciales de un objeto. Este procedimiento como categoría tiene las características descritas a continuación:

- Es prerequisite imprescindible para cualquier proceso cognitivo
- Se pueden establecer semejanzas y diferencias en base a la observación y la identificación de las particularidades de un determinado objeto.
- Se efectúa de manera inconsciente
- Es importante porque demanda un gran nivel de abstracción cuando analogías y diferencias se examinan de manera simultánea.
- Contribuye a profundizar el aprendizaje porque requiere un pensamiento sistemático y riguroso para examinar el conocimiento adquirido, revelando relaciones y conclusiones nuevas.

La comparación se caracteriza por dar lugar a aspectos vinculados al conocimiento como la discriminación (advertir diferencias) y la generalización (advertir semejanzas) y por ser superior a las estrategias vistas anteriormente puesto que se necesita conocer al analizar algo en el campo de observación y también porque el conocimiento llega mediante similitudes y diferencias que se perciben de lo que se quiere conocer y de lo que sirve para comparar. En base a esta descripción, se propone una serie de subestrategia de comparación:

- Precisar el concepto de comparación (¿Qué es?)
- Identificar los elementos que se van a comparar
- Establecer un propósito
- Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías o criterios
- Establecer las diferencias de acuerdo a categorías o criterios
- Sacar conclusiones

Organización: permite tener una percepción más clara, contribuir a la concentración, practicar la planificación y hacer que una actividad sea más importante. Tiene relaciones con

factores como tiempo, metas, priorización de tareas y disposición de materiales para estudiar y trabajar y los datos obtenidos se deben organizar para evitar su copia literal y debido a la necesidad de consolidar la capacidad de recopilarla y estructurarla de forma correcta pese a la posibilidad de acceder a vasta información gracias al internet. En base a lo anterior, se sigue una serie de procedimientos para la presente estrategia, entre ellos:

- Observar un plan de organización minuciosamente aclarando objetivos
- Identificar los aspectos por considerar para lograr dichos objetivos y considerar las opciones que permitan alcanzarlos (recursos, responsabilidades o tiempo)
- Comparar dichas opciones en función a su posibilidad de desarrollo

Una vez considerado lo anterior, el plan se desarrolla e incluye la verificación de logros y la corrección de errores y toda información sobre un determinado tema se debe organizar mediante esquemas o pautas.

Clasificación: se trata del proceso de escoger características comunes que definen un objeto, elemento o situación. Todos los objetos de un entorno y aquellos recreados en la mente, por ejemplo, se pueden agrupar en base a intereses, propósitos y rasgos propios de los objetos. Asimismo, un objeto puede pertenecer a diversas categorías de la siguiente manera: unas más generales y otras más específicas. En base a dicha breve descripción, esta estrategia como categoría consta de las ocho subestrategias descritas a continuación:

- Definir el propósito de la clasificación
- Identificar las variables de clasificación de acuerdo con el propósito
- Observar los objetos del conjunto e identificar las características correspondientes a cada variable.
- Identificar semejanzas y diferencias
- Establecer relaciones entre características semejantes y diferentes

- Identificar los grupos de objetos que comparten las mismas características con respecto a las variables elegidas y asignar cada objeto a la clase correspondiente.
- Anotar o describir los conjuntos que forman las clases
- Revisar el proceso y el producto

Definición: proposición con la que se conoce la extensión y la comprensión de un objeto con precisión y que se caracteriza por permitir la definición de la esencia propia de un objeto, fijar sus límites y usar preguntas (¿qué es?, ¿qué se considera cómo? o ¿qué se entiende por?). También se caracteriza por su estructura de cuatro elementos: aquello que se define (tema), verbo (presente indicativo), clase a la que pertenece aquello que se define (hiperónimo inmediato) y rasgos específicos que diferencian o aquello que se define de los demás integrantes de su clase. Para una definición precisa y correcta, asimismo, se recomienda lo siguiente:

- El término definido no se debe mostrar en la definición
- Una definición no se debe expresar de manera negativa
- Una definición se debe expresar en cuestión de género próximo y diferencia específica y abarca todas las formas, todos los cambios y todas las personas en lo que se define.
- Se debe elaborar de manera precisa y suficiente
- La definición debe tener y se limita a todo lo definido
- Se debe redactar con palabras objetivas y exactas, por lo cual se debe descartar ambigüedades, así como sentidos figurativos, vagos, emotivos o muy técnicos.

A partir de la descripción anterior, esta estrategia presenta una serie de procedimientos, entre ellos:

- Observar el elemento, aspecto o concepto que se quiere definir
- Analizar sus partes constitutivas, identificando sus características
- Enumerar las características, estableciendo cuáles son más o menos esenciales

- Comparar si estas características pueden aparecer en otro concepto
- Eliminar aquellas características que den lugar a duda; es decir, eliminar aquellas que no sean esenciales.
- Definir el concepto a partir de sus características esenciales

Análisis: es una estrategia sistemática y organizada cuando se dividen o fragmentan las partes de un todo, representa una capacidad muy importante que permite profundizar el conocimiento humano y consiste en separar los componentes de un objeto, desarticularlos y reintegrarlos en base a una perspectiva disciplinaria o una técnica para explicar la realidad y aclarar el pensamiento.

Para el análisis, por un lado, se debe no sólo separar las partes de un todo, sino también estudiar las relaciones con elementos tales como estructura, partes y etapas de desarrollo. Por otro lado, la formulación de preguntas sobre acontecimientos, conceptos o periodos históricos fomenta el análisis, considerando que ayudan a dividir un todo en partes, conviene darles un orden para responder de las más generales a las más específicas y de las más o menos significativas, y, de no poder responder preguntas planteadas, se debe continuar indagando en libros u otras fuentes.

En cuanto a los textos, asimismo, se recomienda analizar la **distribución de los textos** y el **reconocimiento tipográfico**. En lo que concierne al primero, cada texto tiene una distribución que permite deducir el tipo de información, entre ellas, las columnas de una página y los párrafos. Sobre el segundo, todos los componentes gráficos de un texto ofrecen datos acerca del mismo (ilustraciones, diagramas y tipografía).

En base a la descripción anterior, esta estrategia como categoría propone una serie de subestrategias para analizar no sólo el valor comunicativo del texto, sino también el tipo de lectura según la finalidad de leer un determinado texto:

- Determinar el propósito de lectura.

- Formular preguntas
- Revisar las respuestas
- Reflexionar en torno a lo obtenido
- Lectura informativa (lenta, cautelosa)
- Lectura de exploración (rápida visión general)
- Lectura de repaso (rápida y lo esencial)
- Lectura crítica (lenta, reflexiva)
- Lectura de distracción (rápida, atención diversa)
- Lectura meticulosa (muy lenta)

Cabe señalar que, en el caso de la lectura orientada a la estrategia de análisis, el lector debe desarrollar un ritmo de lectura acorde a su comprensión y no leer por leer o imitar. En relación a dicha orientación, se tienen como características que la actividad posterior a la definición del propósito de las lecturas es el análisis de la estructura de cada una de ellas y que los textos no tienen la misma estructura, pero coinciden en propósito. Igualmente, existen cuatro tipos de textos y sus respectivas finalidades: expositivos (explicar temas), argumentativos (persuadir a una audiencia), normativos (guiar la conducta) y narrativos (narrar hechos).

Interpretación: capacidad mental que da sentido a un objeto, extrae su significado y lo detalla dentro de sus límites. Uno de sus elementos básicos es la codificación, la cual asigna un significado a un símbolo con determinadas reglas o criterios. También promueve el pensamiento convergente con el divergente ya que el sujeto tiene libertad de hacer juicios y necesita ser claro y coherente.

Para una buena interpretación, debe contener todos los elementos (completo), debe tener sentido y debe ser llamativo (significativo) y, en caso de dos o más interpretaciones consistentes, seleccionar la más clara y sencilla, además de realizar las siguientes acciones:

- Observar detenidamente el aspecto a interpretar
- Analizar el contenido, aspecto o información
- Generar varias alternativas o posibilidades
- Otorgar sentido a los objetos, evitando la contradicción

Deducción o inferencia: estrategia importante aplicada con mucha frecuencia y con la cual se obtiene información no explicitada a partir de otra en forma expresa, por lo que el lector aplica conocimientos personales y experiencias para establecer esquemas de interpretación. En base a la descripción anterior, se sabe que este procedimiento propone una serie de subestrategias descritas a continuación:

- Leer detenidamente la información
- Identificar y reunir datos
- Relacionar los datos
- Establecer suposiciones lógicas
- Llegar a conclusiones
- Comprobar el resultado

Síntesis: consiste en una capacidad o estrategia que utiliza la mente para reintegrar partes analizadas, comparadas, identificadas u observadas de forma previa hasta conseguir un todo significativo. A partir de la lectura y la aplicación de las capacidades o estrategias anteriores, las ideas principales se juntan y forman una nueva unidad conocida como el resumen. A partir de esta descripción, una serie de subestrategias o condiciones básicas es necesaria para elaborar un resumen:

- **Fidelidad:** presentación de las ideas del autor tal como las expresa este último
- **Objetividad:** expresión de ideas de un texto tal como aparecen en el mismo
- **Completo:** todas las ideas fundamentales
- **Brevidad:** texto menor sobre la descripción del texto original

- **Corrección:** redacción siguiendo las normas básicas de morfología, ortografía y sintaxis

Cabe señalar que, en la síntesis o resumen como estrategia, el número de detalles por eliminar depende de la extensión del texto y del resumen. Asimismo, los elementos por eliminar deberían ser anécdotas, características, datos, epítetos, ejemplos y explicaciones.

En lo que respecta a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) y la comprensión lectora a nivel educativo, la investigación de Ball-Erickson (2012) titulada *Effective reading comprehension strategies for students with Autism Spectrum Disorders in the Elementary General Education classroom* propone estrategias de comprensión lectora para alumnos con dichos TEA de un salón de clases de educación general inclusiva considerando las siguientes particularidades:

- Los sujetos con esos TEA – entre ellos, el Síndrome de Asperger – examinan elementos de manera muy mínima y son muy hábiles para ver pequeños detalles, pero les cuesta reunir partes pequeñas en su mente para visualizar un elemento de en su totalidad. El elemento de comprensión, igualmente, se bloquea porque se gasta mucha capacidad mental en pequeños detalles, por lo que la memoria se pierde para el significado en su totalidad y conforme el contexto.
- El número de estudiantes con dichos trastornos va en aumento
- Los profesores deben cubrir las necesidades de estos estudiantes
- Los estudiantes con TEA pertenecen a un currículo de educación general cada vez más inclusivo del cual destacan la presencia, la participación, la tolerancia y el logro.
- Se debe pasar del enfoque “exclusivo” al “inclusivo” en un salón de clases de educación general y la inclusión a temprana edad ofrece a los menores una experiencia gratificante de crecer y aprender con sus compañeros.
- El ambiente educativo inclusivo contribuye al aprendizaje y fortalece las conexiones sinápticas y sirve como oportunidad para promover un aprendizaje adicional y la

Instrucción Directa. Asimismo, existe una gran oportunidad para difundir las habilidades enseñadas en un ambiente inclusivo a los alumnos con TEA.

En base a esta breve descripción, se describen las estrategias de comprensión lectora orientadas a los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA), entre ellas:

Instrucción Directa: se inicia con el análisis de lo que se va a enseñar, por lo que se dividen los componentes del material de enseñanza en partes muy pequeñas para un mejor entendimiento. Se utiliza cuando se enseñan competencias complejas y el alumno aprende cada componente como una habilidad aislada y al combinar con otros componentes, mientras el docente se encarga de diseñar el funcionamiento deseado y de asesorar cada paso revisando cada componente. Cabe señalar que el estudio de la efectividad de este procedimiento para enseñar la inferencia de la oración, el uso de hechos y las similitudes de estudiantes con trastornos del desarrollo y retraso lector se orientan a investigar el retraso de los mecanismos de comprensión lectora de estudiantes con TEA y otros retrasos del desarrollo y a evaluar los componentes de la instrucción directa relacionados con la orientación específica para la inferencia de la oración, el uso de hechos y las similitudes.

Tecnología Asistida e Instrucción Asistida por Computadora: se ha demostrado que dispositivos electrónicos como la computadora atraen a alumnos con este trastorno, permiten que la tecnología contribuya a la mejora académica y también puede ajustarse a sus necesidades y modificar sus condiciones de aprendizaje. Además, el uso de ayudas visuales reforzadas con este tipo de instrucción por parte de estudiantes con TEA puede ser útil para deducir y diferenciar información relevante, así como en las relaciones de causa y efecto. La efectividad de esta estrategia dio lugar a un estudio para saber si aprendieron a leer con más empeño aplicándola o leyendo libros. Para enseñar estrategias de comprensión a ese alumnado, asimismo, el docente debe ser capaz de motivar al aprendiz con material atrayente para poder establecer habilidades básicas.

Tutoría entre Iguales en Clase: procedimiento con el cual un compañero y un sujeto con TEA trabajan en pares bajo la modalidad de tutor y aprendiz respectivamente en el salón de clases. Demuestra efectividad en desarrollo académico, crecimiento social y concentración en una tarea y los efectos de esta estrategia junto a la instrucción de lectura tradicional, por ejemplo, dieron lugar a un diseño de línea base múltiple en los sujetos de estudio. Igualmente, su propósito es medir sus efectos en las habilidades de lectura de alumnos con TEA y los efectos de las relaciones sociales en el tiempo libre después de este tipo de tutoría.

Activar conocimientos previos: se sabe que el nivel de comprensión de estudiantes con TEA puede aumentar mediante la elaboración de antecedentes y principalmente a través de la activación de conocimientos previos. Los estudiantes con estos trastornos reciben información que puede activar cualquier conocimiento previo almacenado cuando elaboran antecedentes sobre un determinado tema y los docentes pueden aplicar una variedad de enfoques para ayudar a que los estudiantes recuperen lo que conocen sobre un tema o adquieran nueva información para mejorar la comprensión. Dentro de la activación de conocimientos previos, existen algunas subestrategias de profesores que pueden ayudar a esta clase de alumnado en la comprensión lectora, entre ellas:

- Desde contar un relato personal hasta relacionar el tema central que pueda provenir de diversas fuentes (televisión, internet, juegos de computadora o películas).
- Utilizar la tabla S-Q-A (sé, quiero saber, aprendí) para relacionar lo que enseña en base a experiencias personales. Mediante este procedimiento, el docente registra lo que el estudiante sabe (S), quiere saber (Q) y aprendió (A) de un tema. Igualmente, permite que los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista no sólo visualicen el tema central de manera concreta, sino que además lo dominen.

Pensar en voz alta: procedimiento práctico que ayuda a los estudiantes con TEA a desarrollar habilidades de comprensión lectora y demuestra mucha efectividad como ayuda a

estudiantes con TEA en el desarrollo de estrategias metacognitivas de comprensión al someterse al proceso de comprensión. El profesor diseña no sólo cómo detener la lectura cada cierto tiempo, sino también cómo explicar en voz alta y con veracidad lo que se procesa y lo que se comprende en la mente. Asimismo, se tienen cuatro pasos importantes para el bosquejo y la preparación de un pensamiento en voz alta adecuada:

- 1° Seleccionar una parte del texto que sea muy atrayente para los alumnos y otra que permita elaborar una estrategia metacognitiva.
- 2° Anticipar qué partes del texto serían difíciles de comprender para el lector y tomar notas para resaltar partes en esta estrategia.
- 3° Leer un texto en voz alta a los estudiantes y tener una copia del texto para cada uno de ellos o mostrar el texto en un proyector para que atraiga a alumnos auditivos y visuales.
- 4° Resaltar palabras específicas que den lugar a un pensamiento o emoción y explicar lo que se procesa en la mente de forma verídica.

Cabe señalar lo importante que es el uso del lenguaje corporal por parte del docente como un sistema de claves para diferenciar el pensamiento en voz alta y la lectura del texto en voz alta cuando se organiza este procedimiento. También se sabe que los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista, por un lado, reaccionan al lenguaje corporal como un sistema de claves ya que hace que el concepto de pensar en voz alta sea más explícito. Por otro lado, los estudiantes no verbales con TEA aún se pueden comunicar con el pensamiento en voz alta utilizando dibujos, símbolos, deletreo y dispositivos electrónicos.

Recuento: se utiliza para ayudar a los estudiantes con TEA a dominar habilidades de comprensión lectora puesto que las preguntas directas y la resolución de preguntas y evaluaciones de comprensión son difíciles para ellos por barreras lingüísticas y preguntas con el término “por qué”. En lugar de preguntarles sobre una lectura, se obtendrían mejores

resultados si se les pide volver a relatar dicha lectura y también si consideran ayudas al aplicar esta estrategia, entre ellas:

- **Recuento gráfico multisensorial:** puede ayudar a estos alumnos con TEA a elaborar un mejor relato.
- **Cartas con pistas visuales:** ayuda al aprendiz no sólo a recuperar información del texto, sino también a ordenar los hechos de forma cronológica.
- **Herramientas multisensoriales:** desarrollan la comprensión (tableros del fieltro, stickers o dibujar un mapa con una ruta para ordenar hechos con objetos concretos).
- **Enfoque multisensorial:** se puede utilizar en la tutoría entre iguales en clase

Asimismo, los docentes pueden ayudar a estos estudiantes con bajo nivel de redacción a registrar hechos relatados nuevamente mientras el aprendiz ilustra el dictado a un costado.

Al final de su investigación, Ball-Erickson resume que una estrategia o método de enseñanza de comprensión lectora no será 100% efectiva en un menor con estos trastornos, por lo que los educadores deberían utilizar diferentes estrategias de comprensión efectivas conforme la manera con la cual el estudiante con TEA aprende mejor y considera necesario que el docente conozca al estudiante antes de aplicar estrategias efectivas. Igualmente, se demostró que los alumnos con TEA en la clase de educación general inclusiva utilizaban correctamente estrategias de comprensión como la Instrucción Directa, la Instrucción Asistida por Computadora y la Tutoría entre Pares en Clase y otras mencionadas en su trabajo.

Estrategias metacognitivas

En lo que concierne a metacognición, Tobón y López (2009) en *Estrategias didácticas para la formación de competencias* la definen como el proceso de autorreflexión mediante el cual una persona aplica la toma de consciencia y el control para evitar equivocaciones y mejorar el desempeño en actividades cotidianas. Esto se manifiesta en el ámbito cognitivo

(saber conocer) y en los campos afectivo-motivacional (saber ser) y del saber actuacional (saber hacer)

La metacognición, por un lado, es un procedimiento de aprendizaje a nivel didáctica de las ciencias, formación de profesores y evaluación, y, por tanto, representa una estructura básica de cualquier competencia ya que una actividad o un problema y los fines éticos y de idoneidad exigen el cumplimiento de los siguientes pasos:

- Primero, reflexionar con antelación cuando uno mismo está por enfrentar diversas situaciones como el aprendizaje.
- Luego, preparar la actuación tomando en cuenta los conocimientos, las actitudes y los procedimientos.
- Por último, evaluar el desempeño con regularidad para detectar errores y subsanarlos en la práctica real.

En consecuencia, se supera la concepción de que una competencia es un “saber hacer en contexto” y se consolida el concepto propuesto que, para un estudiante, una competencia es una actuación completa, reflexiva y de mejora constante.

Por otro lado, se debe considerar no sólo la importancia de la metacognición en la creación de estrategias, sino también el vínculo entre metacognición y procesos cognitivos del pensamiento. En primer lugar, la metacognición tiene importancia en la elaboración de competencias ya que implica desarrollar facultades de idoneidad para realizar actividades y subsanar problemas (personales, sociales, profesionales, educativos, laborales o investigativos), por lo que toda persona debe ser consciente de sus acciones y mejorar con regularidad. En consecuencia, actúa como esencia en la toma de consciencia sobre cómo actuar y permite reconocer equivocaciones y subsanarlas ya que implica hacer cambios en el desempeño para tener más idoneidad y superar errores y obstáculos. En segundo, y último

lugar, la manera de actuar, los logros y las equivocaciones de una persona son procedimientos conscientes y organizados que le permiten conocer sus procesos de pensamiento.

Finalmente, Tobón y López (2009) presentan algunas competencias metacognitivas y autoregulatoras, las cuales parten de una clasificación de habilidades de procesos cognitivos:

1. Cómo evaluar su propia ejecución cognitiva
2. Cómo seleccionar una estrategia adecuada para un determinado problema
3. Cómo enfocar la atención a un problema
4. Cómo decidir cuándo detener la actividad en un problema difícil
5. Cómo determinar si comprende lo que está leyendo o escuchando
6. Cómo transferir los conocimientos adquiridos de una situación a otra
7. Cómo determinar si las metas son consistentes con las capacidades
8. Conocer las demandas de la tarea
9. Conocer los medios para lograr las metas
10. Conocer las capacidades propias y cómo compensar las deficiencias

Estos autores, además, proponen etapas que no sólo se organizan mediante la conciencia y el autocontrol para desarrollar una tarea o resolver un problema, sino que además se aplican para crear diversas estrategias didácticas para el aprendizaje y el desempeño, entre ellas:

- **Analizar:** consiste en reconocer las metas de aprendizaje o desempeño. Al aplicarse, se detectan factores que promueven la atención, la comprensión y la memorización.
- **Planificar:** implica crear un plan para aplicar la estrategia conforme la actividad, el tiempo, el lugar, los criterios, las características personales, las pautas y los procesos.
- **Ejecutar:** consiste en iniciar y efectuar la mejora en aprendizaje y desempeño y también involucra las acciones de etapas anteriores, la predicción de obstáculos y la creación de oportunidades para su desarrollo.

- **Evaluar:** implica el monitoreo constante del desarrollo de la estrategia, por lo que se consideran las competencias por crearse cuando esta se implementa y también se determinan dificultades, errores y logros.
- **Reforzar:** se aplica de forma constante cuando una estrategia se desarrolla y, en consecuencia, el cumplimiento de objetivos trazados se garantiza cuando se promueve la autoconfianza y se mantiene el entusiasmo mientras se buscan resultados óptimos. Esto deriva de la automotivación en base a aciertos en el desarrollo de una estrategia manifestados durante la evaluación.
- **Modificar:** se realiza en base a la evaluación. Cuando se determinan equivocaciones, problemas y logros, se efectúan los ajustes necesarios en el plan de acción de la estrategia para perfeccionar el proceso, por lo que se buscan las metas previamente trazadas.

Asimismo, los autores antes mencionados proponen tres subclases de estrategias metacognitivas, las cuales se describen a continuación:

Estrategias de metaatención: procedimientos de detección del conocimiento de los procesos mentales que escogen estímulos y controlan distracciones para autorregular la atención. Parten del reconocimiento sobre el funcionamiento de los procesos de atención, sus elementos y su influencia en el aprendizaje. Es por ello el alumno debe ser consciente de este paso que garantiza aprendizaje y comunicación satisfactorios. También implican buscar y conocer procedimientos de autorregulación de la atención tales como las preguntas intercaladas, las imágenes o los juegos de secuencias aplicando las siguientes subestrategias:

- Seguir el proceso de implantación de las estrategias didácticas: control permanente de influencias internas y externas que perjudiquen el desarrollo de procedimientos.
- Discriminar los estímulos relevantes: enfoque en los estímulos auditivos o visuales más favorables.

- Control del esfuerzo de acuerdo con la tarea: fijación de plazos y criterios para evitar la pérdida tiempo y de procedimientos innecesarios.
- Focalización en ideas principales o en los datos que se buscan: establecimiento de límites en los descubrimientos aclarando las búsquedas, destacando relaciones y evitando la pérdida de la idea global del proyecto educativo y de la competencia por desarrollar.
- Autoinstrucciones verbales: discusión personal mediante interrogantes para meditar y objetar acciones al desarrollar la estrategia, contribuyendo así al perfeccionamiento de los procesos que conducen al saber ser y al saber hacer.
- Control de factores ambientales: identificación y balance de elementos distractores del entorno y conocimiento de sus recursos que fomentan la atención dado que dicho ambiente influye enormemente en los procesos de atención.

Estrategias de metamemoria: se trata de procedimientos para identificar y manipular los procesos de memoria. Una persona es consciente de su capacidad de almacenar y recuperar datos, sus métodos más idóneos, los pros y los contras de almacenar y recuperar información y el proceso de olvido. Estas estrategias, igualmente, se apoyan en los siguientes procesos:

- Seguir el proceso de implantación de estrategias didácticas: se determinan los factores que favorecen y afectan el almacenamiento y la recuperación de información.
- Categorización y reordenación de la información: se consideran estructuras categoriales y jerárquicas para organizar conceptos y proposiciones mediante mapas mentales o conceptuales.
- Asociación imagen-palabra: relación de objetos, figuras e imágenes con términos utilizando mapas mentales.
- Elaboración de modelos: en base al autoconocimiento de habilidades y problemas, se esboza un modelo conforme a las exigencias individuales y a favor de un proceso efectivo.

- Control de factores ambientales: detección de factores de un ambiente que fomentan y restringen la memorización.
- Distinción entre información relevante y no relevante: establecimiento de lo esencial dentro de lo significativo para la pertinencia de cualquier hallazgo.
- Descripción con las propias palabras: explicación verbal acerca de lo que se entendió de los datos por almacenar y recuperar.

Estrategias de metacompreensión: consiste no sólo en el conocimiento y el manejo de los factores de la comprensión de contenidos al aplicar una competencia, sino también en el desarrollo del proceso de adquisición de datos sobre una actividad. La persona sabe cómo analizar la comprensión, lo que es comprender y hasta donde puede entender un problema y también conoce su motivación de comprender un aspecto, además de los factores inherentes a la comprensión de diversas situaciones.

Cabe señalar que estos autores definen la comprensión como la habilidad para pensar y actuar con flexibilidad en base a los conocimientos de un individuo, siendo así un nuevo punto de vista sobre la comprensión. Por ende, la enseñanza se debe enfocar en que los individuos enfrenten la realidad de forma abierta siguiendo el contexto, considerando las posibilidades y dejando de lado esquemas como bosquejos. Asimismo, representa un saber educativo para promover el contacto afectivo y cognitivo con la situación en actividades formativas y analizar los problemas en el contexto estableciendo relaciones entre factores involucrados, así como para guiar a los estudiantes para que participen en proyectos comunitarios y laborales, además de comprender sus problemas. La autorregulación de la comprensión, adicionalmente, se apoya en estas subestrategias:

- Seguir el proceso de implantación de estrategias didácticas: consiste en determinar los factores que favorecen y afectan el proceso de comprensión.

- Elaboración de resúmenes: consiste en sintetizar aspectos principales vistos en el aprendizaje mediante una lectura, una situación significativa o una actividad de aprendizaje. Como resultado, el reconocimiento y la comprensión de datos importantes sobre el tema de aprendizaje se simplifican.
- Realización de esquemas con ideas principales: representa un recurso en favor del aprendizaje que contiene aspectos básicos de comprensión como la imaginación y el orden.
- Ejemplificación: consolida el recuerdo de datos importantes y crea relaciones y similitudes que, al haber sido expresadas, se establecen en la memoria.
- Búsqueda de argumentos contradictorios: consiste en el establecimiento de argumentos en contra de lo que se estudia para consolidar el entendimiento de algún contenido y se efectúa de manera personal o grupal (como “controversia”), o como una actividad lúdica (“ángeles y diablos”).
- Explicar ideas con palabras propias: libre exposición como elemento con influencia decisiva en otros procesos de aprendizaje.
- Dramatización: recreación de escenas con la cual una persona asume el rol de una obra en base a un libreto y que también fortalece el saber ser, el saber hacer y el saber convivir.
- Elaboración de mapas mentales para la sistematización de datos: garantizan la memorización y favorecen la comprensión considerando que un buen proceso de estructuración y organización de datos conduce a una excelente comprensión.
- Control de factores ambientales: consiste en la detección de factores del entorno que facilitan y dificultan la comprensión y la realización de cambios dependiendo del caso.

Para el conocimiento y la aplicación de estrategias metacognitivas en un contexto educativo, Schunk (2012) sugiere comprender las estrategias y los recursos de una tarea tales como la localización de las ideas principales, el repaso de la información, la formación de asociaciones o imágenes, el uso de técnicas de memoria, la organización del material, la toma

de notas, el subrayado y el uso de técnicas para resolver exámenes. También considera saber la manera y el momento de emplear tales competencias y elementos para el cumplimiento de una tarea, debiendo examinar el nivel de comprensión, pronosticar los resultados, evaluar la eficacia de los esfuerzos, planificar las actividades y decidir la manera con la cual manejar el tiempo y revisar o pasar a otras actividades para subsanar dificultades. Asimismo, Schunk considera que todos esos procedimientos metacognitivos son el reflejo de la aplicación estratégica del conocimiento declarativo, procedimental y condicional para toda tarea.

En lo que respecta a la metacognición y la lectura, existen programas en los cuales los estudiantes aprenden estrategias para que las apliquen de forma continua y uno de ellos es el de John Seely Brown y sus colaboradores quienes proponen una capacitación en estrategias que contenga la práctica en el uso de competencias, la enseñanza de la forma de monitorear los resultados del esfuerzo propio y la retroalimentación sobre el momento y el lugar para poder aplicar una estrategia. A los estudiantes de séptimo año con bajo nivel de comprensión, por ejemplo, se les enseñó estos procedimientos:

- **Realización de resúmenes autodirigidos:** consiste en la descripción de lo acontecido en el texto y autoevaluación del contenido.
- **Indagación:** determina posibles preguntas del profesor o de la evaluación sobre las ideas principales de una lectura.
- **Aclaración:** se utiliza en caso de confusión en algunas partes del texto y la imposibilidad de resumirlas de forma apropiada.
- **Predicción:** se aplica cuando existen señales del texto que indican la información seguida.

Cabe mencionar que estas actividades se enseñaron a partir de un diálogo entre alumnos y profesores conocido como *enseñanza recíproca*, el cual consistía en lo siguiente:

1º Reunión entre profesores y estudiantes

2º Modelación de actividades

- 3º Lectura de un párrafo en silencio por parte de los alumnos y los profesores
- 4º Formulación de una pregunta que otro profesor podría plantear o que también se podría presentar en una evaluación.
- 5º Resumen del contenido, aclaración de dificultades y elaboración de predicciones sobre un tema.
- 6º A partir de una demostración, el profesor y los estudiantes tomaban turnos para actuar como instructor. Se sabe que, para los alumnos, era complicado asumir ese rol y el docente necesitaba hacerles preguntas y paráfrasis. Con el tiempo, estos individuos pudieron seguir el procedimiento y realizar dichas cuatro actividades.

Con este tipo de enseñanza, se logró una mejor comprensión, un mejor mantenimiento del tiempo, una mayor generalización a los exámenes de comprensión y una mayor mejoría en la calidad tanto de resúmenes como de preguntas planteadas.

Otro ejemplo es el *Desarrollo Autorregulado de Estrategias*, el cual consiste en la regulación y el entrenamiento de procedimientos – como la autovigilancia, las autoinstrucciones, el establecimiento de metas y el autoreforzamiento – y fue eficaz en su uso en menores con problemas de lectura y aprendizaje. Asimismo, se tiene la *Instrucción de Lectura Orientada a Conceptos* (CORI), el cual enseña procedimientos cognitivos tales como la activación de conocimientos previos, la búsqueda de datos, la elaboración de resúmenes, la organización gráfica o la identificación de estructuras de historias. Asimismo, incluye procedimientos para fines motivacionales – como la fijación de objetivos y la posibilidad de elección – y es muy beneficioso para la comprensión, la motivación y el uso de estrategias.

Según Schunk, la motivación es muy importante en la comprensión ya que en una investigación, por ejemplo, el uso de estrategias lectoras eficaces en entornos reales supuestamente aumenta el interés de los estudiantes. En otra, la motivación influye en los resultados de lectura porque las metas de dominio predecían el uso de estrategias de

aprendizaje por parte de alumnos durante la enseñanza de la lectura. A esto se suma la eficacia de la enseñanza asistida por computadora cuando se inicia la instrucción de lectura puesto que los beneficios de las computadoras en la motivación de niños probablemente aporten en el desarrollo de habilidades tempranas de lectura. Este autor también menciona una investigación en la cual se examinaron 15 estudios y se demostró una relación positiva entre competencias de lectura y motivación en menores. Asimismo, se encontró una evidencia, la cual sugiere la posible influencia entre destrezas y motivación.

Definiciones de Categorías de Análisis

- **Comprensión Lectora:** proceso en el cual el lector y el texto intervienen en el hallazgo y la creación del significado. Mediante este proceso, el lector entiende, aprende y retiene el contenido de su lectura.
- **Metacognición:** proceso con el cual se reflexiona no sólo para tener conocimiento del desempeño en diversas actividades cotidianas, sino también para autorregularlo, evitar errores y mejorar la calidad de la actividad realizada.
- **Estrategias Cognitivas:** procedimientos para adquirir conocimientos en actividades tales como memorizar una poesía, solucionar un problema o comprender un texto. Un estudiante, por ejemplo, puede requerir varios años para adquirir dichos conocimientos y gestionar procesos de atención, aprendizaje y pensamiento. Asimismo, se les consideran estrategias cuando un lector las controla y monitorea de forma intencional a través de la metacognición a fin de alcanzar un objetivo.
- **Estrategias de Comprensión:** habilidades de comprensión y deducción en una lectura que surgen debido a dificultades de un lector cuando procesa la información de un texto y como una manera de buscar otras opciones que fomenten y simplifiquen la comprensión.

- **Estrategias Instrumentales:** herramientas que los estudiantes utilizan para administrar sus tareas y sus lecciones de una mejor forma.
- **Estrategias Metacognitivas:** procesos de pensamiento sobre los recursos cognitivos que un estudiante utiliza para adquirir conocimientos, entre ellos: planificación, supervisión y evaluación de destrezas para la comprensión textual. Existen diversos tipos de estrategias tales como la metaatención, la metacompreensión o la metamemoria.
- **Habilidades Sociales:** competencias de comprensión, inferencia y actuación de una persona frente a estímulos sociales provenientes del comportamiento de otras personas, las cuales se adquieren a partir de experiencias interpersonales directas o vicarias y se conservan o cambian debido a las consecuencias sociales de un comportamiento.
- **Inferencia:** acción de deducir una cosa expresada por un razonamiento.
- **Literalidad:** cualquier cosa dicha o escrita que se reproduce o transcribe con precisión.
- **Pensamiento Concreto:** tipo de pensamiento mediante el cual se ven las cosas de forma concreta, como si fuera un todo completo y sin analizar por medio de la lógica.
- **Problemas de Comprensión:** dificultades no sólo en la lectura de palabras, sino también en la comprensión lectora: falta de comprensión en algunas partes de un texto y su interpretación parcial, falta de comprensión del léxico, falta de concordancia entre predicciones e interpretación de las partes referidas.

Supuestos básicos

- Problemas y limitaciones como la abstracción en algunos temas y palabras, las distracciones y la poca meticulosidad en el análisis de la información en algunas ocasiones, el pensamiento concreto, así como la poca disponibilidad, el conocimiento limitado y la subestimación de algunos términos y temas.

- Aplicación de una serie de estrategias – además de habilidades cognitivas – para subsanar sus problemas de comprensión, entender y dominar la información de un texto y, por consiguiente, traducirla de forma correcta y coherente.
- Solución de problemas de comprensión como paso previo a la traducción mediante estrategias relacionadas principalmente al manejo de la mente y la memoria, a los conocimientos previos, al análisis de la información y del léxico de un texto, al control de factores internos y externos y al uso de ideas principales.
- Eficiencia en la superación de limitaciones de comprensión a través de la aplicación permanente de estrategias con sus propios procedimientos o subestrategias, en especial, como reflejo de la práctica y la mejora continuas en base a errores y exigencia a nivel personal, académico y profesional.

Variables teóricas e indicadores de estudio

Para desarrollar el presente trabajo de investigación, se parte del supuesto básico o el problema general, es decir, conocer las estrategias que permiten superar los problemas de comprensión que tiene una persona como traductor con Síndrome de Asperger cuando enfrenta una traducción. En base a este planteamiento, se determinan cuáles son las variables teóricas y sus respectivos indicadores de estudio:

<u>Variables teóricas</u>	<u>Indicadores de estudio</u>
Síndrome de Asperger	1. Características del Síndrome de Asperger 2. Perfil lingüístico de un individuo con Síndrome de Asperger 2.1. Perfil de habilidades sintácticas y gramaticales

	<p>2.2. Perfil de habilidades y déficit fonológicos</p> <p>2.3. Perfil de habilidades y déficit semánticos</p> <p>2.4. Perfil de habilidades y déficit pragmáticos</p>
<p>Problemas de comprensión</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fases del proceso de traducción 2. Competencias básicas y complementarias de transferencia 3. Estrategias de comprensión generales 4. Subclases de estrategias metacognitivas

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA

La presente investigación de naturaleza cualitativa aplica la autoobservación y la historia de vida como métodos. Según Martínez (2011), la finalidad de este tipo de investigación es entender y explicar la realidad humana y social en un marco de referencia y en un contexto histórico-cultural. A partir de la interpretación de conceptos, principios, sentimientos y valores, asimismo, se analiza la realidad que otras personas experimentan.

Sobre la autoobservación, Ferreira (2008) la define como la metodología para enlazar las dimensiones de participación y observación como vertientes de un mismo proceso sin establecer un límite entre ambas. Estas dos dimensiones no se pueden separar puesto que se experimentan en simultáneo y, por ello, se hace referencia a una dimensión reflexiva de la investigación y también implica dos hechos. Asimismo, Jociles (1999) explica que el observador pertenece al grupo que investiga y se convierte en un observador retrospectivo de una situación en la que actúa y enfrenta dicha circunstancia. Por tanto, se vale de la información en su memoria y de la documentación (diarios, informes o notas) elaborada como actor.

Respecto a la historia de vida, Puyana y Barreto (1994) la definen como el método con el cual se elaboran versiones de la historia social a partir de la reconstrucción de experiencias personales y se estudian hechos humanos para facilitar el conocimiento de la relación de la subjetividad con instituciones sociales, imaginarios y representaciones simbólicas. Traduce la cotidianidad en palabras, símbolos o anécdotas, expresa la interacción entre historia personal e historia social de forma permanente y representa una opción a los estudios que privilegian la cuantificación de datos, asumen la información estadística como único criterio de validez y convierten a los sujetos en objetos pasivos sin conocer su contexto. Mediante esta

herramienta, igualmente, se conocen hechos sociales, se examinan procesos de integración cultural y se estudian hechos en la creación de identidades culturales. Sobre sus características, Chárriez (2012) afirma que se trata de la recopilación de acontecimientos y del traspaso de la experiencia de vida de una persona como narrador, transcriptor y relator. Dicha narración vivida consta de origen y desarrollo, progresiones y regresiones, contornos precisos, cifras y significado. A través de una narración lineal e individual, asimismo, la persona emplea elementos como escritos personales, visitas o cartas para incluir relaciones con miembros de un grupo profesión o clase social y, pese a brindar subjetividad, la relaciona con su realidad social y sus contextos, costumbres y situaciones.

Diseño de investigación

Para el presente trabajo de investigación, se aplicó el método de estudio de caso enfocado en el sujeto de evaluación.

De acuerdo con Martínez (2006) y Monroy (2009), el estudio de caso es una herramienta de investigación importante cuya fortaleza radica en la capacidad de medir y registrar la conducta del individuo involucrado en el fenómeno estudiado. Este tipo de investigación, además, examina una unidad a profundidad para que se responda a un problema planteado, se pruebe una hipótesis y se desarrolle una teoría. En este tipo de trabajo, asimismo, una persona, un grupo o una sociedad se analizan como una entidad y se pueden utilizar elementos como encuestas, documentos, entrevistas, cuestionarios o grupos de enfoque (ver Anexos II al VI de la pág. 159 a la pág. 200) no sólo para registrar una experiencia o un evento a profundidad, sino también para comprender un fenómeno en base a las perspectivas de quienes lo experimentaron. Cabe señalar que este estudio no se basa en hipótesis ni en concepciones establecidas previamente, puesto que, por el contrario, se crean

cuando se obtienen y se analizan datos. Asimismo, dicho estudio procura incorporar la teoría y la práctica puesto que un caso se escoge para poder desarrollar una teoría.

Población de estudio

Debido a la naturaleza de la presente investigación, el objeto de estudio lo constituirá el autor de la tesis ya que se empleará el método de la historia de vida. Por tanto, la muestra no será un grupo de personas con características similares a las de este sujeto y se limitará solamente a este último. Tal como describen Arias, Villasis y Miranda (2016) en cuanto al estudio de muestras, el estudio de una población completa con una particularidad en común muchas veces representa una tarea imposible o difícil de realizar y el estudio de toda una población no es necesario ya que una proporción permite llegar a los objetivos del mismo.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

Para el presente trabajo de investigación, se utilizará la introspección como técnica para la recolección de datos ya que este tipo de autoobservación introspectiva permite que el sujeto en cuestión analice los procesos mentales implicados de forma objetiva cuando realiza la comprensión textual. Mora (2007), Larousse (2003) y Candia (2008) definen este término – del latín *introspicere* o “inspeccionar dentro” – como el proceso mental con el cual una persona observa sus propias experiencias (mundo interior, emociones, motivaciones, comportamientos y cogniciones). Debido a la reducida población, se trabajará bajo la modalidad de autoobservación con la cual el observador es sujeto y objeto al mismo tiempo.

Este modelo, igualmente, considera no sólo los efectos de la personalidad, sino también la historia personal de los datos recopilados, entre ellos, los documentos e informes psiquiátricos (ver Anexo II en la pág. 159), los informes escolares (ver Anexo III en la pág. 185), el informe sobre desempeño laboral (ver Anexo IV en la pág. 189), las constancias de

notas de Educación Básica Regular y Educación Superior (ver Anexo V en la pág. 192) y las constancias de notas de institutos (ver Anexo VI en la pág. 194). Para la recolección de información, en cambio, se elaboraron las siguientes listas de cotejo o cuadros de autoevaluación (ver Anexo I en la pág. 131) en función de las categorías de análisis:

a) Problemas de comprensión textual

- Perfil lingüístico de un individuo con Síndrome de Asperger tanto en inglés como en español (Cuadro de autoevaluación 1)
- Fases del proceso de traducción (Cuadro de autoevaluación 2)
- Competencias Básicas y Competencias Complementarias de la Transferencia (Cuadro de autoevaluación 3)
- Problemas de Comprensión (Cuadro de autoevaluación 4)
- Problemas y Dificultades de Traducción (Cuadro de autoevaluación 5)

b) Estrategias de comprensión

- Estrategias de Comprensión Lectora (Cuadro de autoevaluación 6)
- Subclases de Estrategias Metacognitivas (Cuadro de autoevaluación 7)

Proceso de recolección de datos

El proceso de registro de información consistió en el desarrollo de un cuadro para que el sujeto de investigación autoevalúe el perfil lingüístico del español e inglés y describa acontecimientos asociados. Para motivar el recuerdo y guiar la introspección, se tomó como base la propuesta de Martín (2005) que permite conocer las competencias y los déficits de personas con Síndrome de Asperger (SA) en base a sus perfiles de habilidades. Esta

introspección se inició el viernes 13 de enero de 2017 a las 07:31 p.m. y término viernes 13 de enero de 2017 a las 07:42 p.m.

En primer lugar, se realizó un análisis comparativo de los resultados de la introspección asociado a los datos de la retrospección durante el proceso de traducción mediante la resolución de preguntas que estimularán el recuerdo y la evaluación de los componentes de la competencia traductora. Luego se organizó la actividad metacognitiva conforme las fases de comprensión, desverbalización, reexpresión y verificación. Esta resolución de preguntas comenzó el viernes 13 de enero de 2017 a las 07:49 p.m. y finalizó el viernes 13 de enero de 2017 a las 09:32 p.m.

En segundo lugar, se realizó la evaluación de las Competencias Básicas y Complementarias de la Transferencia a través de la introspección para determinar los niveles Avanzado, Intermedio, Básico e Inicial. Este proceso comenzó el viernes 13 de enero de 2017 a las 09:36 p.m. y finalizó el viernes 13 de enero de 2017 a las 09:39 p.m.

En tercer lugar, se establecieron las dificultades y los problemas de comprensión en general en cuadros elaborados en base a las propuestas de Parker, Hasbrouck y Denton (2002), así como las propuestas de Garzón (2015) y López (2016). La selección de las opciones dentro de estos cuadros a través de la introspección se inició el viernes 13 de enero de 2017 a las 09:42 p.m. Este proceso finalizó el viernes 13 de enero de 2017 a las 09:47 p.m.

En cuarto lugar, se determinaron las dificultades y los problemas de traducción en cuadros de registros elaborados tomando como base diversas propuestas clasificatorias de Nord (2009) para las dificultades de competenciales y de comprensión textual, así como a los problemas pragmáticos y extraordinarios de traducción. Este proceso de selección mediante la introspección se inició el viernes 13 de enero de 2017 a las 09:42 p.m. y finalizó el viernes 13 de enero de 2017 a las 10:02 p.m.

En quinto lugar, determinaron las estrategias orientadas al proceso de comprensión lectora, y, para identificar y hacer consciente su uso, se elaboraron listas de cotejo de estrategias para la lectura, el análisis y la comprensión de un texto: listas de cotejo sobre estrategias de comprensión lectora basadas en Solé (2004) y Tapia (2009), las cuales comprenden veinte subestrategias distribuidas en seis estrategias o categorías, mientras que la segunda 10 estrategias y 63 subestrategias. Esta actividad se inició el sábado 14 de enero de 2017 a las 09:20 a.m. y culminó el sábado 14 de enero de 2017 a las 10:23 a.m.

En sexto, y último lugar, se muestra la lista de cotejo de subclases de estrategias metacognitivas basada en la propuesta de Tobón y López (2009). Dicha lista, además, la conforman 4 estrategias o categorías y sus respectivas 23 subestrategias. Asimismo, la selección de dichas subestrategias comenzó el sábado 14 de enero de 2017 a las 10:43 a.m. y terminó el sábado 14 de enero de 2017 a las 10:51 a.m.

Técnicas de análisis de los datos

Para el análisis de las listas de cotejo o cuadros de autoevaluación 2 al 7, se elaboraron matrices de tabulación de datos para obtener porcentajes sobre uso, frecuencia y existencia de problemas. Al igual que en el cuadro de autoevaluación 1, el análisis se basa en la técnica de introspección, de manera que la experiencia se relacione con la información teórica y, por consiguiente, estos datos permitan realizar análisis porcentuales y obtener tanto los porcentajes como los resultados en general. Cabe indicar que dichas listas o cuadros que forman parte de las técnicas de análisis de datos se describen a continuación:

- **Análisis del cuadro de autoevaluación 1:** Perfil lingüístico de un individuo con Síndrome de Asperger.
- **Análisis del cuadro de autoevaluación 2:** Fases del proceso de traducción

- **Análisis del cuadro de autoevaluación 3:** Competencias básicas y complementarias de la transferencia basadas en la propuesta de Orozco (2000).
- **Análisis del cuadro de autoevaluación 4:** Problemas y dificultades de comprensión a partir de las propuestas de Parker, Hasbrouck y Denton (2002), además de las propuestas de Garzón (2015) y López (2016).
- **Análisis del cuadro de autoevaluación 5:** Problemas y dificultades de traducción a partir de la propuesta de Nord (2009).
- **Análisis del cuadro de autoevaluación 6:** Estrategias de comprensión basadas en las propuestas de Solé (2004) y de Tapia (2009).
- **Análisis del cuadro de autoevaluación 7:** Subclases de estrategias metacognitivas basadas en las propuestas de Tobón y López (2009).

Cabe mencionar que, para evaluar la eficacia de cada una de las diferentes estrategias propuestas en el presente trabajo de investigación, se tomó en cuenta la frecuencia de aplicación por parte del propio sujeto de evaluación.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

A continuación, se explican los resultados de los diferentes cuadros de autoevaluación confeccionados para recolectar y analizar los datos sobre las competencias, los problemas y las dificultades y las estrategias de comprensión (ver Anexo I en la pág. 130). La elaboración de estos cuadros y la interpretación de resultados se basan en los aportes de los diferentes autores citados en el marco teórico, así como en las alternativas seleccionadas por el sujeto durante su autoevaluación. Cabe indicar que las competencias fonológicas no están incluidas ya que no se relacionan con la comprensión del lector.

Perfil lingüístico

El perfil lingüístico abarca la evaluación de las habilidades sintácticas, gramáticas, semánticas y pragmáticas (ver Cuadro de Autoevaluación 1 en la pág. 130). Para ello, se considerarán los logros generales alcanzados, así como los diferentes déficits vinculados al manejo de las lenguas y de la comunicación.

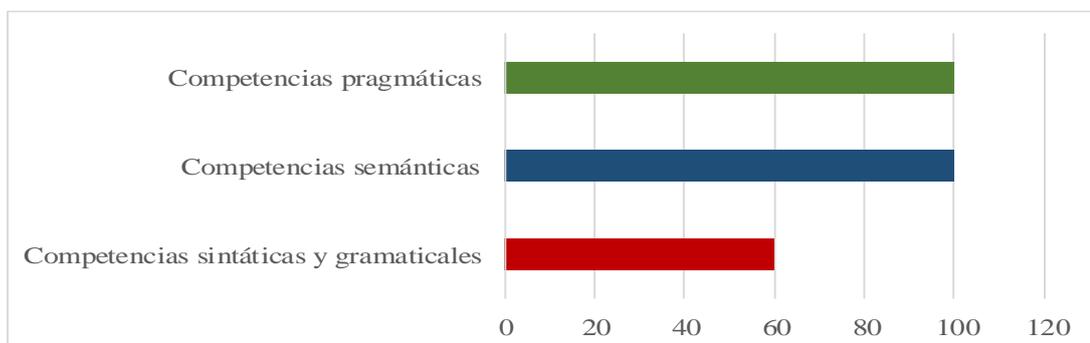


Figura 1: Nivel de logro de las habilidades sintácticas y gramaticales, semánticas y pragmáticas

De acuerdo con esta figura, el 60% significa que el sujeto evaluado ha **logrado** la adquisición y la consolidación de su conocimiento de las reglas gramaticales y de un vocabulario amplio con los cuales puede construir estructuras sintácticas complejas y correctas. También ha **logrado** competencias como un **léxico expresivo y receptivo adecuado** o **la capacidad adecuada de comprensión de conceptos concretos**, los cuales le permiten elaborar un texto con un lenguaje formal y preciso. Asimismo, ha desarrollado competencias comunicativas para comprender y expresar intenciones, necesidades y emociones tanto suyas como de otros interlocutores.

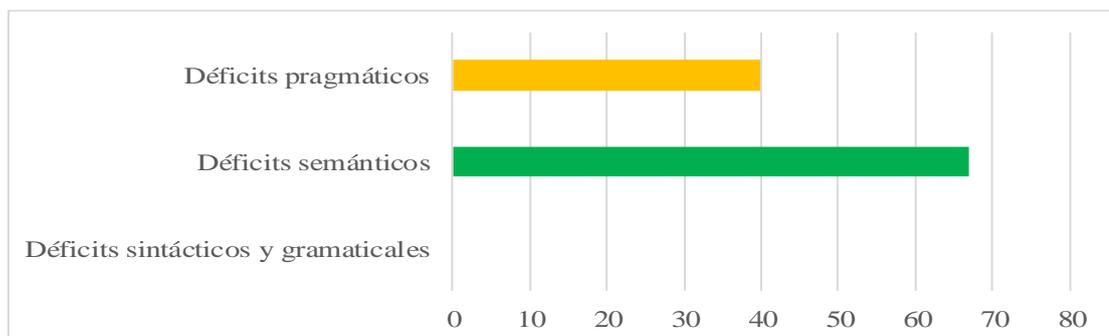


Figura 2: Nivel de déficit en las habilidades sintácticas, gramaticales, semánticas y pragmáticas

Se muestra que el sujeto de evaluación tiene un 67% de déficits semánticos tales como **la comprensión deficitaria de conceptos abstractos** y **la capacidad deficitaria para realizar inferencias**, es decir, ligera dificultad para comprender algunas palabras y frases con sentido ambiguo o figurado, así como para su inferencia o comprensión inmediata. Es por esta razón que el individuo en cuestión debería trabajar la lectura, el análisis y la comprensión de vocabulario y textos con lenguaje abstracto a través de la práctica, es decir, la lectura constante de información con dicha característica y la traducción de la misma. Asimismo, tiene un 40% de déficits pragmáticos tales como **la dificultad en el uso y comprensión de las pautas no variables de comunicación** y **la ausencia de reciprocidad en el discurso**

social o conversación. Esto significa que el individuo aún tiene una ligera dificultad para que otras personas comprendan sus intenciones idiosincrásicas y en su reacción ante la presencia del lenguaje ambiguo, por lo que este sujeto siempre debe seguir consultando expresiones o palabras con lenguaje ambiguo tanto a personas como a fuentes físicas o virtuales y aprendiendo a expresar y comprender mensajes abstractos de forma gradual a través de la investigación en dichas fuentes o mediante la práctica social. Igualmente, no tiene déficits para expresar intenciones y manejar su comunicación de forma flexible, además de hacer juicios y comprender necesidades y deseos de otras personas. Por tal motivo, este sujeto se encuentra en condiciones de desarrollarse adecuadamente como traductor.

Competencias básicas y complementarias

El proceso de traducción presenta etapas de desarrollo y también comprende el análisis del conocimiento y del uso de competencias de primer orden y adicionales, así como sus respectivas subcompetencias. Para ello, se tomará en cuenta los niveles de aplicación y desarrollo de cada una de ellas (ver cuadro de autoevaluación 3 en la pág. 139).

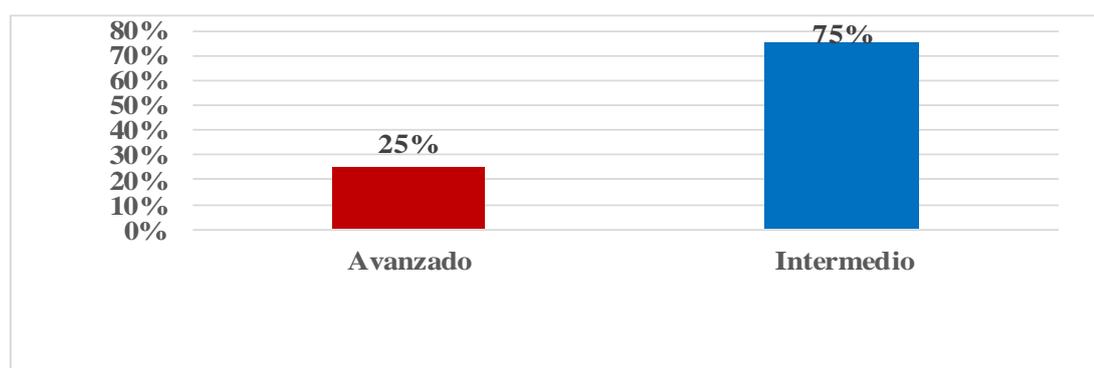


Figura 3: Competencias básicas de transferencia

Conforme esta figura, el 75% significa que el desarrollo de las **competencias básicas de la transferencia** se encuentra en un nivel **intermedio**, lo cual significa que sólo tiene una

competencia con nivel superior, es decir, **la competencia que permite la elaboración del proyecto traductor**. En cambio, el 25% de nivel **avanzado** indica que el individuo puede completar un trabajo de traducción a pesar de las dificultades en las habilidades con el nivel previamente descrito. Cabe indicar que el nivel intermedio de competencia no implica impedimento alguno para que el sujeto se desarrolle correctamente como traductor.

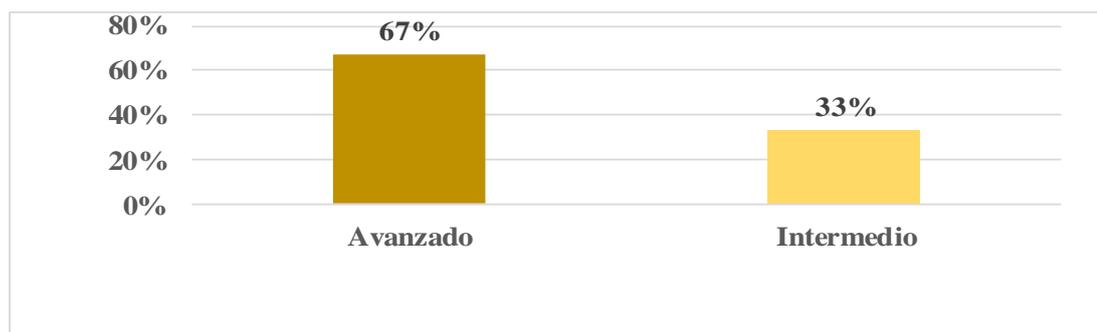


Figura 4: Competencia comunicativa

Se evidencia que el sujeto de evaluación ha desarrollado la competencia comunicativa a nivel **avanzado** en un 67%. Esta cifra representa principalmente aquellas subcompetencias que le permiten comprender un texto en lengua de partida y posteriormente traspasar su información a lengua de llegada. Como resultado, el sujeto reúne las condiciones necesarias para desenvolverse como traductor de forma adecuada.

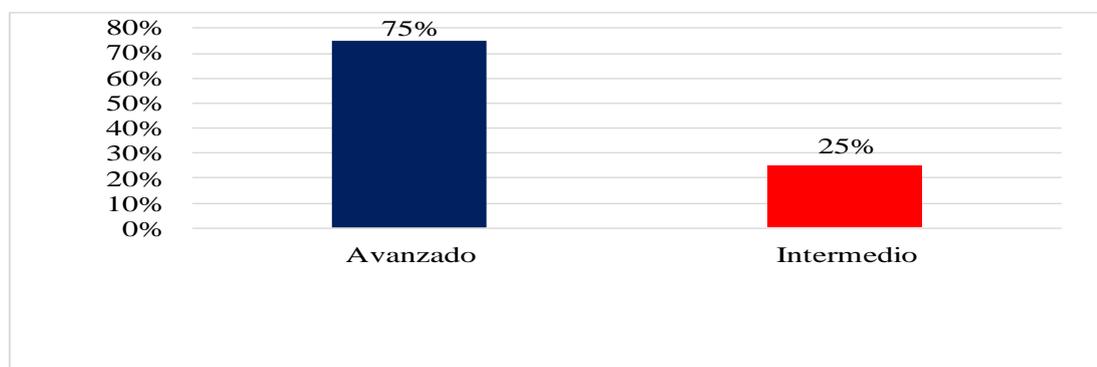


Figura 5: Competencia extralingüística

Conforme esta figura, el 75% significa que el desarrollo de la competencia extralingüística se encuentra en un nivel **avanzado**, lo que le permite aplicar la información paralela y complementarla mediante la indagación o la consulta a fuentes físicas o virtuales con el propósito de efectuar el traspaso de la información del texto en una lengua origen a una lengua meta de forma adecuada y satisfactoria. Es por ello que el sujeto evaluado está en condiciones de desarrollar un traslado de información a una lengua meta de forma adecuada.

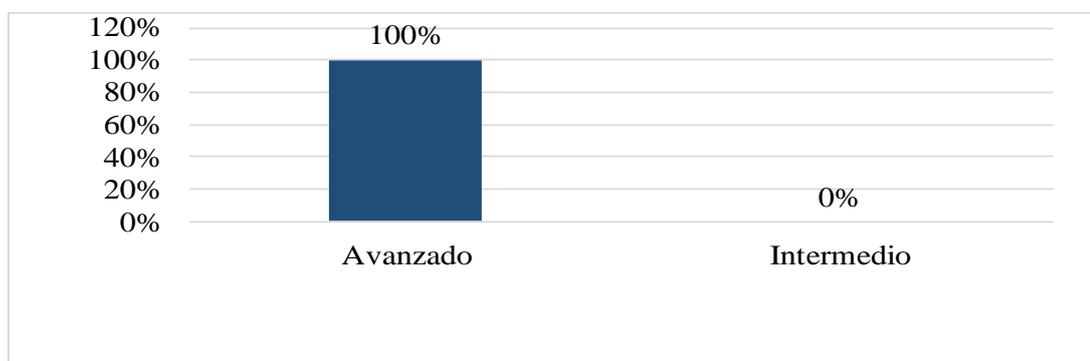


Figura 6: Competencia instrumental y profesional

Se muestra que el desarrollo de la competencia instrumental y profesional tiene un nivel **avanzado** (100%), lo cual implica que ha podido desarrollar subcompetencias **como el conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción y la ética profesional del traductor**. Esto significa que ha logrado estar pendiente de las tendencias y los cambios en el mercado de la traducción, seguir aplicando las normas y teorías de la traducción al desempeño laboral, utilizar diferentes fuentes de información a partir de una exhaustiva indagación – con procedimientos de descarte y posibilidad de errores de selección – a través de fuentes físicas y virtuales, además de adaptarse y usar diferentes herramientas tecnológicas para proyectos de traducción óptimos. En consecuencia, reúne las condiciones necesarias para un desenvolvimiento adecuado como traductor.

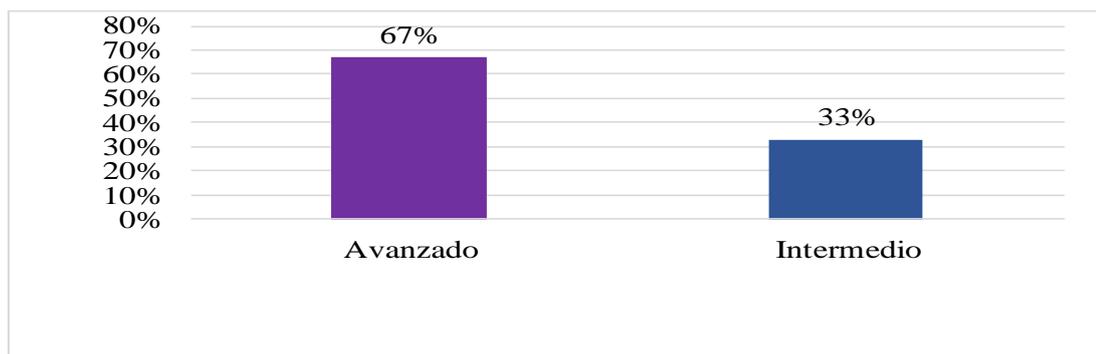


Figura 7: Competencia psicofisiológica

Según esta figura, el 67% indica que el desarrollo de la competencia psicofisiológica es de un nivel **avanzado**, el cual le permite desarrollar un trabajo de traducción con redacción correcta, clara, precisa y ordenada, y demostrar capacidad creativa y analítica con respecto a la información del texto por traducir, atención a los datos del mismo y al deducir o comprender sus ideas. Por tanto, el sujeto de evaluación se encuentra en condiciones de desenvolverse como traductor de manera correcta.

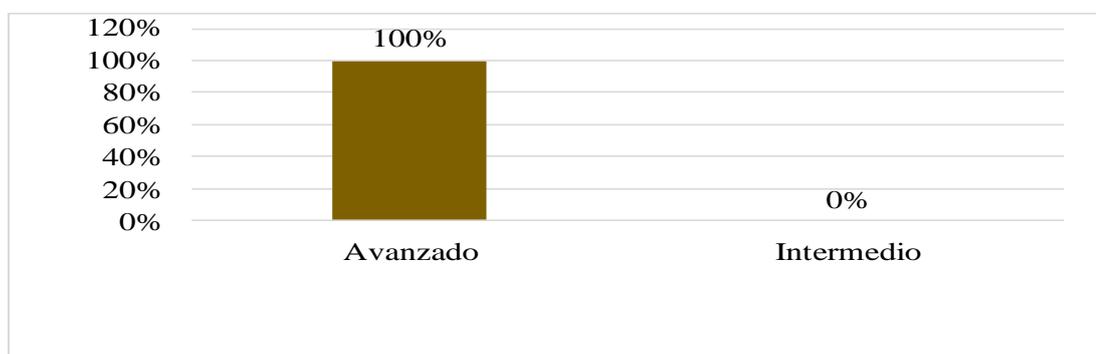


Figura 8: Competencia estratégica

Se evidencia que el desarrollo de la **competencia estratégica** del sujeto evaluado tiene un nivel **avanzado** (100%), lo cual implica que puede aplicar – tal como se demuestra también en el presente trabajo de investigación – procedimientos para subsanar problemas no sólo en los procesos de documentación y reformulación, sino también en el proceso de

comprensión. Por lo tanto, el sujeto investigado reúne todas las condiciones para desarrollarse como traductor de forma correcta.

Problemas y dificultades de comprensión

El proceso de comprensión permite el acceso a conocimientos generales a través de la información de un texto y también representa un paso previo fundamental para el traspaso correcto y coherente de la misma de una lengua origen a una lengua meta. No obstante, este proceso presenta una serie de obstáculos que pueden conducir al manejo parcial de la información. Es por ello que se considerarán cinco clases de obstáculos en el proceso de comprensión de la información de un texto y sus elementos correspondientes (ver Cuadros de Autoevaluación 4 y 5 en las págs. 143 y 145).

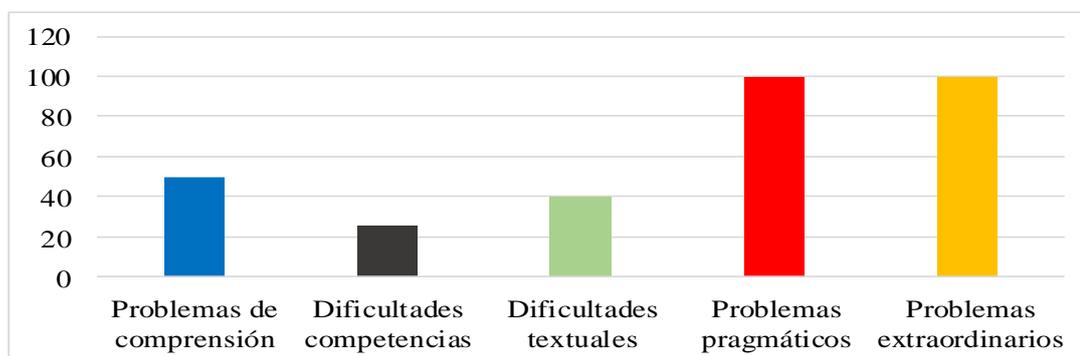


Figura 9: Problemas y dificultades

De acuerdo con la presente figura, el individuo en cuestión si tiene un 50% de **problemas y dificultades de comprensión**, entre ellos, **la dificultad global del texto, la falta de comprensión de algunas partes del texto, las interpretaciones parciales del texto, mantener el interés o la concentración o evaluar la confiabilidad de la información presentada en las distintas fuentes**. Mientras que el otro 50% significa que no presenta obstáculos para comprender las palabras o las ideas más importantes de un texto, usar la

información de manera consciente y responsable, subsanar sus dificultades para comprender el significado de algunas palabras, ser consciente de su propósito de lectura y comprensión o aplicar procedimientos para una mejor comprensión de su lectura.

Conforme esta figura, si tiene un 25% de **dificultades competenciales**, lo cual implica que ha superado casi todos los obstáculos de comprensión dentro de su proceso de traducción, entre ellos, **el dominio insuficiente tanto de la cultura como de la lengua meta**. En cambio, no tiene obstáculos en su capacidad de desarrollar un proyecto de traducción, por lo que se demuestra – en base a su experiencia académica y profesional – un conocimiento suficiente de los idiomas de partida y llegada, capacidad para encontrar coincidencias y conformidad con sus conocimientos previos para palabras o temas de conocimiento limitado. Igualmente, si tiene un 40% de **dificultades textuales** y esto implica que ha superado más de la mitad de estos obstáculos, entre ellos, la **complejidad de la sintaxis** o la **complejidad del léxico**. Sin embargo, no tiene obstáculos para leer u observar y comprender signos, palabras y oraciones complejos debido a su interés y su capacidad de consultar a personas y fuentes de información, los cuales casi siempre le han subsanado dudas de comprensión.

Siguiendo esta figura, el sujeto de evaluación si tiene **problemas pragmáticos** en el proceso de traducción (100%), entre ellos, **¿se adapta a la situación meta?** o **¿tiene problemas para emplear el texto base como enlace entre el emisor y el receptor de la cultura base?** Esto implica que, a través de la indagación léxica y temática y las consultas a un colega traductor, siempre ha podido no sólo comprender la lengua de llegada en lo léxico y temático y traspasar palabras y oraciones a dicha lengua dependiendo de tipo o tema de traducción, sino también utilizar y entender el texto origen para correcta reproducción a una lengua de llegada, además de cotejar – es decir, verificar la coherencia y la claridad de la información – el texto en lengua meta, logrando establecer un enlace entre ambas lenguas en cuanto al autor del texto origen y los receptores de la lengua de destino. Asimismo, registró si

al 100% de las preguntas para determinar si tiene **problemas extraordinarios** en la traducción, entre ellas, **¿estos problemas le dan la oportunidad de ser creativo y desenvolverse lingüísticamente?** o **¿busca soluciones cuando busca analogías en los culturemas de una cultura meta?** Es por ello que estos se manifestaban cuando comprendía y luego traducía extractos de textos literarios o de actuación y, ante estos dos casos, se ha basado en las consultas a fuentes virtuales y en la lectura para aplicar su creatividad y comprender palabras o expresiones de esos textos, juego de palabras y culturemas, además de mostrar un mejor desempeño en la comprensión y la posterior traducción o búsqueda de equivalentes de estos elementos lingüísticos.

Estrategias de comprensión

Ante la presencia de factores que dificultan el proceso de lectura, análisis y comprensión de la información de un texto, se propone una serie de estrategias (ver Cuadro de Autoevaluación 6 en la pág. 147) no sólo para subsanar dichos obstáculos, sino también para simplificar y garantizar el desarrollo de este proceso. Para ello, se considerarán cinco frecuencias de aplicación de los procedimientos inherentes a cada una de estas estrategias.

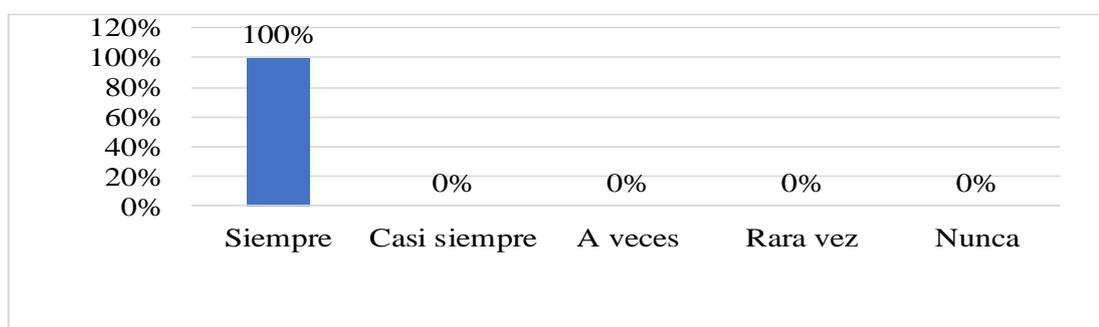


Figura 10: Comprender propósitos implícitos y explícitos de la lectura

Se aprecia que el 100% de las subestrategias de esta estrategia de comprensión se aplican **siempre**, lo cual implica que ha logrado aplicar de manera constante procedimientos

tales como conocer el propósito de la lectura (**¿por qué / para qué tengo que leerlo?**). Esto significa que ha logrado demostrar que las oraciones, los términos y los párrafos son los elementos que le permiten comprender la totalidad o una parte de un texto y que el objetivo de su proceso de lectura es la comprensión completa o parcial del mismo para el desarrollo correcto del proceso de traducción.

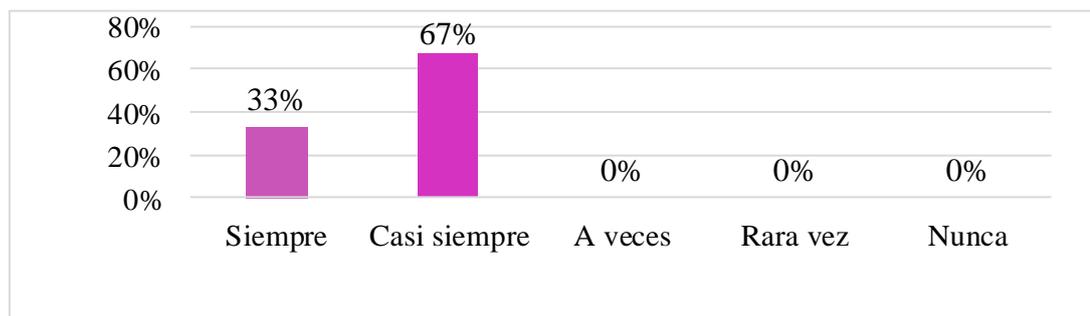


Figura 11: Activar y aportar conocimientos previos para el contenido de la lectura

Según la presente figura, el 67% de los procedimientos de esta estrategia de comprensión se aplican **casi siempre**, lo cual significa que sólo un procedimiento se aplica de forma continua, es decir, el conocimiento de la finalidad de los contenidos (**¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?**). Esto significa que el sujeto evaluado no prioriza lo que significa relacionar lo que lee y sus conocimientos previos, además de la lectura y la comprensión a nivel indagación, de manera que tenga los conocimientos necesarios para definir contenidos de un texto por traducir y aumente su comprensión, recuerde lo leído e identificado y solucione cualquier problema. En cambio, el 33% con la frecuencia **siempre** demuestra que tiene una idea aproximada de lo que significan el léxico y las expresiones de la información de un texto por traducir, de manera que le sirvan – además de investigarlos en fuentes físicas y virtuales – para familiarizarse con el tema del mismo.

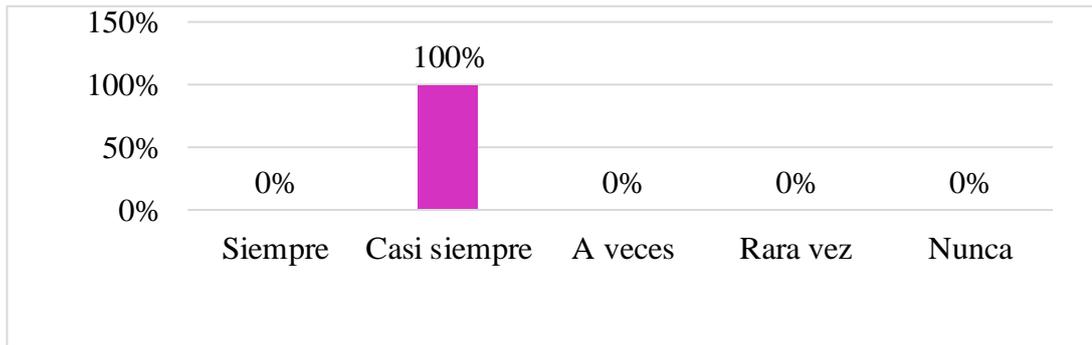


Figura 12: Poner atención en lo fundamental en lugar de lo trivial

Se evidencia que el 100% de los procedimientos de esta estrategia de comprensión se aplican **casi siempre**, lo cual significa que este sujeto ha logrado aplicar sus subestrategias de forma casi constante, entre ellas, la búsqueda y el hallazgo de datos importantes (**¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?**). Esto significa que no prioriza la búsqueda de las ideas principales de la información de un texto y el descarte de aquellas que a su juicio y según el contexto sean redundantes o innecesarias, de manera que la comprensión de un texto se cumpla de manera puntual y satisfactoria para permitir el avance de una lectura, y, principalmente, corroborar claridad y coherencia en el contenido textual y una estructura conocida.

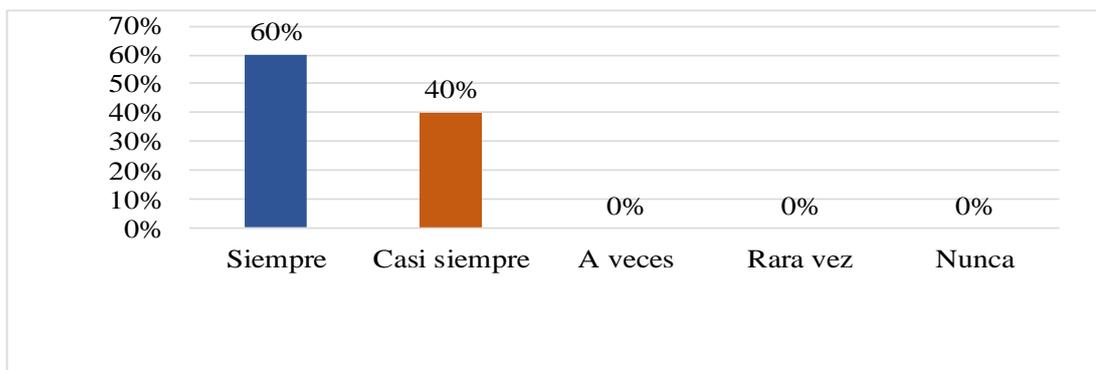


Figura 13: Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común

De acuerdo con la presente figura, el 60% de los subestrategias correspondientes a esta estrategia se aplican **a veces**, lo cual implica que el individuo en cuestión sólo ha aplicado menos de la mitad de las subestrategias de forma casi continua, entre ellas, verificar la comprensión del mensaje general de un texto o de una parte del mismo (**¿se entiende lo que quiere expresar?**). Es por ello que el sujeto evaluado no prioriza el conocimiento y la aplicación de los procedimientos de comprensión que le dan autonomía de aprender en base a un texto, ni el cuestionamiento de su comprensión de manera continua, es decir, examinar y determinar si las ideas del texto son coherentes y concuerdan con lo que él piensa como nociones básicas – y considerando la comparación con sus conocimientos previos – y si el texto y sus ideas son simples o difíciles de entender. Mientras que el 40% que se presenta con la frecuencia **casi siempre** indica que el individuo en cuestión analiza la información de un texto de forma casi recurrente para determinar si a su juicio es correcta y concreta y si comprende de la misma su mensaje general y sus ideas principales.

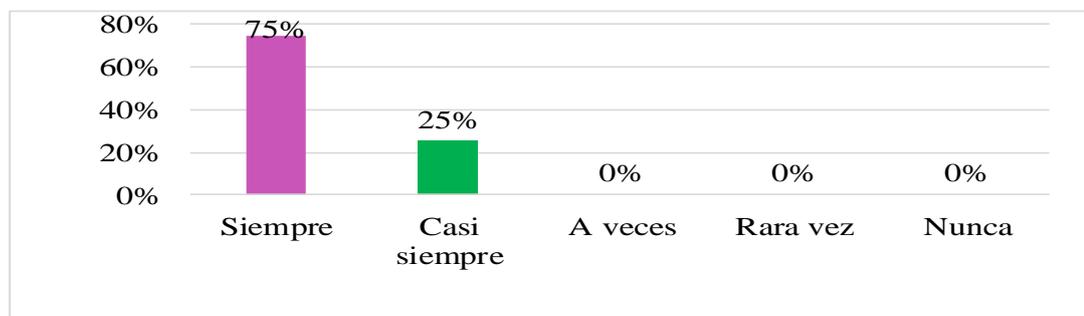


Figura 14: Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación

Se muestra que el 25% de los procedimientos de esta estrategia se aplican **casi siempre**, lo cual significa que más de la mitad de las subestrategias se aplican de manera continua, entre ellas, la extracción del mensaje general de un párrafo o texto (**¿cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?**). Por tal motivo, el sujeto no prioriza la verificación y el

manejo de la lectura – en base a objetivos propuestos – como finalidad de esta subestrategia para perfeccionar no sólo la frecuencia de aplicación, sino también la capacidad de examinar la comprensión del mensaje general o de las ideas principales de un párrafo o texto y para lograr una comprensión completa, correcta y coherente de ambos. Mientras que el 75% con la frecuencia **siempre** demuestra que tiene la capacidad de examinar y entender el mensaje general o la(s) idea(s) más importante(s) de un párrafo o capítulo de un texto.

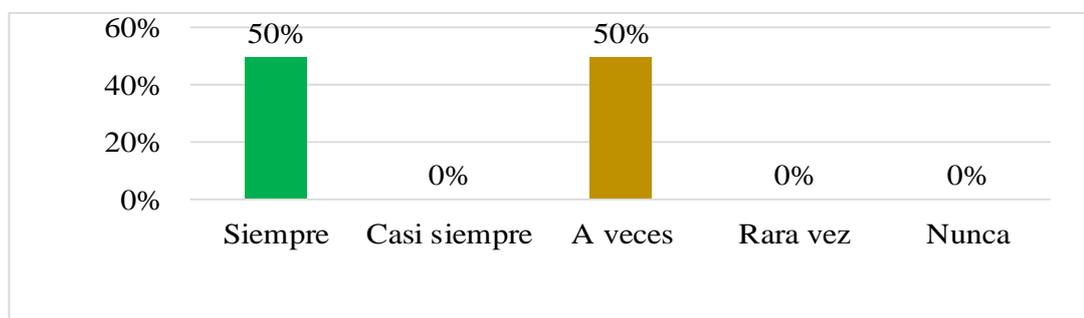


Figura 15: Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones

Conforme esta figura, el 50% de las subestrategias relacionadas a esta estrategia se aplican **a veces**, lo cual significa que la otra mitad de procedimientos se aplican de forma continua, entre ellos, buscar y encontrar la definición de un término de conocimiento limitado (**¿cuál podría ser – tentativamente – el significado de esta palabra que me resulta desconocida?**). Por tal motivo, el sujeto de evaluación no prioriza la búsqueda y el hallazgo de soluciones para comprender una palabra – además de una frase o expresión – de conocimiento limitado ni la deducción de lo que – conforme se desarrolla la lectura – podría suceder con el personaje (narrador o protagonista) de un texto para que la revisión y el manejo de la lectura sean fáciles. Mientras que el 50% con la frecuencia **siempre** significa que el sujeto evaluado ha logrado aplicar de manera constante su capacidad de leer, analizar y comprender la información de un texto para determinar con antelación o prever – conforme se

desarrolla este proceso – la forma con la cual concluirá no sólo un texto en general, sino también una novela o una historia, así como para encontrar la posible definición de una palabra desconocida según el contexto y la información general del texto.

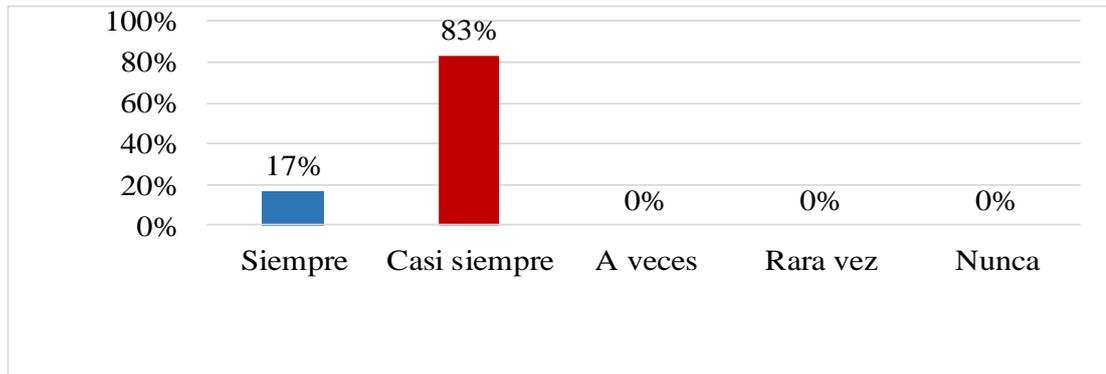


Figura 16: Observación

Se aprecia que el 83% de los procedimientos de esta estrategia se aplican **casi siempre**, lo cual significa que menos de la mitad de estas subestrategias se aplican de manera continua, entre ellas, **revisar la descripción**. Es por ello que el sujeto de evaluación no prioriza procesos como poner más atención y tener cuidado cuando encuentra detalles de la información de un texto, ser más perceptivo y tener un mejor conocimiento de las analogías y las diferencias del mismo, y demostrar mayor constancia para analizar, recabar y definir datos sensoriales o para percibir y entender la información de un texto. En cambio, el 17% con la frecuencia **siempre** indica que ha logrado demostrar su necesidad permanente de leer, analizar y comprender la información de un texto, de manera que la información del mismo sea clara y entendible no sólo a nivel comprensión, sino también como paso previo y fundamental para el proceso traductológico.

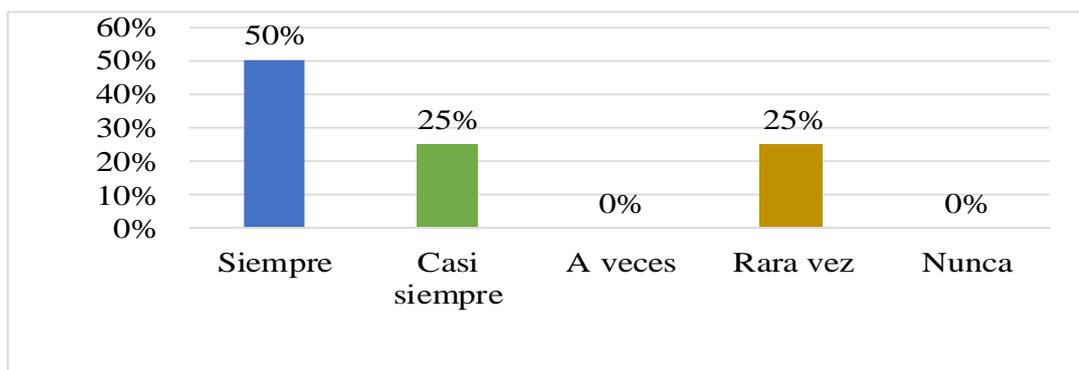


Figura 17: Identificación

De acuerdo con la presente figura, se evidencia que el 50% de los procedimientos de esta estrategia se distribuye en mitades o un 25% cada una correspondientes a las frecuencias de aplicación **casi siempre** y **rara vez** respectivamente, lo cual significa que la parte de estos procedimientos son de aplicación permanente tales como **seleccionar los aspectos a observar** o **formular preguntas literales (qué, cómo, cuándo, dónde, porqué)**. Es por ello que el sujeto de evaluación no prioriza la lectura y el análisis para identificar el resumen de la información como su objetivo de comprensión, además de la búsqueda y el hallazgo de las ideas más importantes de un párrafo o de la totalidad de un texto como características identificadas que le permitan comprenderlo con mayor coherencia, brevedad y claridad. Por otro lado, no prioriza el uso de aquellos procedimientos para analizar y encontrar aciertos y errores al obtener la información breve coherente y clara de una parte o todo un texto – a través de ideas principales – y en el uso de esquemas para organizar de manera dinámica y resumida, y finalmente lograr dicho entendimiento. Mientras que el 50% con la frecuencia **siempre** significa que ha logrado de manera continua seleccionar el tema o texto a observar – mediante el proceso de comprensión – y, a partir de este, las ideas más importantes de párrafo o de todo ese texto como aspectos a observar y autoevaluar lo que lee y comprende de estos formulándose preguntas y obteniendo sus respuestas, en especial, sobre ideas de la lectura.

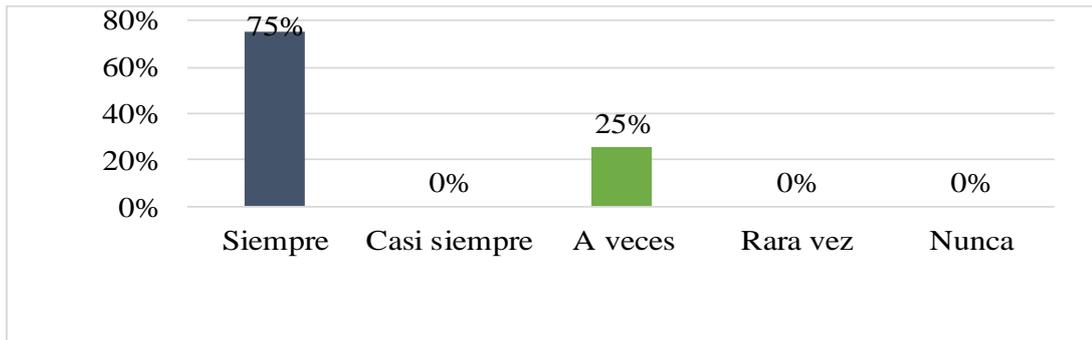


Figura 18: Comparación

Se muestra que el 25% de los procedimientos correspondientes a esta estrategia se aplican **a veces**, mientras que más de la mitad de estos procedimientos se utilizan de forma permanente, entre ellos, **generalización: advertir semejanzas, identificar los elementos que se van a comparar o establecer las diferencias de acuerdo a categorías o criterios**. Es por ello que el sujeto de evaluación no prioriza la aplicación del análisis de su proceso de comparación – es decir, de la estrategia y sus subestrategias – no sólo para determinar su propósito o concepto, sino también para saber e identificar los resultados finales de este proceso. Mientras que el 75% con la frecuencia **siempre** indica que el individuo en cuestión ha logrado demostrar que con frecuencia aplica aquellos procedimientos que le permiten identificar los sinónimos o equivalentes de palabras y las fuentes de información paralela por comparar, encontrar las analogías y las diferencias entre estos y establecerlos según categorías y criterios, además de identificar y determinar el propósito de la comparación.

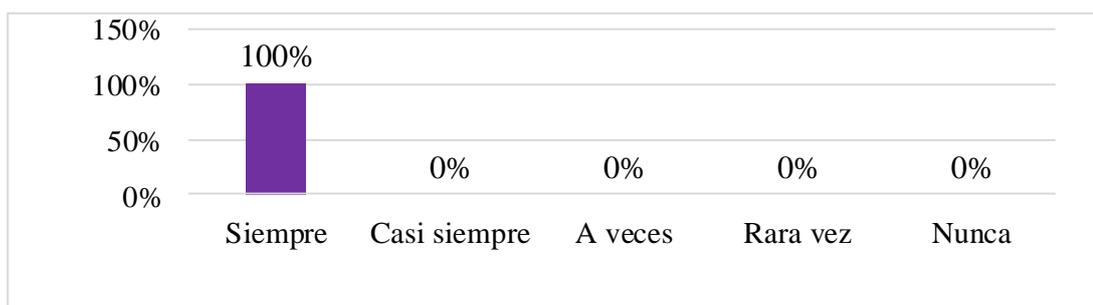


Figura 19: Organización

De acuerdo con la figura, los procedimientos de esta estrategia se aplican **siempre** (100%), lo cual significa que la totalidad se utilizan de manera permanente, entre ellos, **observar un plan de organización minuciosamente aclarando objetivos**. El individuo evidencia una buena planificación de su proceso de lectura, análisis y comprensión de la información de un texto por traducir cuando organiza su plan (skimming, consulta terminológica y temática a terceros o fuentes físicas y virtuales, continuar el proceso de comprensión y aplicarlos dos a más veces hasta la familiarización con el tema) y reconocer cuáles son sus objetivos para dicho plan, identificar las estrategias y las características de cada una de estas que le permiten lograr la comprensión y organizar dicho plan, además de compararlas en cuanto a su posibilidad de desarrollo.

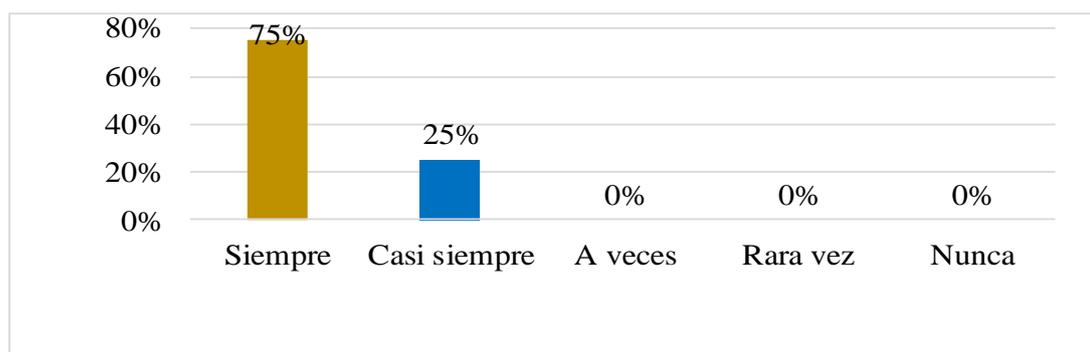


Figura 20: Clasificación

Se muestra que el 25% de las subestrategias pertenecientes a esta estrategia se aplican **casi siempre**, lo que implica que más de la mitad de estas se aplican de forma continua, entre ellas, **definir el propósito de la clasificación, identificar las variables de clasificación de acuerdo con el propósito e identificar semejanzas y diferencias**. Es por ello que el sujeto de evaluación no prioriza en su proceso de comprensión lectora – como paso previo y básico para la traducción de cualquier texto – tanto el hallazgo como el subrayado de las ideas principales y secundarias de un texto para dividirlos en dos grupos y describirlos o

interpretarlos según el contexto, además del análisis de este proceso de manera cuidadosa y del producto final, es decir, el texto o párrafo resumido de las ideas principales para simplificar y facilitar el entendimientos de uno de los elementos antes descritos. Mientras que el 75% con la frecuencia **siempre** significa que ha demostrado responsabilidad para escoger las oraciones más idóneas de un párrafo o de todo un texto, las cuales agrupa según el contexto y determinando cuales son las más y las menos importantes, de manera que las del primer tipo sean las que simplifiquen la comprensión de una parte o de todo el texto.

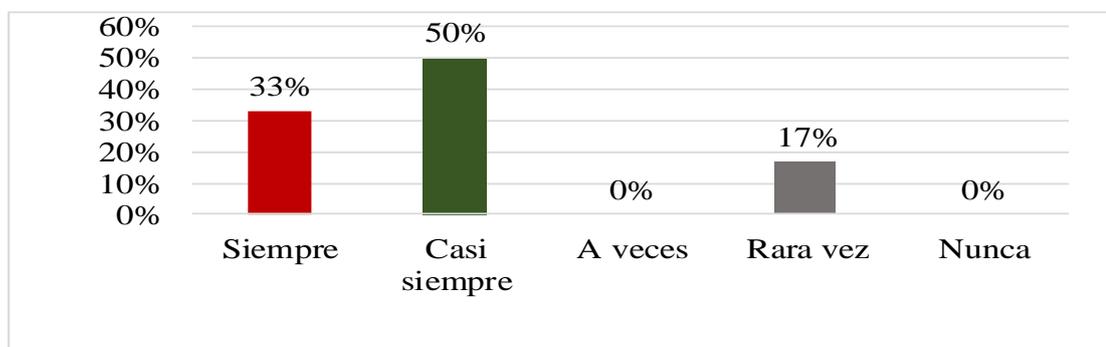


Figura 21: Definición

De acuerdo con la figura, el 50% de los procedimientos de esta estrategia se emplean **casi siempre**, lo cual significa que menos de la mitad de la totalidad de estos se aplican de manera permanente tal como sucede en **observar el elemento, aspecto o concepto que se quiere definir** y una de manera inusual, es decir, **comparar si estas características pueden aparecer en otro concepto**. Es por ello que el sujeto de evaluación no prioriza el uso continuo de aquellas subestrategias que le permiten no sólo establecer la definición o el significado de una palabra (información paralela), una expresión o un párrafo (texto original o paralelo) a partir de la identificación y la enumeración de sus ideas principales y secundarias como características respectivamente, sino también verificar si estas podrían presentarse como equivalentes o coincidir en otras definiciones de palabras, expresiones y párrafos. Mientras

que el 33% con la frecuencia **siempre** significa que el sujeto evaluado ha demostrado capacidad de mostrarse metódico y analítico para obtener el concepto o la definición de una palabra o una expresión a partir de la selección de ideas principales y la eliminación de ideas inherentes a ejemplos, comentarios o datos reiterativos en general. Asimismo, el 17% con la frecuencia **rara vez** indica que el sujeto de evaluación muy pocas veces ha mostrado preocupación por indagar y corroborar si las características – es decir, ideas principales y secundarias – de palabras, expresiones o párrafos originales coincidían en los conceptos de otras para finalmente tener más de un equivalente o sinónimo de cualquiera de esos elementos y así facilitar su comprensión y la de un texto en general.

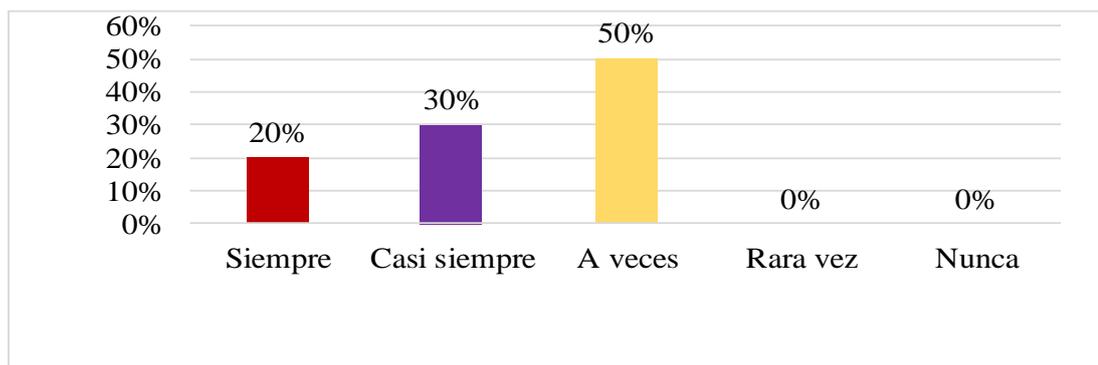


Figura 22: Análisis

Se evidencia que el 50% de las subestrategias inherentes a esta estrategia se emplean **a veces**, lo cual significa que menos de la mitad los utiliza de forma continua tal como ocurre en **lectura de exploración (rápida visión general)** y cerca de la mitad de manera casi constante tal como se manifiesta en **lectura informativa (lenta, cautelosa)**. Esto implica que el sujeto investigado no prioriza aquellos procedimientos que le exigen no sólo leer detenida y reflexivamente o de manera inmediata y espontánea, sino también autoevaluar su proceso de lectura, análisis y comprensión de la información de una palabra (definición) y de una parte (párrafo) o de todo un texto a través de consultas (preguntas y respuestas) tanto a sí mismo

como a terceros o a fuentes de información paralelas físicas y virtuales – en base a lo que entendió según el título y el contexto – y un análisis de la idea general de lo que entendió de cualquier de los tres elementos antes descritos. Mientras que el 20% con la frecuencia **siempre** significa que ha logrado demostrar con regularidad su necesidad y su capacidad de examinar y comprender la información de un texto o de una palabra mediante una lectura inmediata o *skimming* hasta obtener un concepto previo de estos, así como con una lectura pausada y muy profunda orientada al estudio y a la posterior comprensión total de un texto o término. Asimismo, el 30% con la frecuencia **casi siempre** indica que este sujeto no prioriza la obtención de un concepto básico o de la comprensión total de un texto o término a partir del análisis de la información, así como la aplicación de la comprensión lectora orientada a obtener las ideas más importantes de una palabra y de una parte o todo un texto para un entendimiento inmediato con fines de estudio o referencia, y otro para conocer y entender los datos de un término o texto – una parte o todo – con sensatez y de forma pausada.

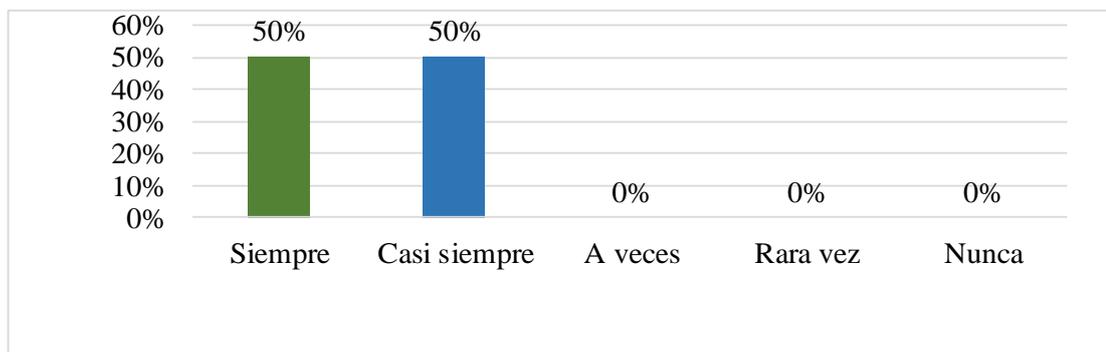


Figura 23: Interpretación

Conforme la presente figura, el 50% de los procedimientos relacionados a esta estrategia se utilizan **casi siempre**, lo cual implica que la otra mitad de todos estos procedimientos se aplican de manera constante, entre ellos, **analizar el contenido, aspecto o información**. Es por este motivo que el individuo en cuestión no prioriza la aplicación de

aquellas subestrategias que le permiten examinar una palabra, un párrafo o la totalidad de un texto – sobre todo, las ideas principales que definen estos elementos – y utilizar las ideas principales obtenidas de textos originales y paralelos para dar sentido – es decir, definir el mensaje general – de dichos elementos. Mientras que el 50% con la frecuencia **siempre** significa que ha demostrado interés en utilizar textos originales y paralelos para analizar sus contenidos o datos y, a partir de estos, obtener las ideas principales para finalmente diferentes opciones para el concepto de un término, una parte o todo un texto.

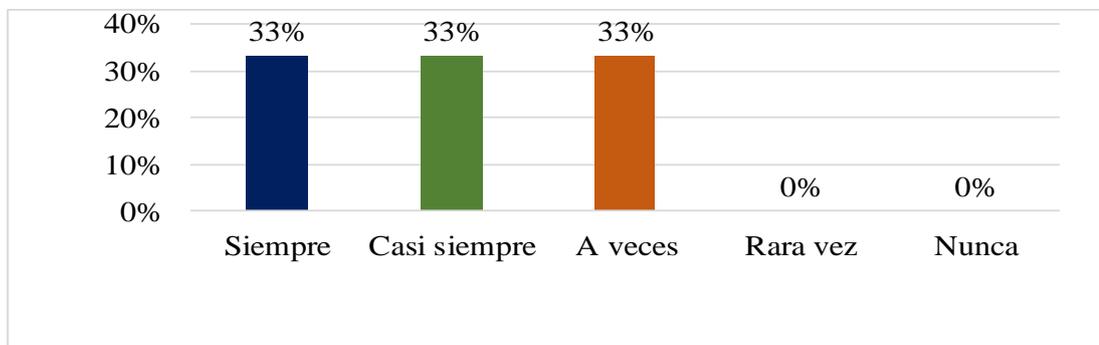


Figura 24: Deducción o inferencia

Se aprecia que un 33% de las subestrategias correspondientes a esta estrategia se utilizan **a veces**, lo cual significa que esta misma cifra se observa en procedimientos de aplicación casi continua como **relacionar los datos** y en procedimientos de uso permanente como en **identificar** y **reunir datos**. Esto implica que el sujeto investigado no prioriza la verificación y la estructuración de los datos explícitos leídos y entendidos anteriormente (conocimientos previos) y en el momento para deducir la definición implícita de una palabra y el mensaje general implícito o las ideas principales implícitas de un párrafo o texto completo, es decir, la formulación previa de preguntas de lo que se inferirá – o sus respuestas – de esos tres elementos, la obtención de conclusiones de lo que se leerá, entenderá y deducirá de dichos datos, además de la unión de las ideas principales para entender y deducir uno de los

tres elementos antes descritos y el análisis de estas ideas obtenidas para corroborar si la inferencia de cualquiera de esos elementos es coherente, clara y correcta. Mientras que el 33% con la frecuencia **siempre** significa que el sujeto evaluado ha logrado demostrar que no sólo aplica un proceso de lectura, análisis y comprensión pausado para familiarizarse de manera adecuada y completa con la información de una palabra, un párrafo o un texto por deducir, sino que además ubica y recopila las ideas principales de cualquiera de estos elementos para finalmente obtener el concepto o la idea general de lo que se inferirá de dichos elementos.

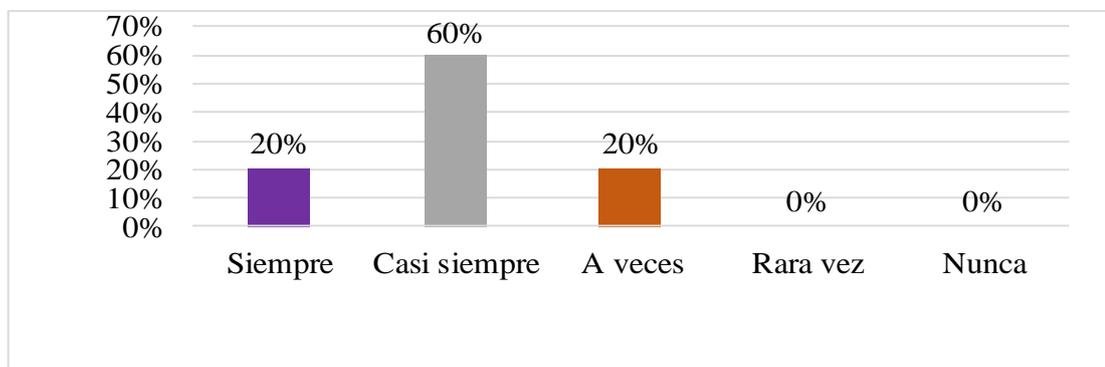


Figura 25: Síntesis

Conforme la presente figura, un 20% de los procedimientos de esta estrategia se utilizan **a veces**, lo cual significa que menos de la mitad representa una aplicación continua tal como ocurre en **fidelidad: expresión exacta de las ideas del autor** y más de la mitad un uso casi constante tal como se evidencia en **objetividad (expresión de ideas de un texto tal como aparecen en el mismo)**. Esto implica que el sujeto evaluado no prioriza el proceso para elaborar la descripción breve de la información de un párrafo o todo un texto, es decir, la selección de un pequeño grupo de ideas principales – implícitas y obtenidas de un texto original o paralelo – que, según el contexto y su sentido, son las idóneas para luego ser usados en la elaboración y la posterior obtención de dicho párrafo o texto resumido. Mientras que el 20% con la frecuencia **siempre** significa que ha podido demostrar una interpretación clara,

precisa y original de lo que, por ejemplo, un autor describe de un tema en un párrafo o en un texto completo. Asimismo, el 60% con la frecuencia **casi siempre** indica que el sujeto evaluado no prioriza que la síntesis de la información de un párrafo o un texto completo se logre no sólo cuando el mensaje o la idea general de uno de esos dos elementos se vuelve a expresar de forma completa, sino también cuando mantiene su sentido implícito original y sigue reglas lingüísticas para que la sintaxis, la ortografía y la morfología de cada una de las oraciones de esos dos elementos sean correctas, coherentes y ordenadas.

Subclases de Estrategias Metacognitivas

Al igual que el caso anterior, existen factores que complican el proceso de comprensión y es por ello que también se propone una segunda serie de estrategias (ver Cuadro de Autoevaluación 7 en las pág. 156) cuya particularidad es el monitoreo personal y reflexivo para solucionar esos obstáculos, así como para facilitar y lograr la comprensión. Tal como ocurre en la primera clase de estrategias, se considerarán cinco frecuencias de uso para los procedimientos de cada estrategia.

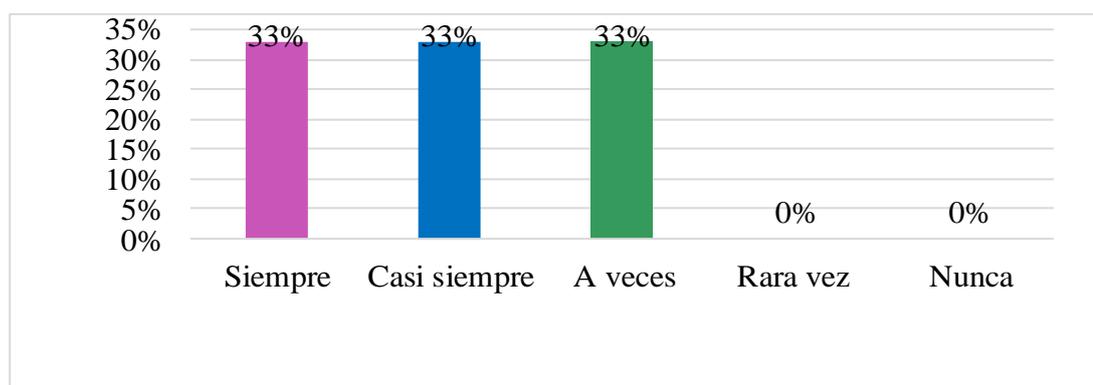


Figura 26: Metaatención

Se aprecia que un 33% de los procedimientos inherentes a esta estrategia se emplean **a veces**, lo cual se aprecia también en subestrategias de uso casi continuo como **control de**

factores ambientales, así como en aquellas de uso permanente como **controlar el esfuerzo de acuerdo con la tarea**. Esto significa que el individuo en cuestión no prioriza su nivel de concentración y verificación de la información de un texto con la aplicación de cualquier estrategia de comprensión – es decir, mayor orden, seguridad, agilidad y atención – no sólo a través del análisis y de la aplicación permanentes de sus estímulos auditivos (la narración de un texto), visuales (imágenes, diapositivas, o post-its) y táctiles (marcadores o reglas), sino también autoevaluándose mediante preguntas de **reflexión** (¿esta estrategia se orienta al proceso de comprensión? o ¿cuál es su finalidad?) y de **cuestionamiento** (¿esta estrategia me ayudará? o ¿qué tan eficiente puede ser?) para lograr **el saber ser** (seguridad y versatilidad en el desarrollo y la aplicación de una estrategia de comprensión) y el **saber hacer** (interpretación, desarrollo y uso de dicha estrategia). Asimismo, el sujeto evaluado no prioriza no sólo el análisis del proceso de aplicación de cualquier estrategia de comprensión de una palabra o un texto (una parte o su totalidad), las características de esta estrategia y el resultado final de su uso, sino también una supervisión y un control más intenso a la exposición a factores internos (subestimación léxica y temática o la falta de concentración por preocupaciones e incertidumbre por su pensamiento concreto) y externos (distracciones ambientales, sonoras o visuales) que alteran la concentración en el uso de cualquier estrategia de comprensión. Mientras que el 33% con la frecuencia **siempre** significa que no sólo ha manejado sus tiempos de forma óptima (*skimming* y dos o más lecturas o el posterior análisis de palabras o textos abstractos para evitar un estancamiento léxico y temático) y descartado procedimientos innecesarios (búsqueda o consulta de palabras ya existentes) durante el desarrollo del proceso de comprensión lectora para un manejo correcto y moderado de su esfuerzo aplicado a este, sino que además ha logrado – a través de dicho proceso – obtener y enfocarse en las ideas más importantes de un tema para alcanzar una mejor concentración tanto en la lectura como principalmente en la comprensión de esta.

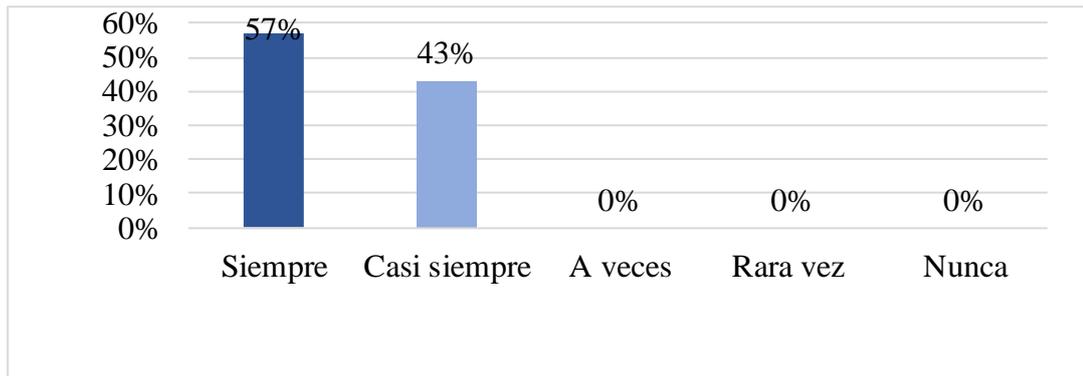


Figura 27: Metamemoria

De acuerdo con la figura, el 43% de los procedimientos de esta estrategia se utilizan **casi siempre**, lo cual significa que más de la mitad se aplican de manera continua, entre ellos **asociación imagen-palabra** o **descripción con las propias palabras**. Esto significa que el sujeto evaluado no prioriza no sólo el proceso de aplicación estrategias definiendo los factores favorables (buena memoria y conocimientos previos) y desfavorables (palabras o textos ambiguos o subestimación temática y léxica) de almacenar y recuperar información y sus beneficios (retención de información por tiempo prolongado) y soluciones (consultas a fuentes de información paralelas o a terceros), sino también examinar los factores ambientales favorables (recursos de lectura y consulta o consultar y adquirir léxico y datos adicionales) y desfavorables (distracciones sonoras y visuales) y sus resultados (recordar los datos de un texto) y soluciones (reducción de distracciones y mayor esfuerzo en la búsqueda de recursos físicos y virtuales) del proceso de memorización como paso importante para la comprensión de un texto, además de leer y comprender la información de un texto para determinar según el contexto las ideas principales y secundarias y dividir las para después enfocarse en las primeras y finalmente utilizarlas para una comprensión simple y breve del texto. En cambio, el 57% con la frecuencia **siempre** significa que el sujeto de evaluación ha logrado habilidad constante para estructurar conceptos y proposiciones de la información de un texto (original o paralelo) mediante mapas mentales o conceptuales y mentefactos para fines referenciales,

recordar el significado de una palabra o frase a través de imágenes, elaborar un modelo para el proceso de comprensión a partir de los procedimientos de la estrategia de **Organización**, así como para describir en su mente – y, a veces, a alguna personas ante cualquier consulta – lo que entendió de la información de un texto o una palabra.

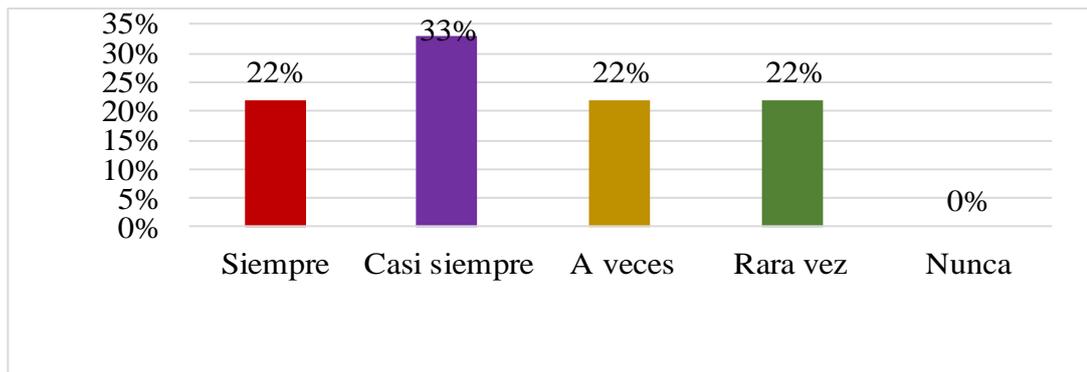


Figura 28: Metacompreensión

Se evidencia que un 22% de los procedimientos correspondientes a esta estrategia se utilizan **rara vez**, lo cual se aprecia también en subestrategias de uso continuo como **explicar ideas con palabras propias**, así como de aplicación esporádica como **realización de esquemas con ideas principales**. Es por ello que un porcentaje superior a dicha cifra se observa en procedimientos de uso casi continuo como **elaboración de resúmenes**. En consecuencia, el sujeto de evaluación no prioriza el desarrollo y el uso de resúmenes, esquemas o mapas mentales con las ideas más importantes de un tema – sea un texto original o un paralelo (fines referenciales) – para comprender su información no sólo con brevedad y facilidad, sino también de manera ordenada. Asimismo, no prioriza no sólo examinar y determinar con mayor frecuencia los factores favorables (conocimientos previos o capacidad de comprensión de información detallada) y desfavorables (distracciones y las preocupaciones o palabras y expresiones ambiguas y de conocimiento limitado) del entorno de comprensión y sus soluciones (reducción de factores perturbadores o más consultas a

fuentes paralelas y a terceros), sino también la verificación de la información de texto o del concepto de una palabra o expresión (fuentes físicas y virtuales) para determinar si es conforme o si carecía de veracidad en cuanto a su origen como fuente paralela (número de entradas o mala redacción), además del análisis de la información de textos literarios y la interpretación de la misma y de la intención del autor. En cambio, el 33% con la frecuencia **siempre** significa que ha demostrado habilidad constante en el uso del proceso de comprensión para entender el mensaje general y toda la información de un texto, extraer sus ideas más importantes y finalmente crear una interpretación personal clara y breve de dicho texto, así como capacidad continua para encontrar ejemplos – como soporte informativo – para recordar datos de un texto original y crear relaciones y similitudes para su mente, contribuyendo así tanto a la aproximación a la comprensión de datos de un tema como a la concentración en dicho proceso y en la información.

DISCUSIÓN

El presente trabajo de investigación demuestra que el sujeto de evaluación logra solucionar sus problemas de comprensión relacionados a abstracción, distracción, pensamiento concreto, poca meticulosidad en análisis, además de poca disponibilidad, conocimiento limitado y subestimación léxica y temática. Ante estos problemas y limitaciones, la solución efectiva consiste en la aplicación constante y casi constante de estrategias generales y metacognitivas de comprensión puesto que representan la práctica, la mejora constante y las exigencias de índole personal, educativa y laboral.

Para justificar este logro, el sujeto demuestra una serie de resultados obtenidos a partir del análisis, así como en función al desarrollo de esta investigación. En estos resultados, se hace una confrontación entre los resultados tanto del perfil lingüístico como de las estrategias generales y metacognitivas y lo que muestra el marco teórico.

Tal como muestra el Perfil Lingüístico del Individuo con Síndrome de Asperger de Martín (2005) y el análisis de resultados, el sujeto tiene un buen desarrollo gramatical, morfológico y sintáctico, un léxico variado, extenso, expresivo y receptivo, así como capacidad de entender ideas concretas (salvo en inglés). En lo semántico, asimismo, este individuo difiere de la teoría al demostrar que superó el déficit en comprensión de relaciones de temporalidad y especialidad y las dificultades en acceso a la memoria léxica.

En semántica, no obstante, evidencia – tal como menciona Martín (2005) y la autoevaluación – dificultades relacionadas a lenguaje abstracto e inferencia. En pragmática, igualmente, existe coincidencia entre la autoobservación de este sujeto y lo que plantea dicha autora en cuanto a la dificultad para comunicar intenciones complejas y el déficit en la capacidad de inferir las necesidades del interlocutor.

En cambio, el sujeto de evaluación sigue el perfil al demostrar en lo pragmático que tiene fluidez verbal, interés en la interacción social y la transmisión de información, y

capacidad para comunicar intenciones y retener información de un tema. Solamente difiere en lo pragmático al demostrar según los resultados de su autoevaluación que si puede cambiar temas de conversación, utilizar y entender pautas no variables de comunicación y demostrar reciprocidad en conversaciones.

Solé (2004) presenta una serie de estrategias como categorías y sus respectivas subestrategias, las cuales representan procedimientos que involucran la cognición y la metacognición. En relación a estas, el sujeto de evaluación demuestra en el análisis que las ha trasladado a situaciones como el repaso, la comprensión general y principalmente como paso previo para la traducción, y, por tanto, han fomentado su capacidad de lectura y comprensión, su desarrollo al estudiar contenidos y garantizan el aprendizaje.

Tal como menciona esta autora, además, el individuo en cuestión dispone de estos mecanismos a partir de tres condiciones que ella misma plantea, y, al mismo tiempo, cumple los requisitos que estos le exigen cuando el propio sujeto aplica tales procedimientos. Igualmente, cumple cada una de las finalidades que Solé menciona no sólo en la enseñanza de estrategias, sino también en la aplicación de estas últimas.

En cuanto a sus procedimientos, el sujeto de evaluación los ha aplicado en la comprensión general y como paso previo a la traducción, logrando cumplir objetivos como planificar la lectura y ubicarse en la misma, permitir la comprobación, la revisión y el control de la lectura, aplicar las estrategias de comprensión adecuadas, entre otras.

Al basarse en estas estrategias, demuestra – durante la autoevaluación – autonomía para aprender en base a un texto, es decir, puede analizar su comprensión, comparar lo que conoce y lo que lee, cuestionar y modificar sus conocimientos o hacer conclusiones generales al pasar un contenido a otra situación. Asimismo, evidencia capacidad de hacer frente a cualquier tipo de texto con diligencia.

Por último, este individuo demuestra que cumple los objetivos de Solé cuando utiliza estas estrategias y sus respectivas subestrategias. En otras palabras, el sujeto de evaluación evidencia en la autoevaluación que puede preparar y ubicarse en una lectura, logra análisis y control simples al leer, aplica estos procedimientos correctamente y como alternativas ante problemas de comprensión y los analiza.

Respecto a las diez estrategias correspondientes a Tapia (2009), además de sus respectivas subestrategias, la teoría y la autoevaluación coinciden en que este individuo combina la cognición, la estética y la lingüística para demostrar que puede leer y comprender información de un texto. Asimismo, ambos demuestran que el sujeto siempre requiere el proceso cognitivo para comprender un texto, así como para mostrar gusto y costumbre por la comprensión lectora.

Aunque se le fomentó y preparó en comprensión, la autoobservación difiere en menor medida con el marco teórico en que el sujeto de evaluación ha demostrado algunas dificultades – según la autoevaluación y las evidencias – para interpretar y reflexionar textos, en especial, aquellos con redacción y sentido ambiguos. Es por este motivo que dicho individuo siempre ha necesitado – independientemente de conocimientos y actitudes – estrategias o técnicas para el aprendizaje y principalmente para el desarrollo de la comprensión de textos.

En cuanto a la observación y sus procedimientos, tanto la autoevaluación como la teoría siempre coinciden ya que el individuo identifica las características de un elemento como una palabra, un párrafo o un texto en general – además de detalles o hechos – de forma cautelosa y ordenada. Siguiendo la teoría, igualmente, este individuo puede analizar, recopilar y dar sentido a datos sensoriales, además de percibir, contrastar y memorizar similitudes y diferencias.

Siguiendo lo que la teoría dice respecto a la identificación, el sujeto de evaluación ha demostrado buena percepción para poder identificar, por ejemplo, las ideas principales y así definir un párrafo, un texto o una palabra (definición). No obstante, este sujeto – a través del análisis – discrepa con la teoría solamente al no aplicar la verificación del proceso y el uso de esquemas como prioridades o de manera esporádica en la detección de dichas ideas.

Sobre la comparación, el sujeto coincide con lo que Tapia al demostrar que puede establecer analogías y diferencias, en especial, entre fuentes de información paralela para estudios y traducción. También coincide en que, por ejemplo, observa e identifica los rasgos de un objeto para hacer contrastes, le exige mucha abstracción y profundiza su aprendizaje cuando se le exige y muestra orden y firmeza al analizar el conocimiento adquirido hasta demostrar nuevas relaciones y conclusiones.

Todo esto es posible ya que – siguiendo tanto el marco teórico como el propio análisis – el sujeto solo se enfoca en el elemento por observar y sus conocimientos se obtienen mediante analogías y diferencias percibidas de lo que desea conocer y de lo que le es útil para hacer comparaciones.

Respecto a la organización y sus subestrategias correspondientes, tanto el marco teórico como la autoevaluación coinciden en que el individuo en cuestión logra claridad, planifica, se concentra y prioriza el proceso de lectura, análisis y comprensión.

A través de sus procedimientos, este sujeto – conforme la teoría y la autoevaluación – siempre necesita el tiempo, los objetivos, la priorización de tareas y el orden de materiales para leer, analizar y comprender textos de forma académica y como paso previo a la traducción. Adicionalmente, demuestra que puede organizar la información de dicho texto para evitar la copia dado que siempre necesita mejorar su capacidad de obtenerla y ordenarla.

Para la clasificación, el análisis coincide con lo que describe esta autora respecto a esta estrategia y sus propias subestrategias ya que el individuo en cuestión siempre ha

demostrado necesidad de juntar elementos especialmente a partir de particularidades comunes. Esto se evidenciaba, por ejemplo, cuando este sujeto necesitaba no sólo diferenciar, sino también – y principalmente – clasificar sus fuentes de información paralela entre fiables y no fiables a partir de su lectura y comprensión, así como a partir de criterios propios de descarte y selección. Siguiendo la teoría y la autoobservación, el propósito de esos dos procesos antes mencionados siempre ha sido – tal como lo ha demostrado el propio individuo – obtener únicamente las fuentes idóneas que faciliten la comprensión de textos tanto en el estudio general como antes de la traslación.

En cuanto a la definición, el sujeto de evaluación coincide con lo que señala Tapia en el marco teórico. Es decir, mediante la aplicación de esta estrategia y sus respectivas subestrategias, este individuo – a través de la autoevaluación – demuestra precisión, sentido original, límites, objetividad y sentido para definir el significado o el sentido no sólo de una palabra, sino también de una parte o todo un texto.

No obstante, el sujeto – a través de la autoobservación – difiere con que menciona el marco teórico en cuanto a las características más o menos esenciales de la definición ya que muy pocas demuestra que puede verificar si es que estas particularidades como ideas principales o secundarias de una definición posiblemente figuren en otra.

En cuanto el análisis, la teoría y la autoevaluación coinciden en que el sujeto siempre separa, desarticula y reintegra las ideas principales de palabras (definición), párrafos o todo un texto en base a la lectura y la comprensión de forma ordenada, logrando así interpretar y aclarar el sentido de cualquiera de esos elementos. Esto se evidencia en cualquiera de los seis tipos de lectura que el individuo en cuestión aplica según la frecuencia, la exigencia y el tipo de texto.

Adicionalmente, siguiendo el marco teórico y la autoevaluación, el individuo siempre examina la estructura de palabras o párrafos (oraciones) y de textos (párrafos y oraciones), así

como su proceso de lectura, análisis y comprensión (etapas de desarrollo). Igualmente, formula y responde a veces preguntas para sí mismo – además de reflexionarlas – sobre el concepto de uno de esos elementos para lograr la división de esas partes, dar orden de las ideas principales y las secundarias o, de no poder responderlas, seguir indagando información paralela sobre esos tres. Sobre los textos, la autoevaluación y Tapia coinciden en que el individuo analiza las estructuras (párrafos) y los elementos gráficos del mismo (imágenes o diagramas), logrando obtener su sentido de forma escrita y a partir de la inferencia mediante imágenes (memoria visual).

Respecto a la interpretación, la autoobservación coincide con lo que el marco teórico menciona acerca de esta estrategia, es decir, el individuo demuestra – utilizando las subestrategias – que no sólo lee, analiza y comprende la información de palabras, párrafos o textos, sino que además extrae, obtiene y explica el sentido de cualquiera de estas dentro de sus límites y, sobre todo, por medio de la codificación.

Para lograr esto, dicho sujeto – a través del análisis y siguiendo la explicación de Tapia – siempre considera tanto las oraciones (definición, párrafos y texto) como los párrafos (texto) como aquellos elementos por interpretar. Del mismo modo, verifica que su interpretación sea coherente a partir de las versiones originales de la definición, el párrafo o el texto. Igualmente, obtiene de dos a más interpretaciones de esos elementos y finalmente selecciona aquella con el mejor sentido y mayor coherencia.

En lo que respecta a la deducción o la inferencia, el sujeto de evaluación demuestra en la autoevaluación – tal como señala la autora en la parte teórica – que siempre logra obtener información implícita a partir de aquella explícita. Esto lo evidencia mediante la lectura, el análisis y la comprensión de la información de una palabra, un párrafo o un texto hasta encontrar, reunir y relacionar los datos más importantes (ideas principales) de cada uno de ellos. Como resultado, demuestra – conforme la teoría y la autoobservación – conocer la

definición o el concepto de una palabra, así como el mensaje general de un párrafo o de la totalidad de un texto.

La teoría y la autoevaluación, empero, difieren únicamente en cuanto a la obtención de conclusiones y la fijación de suposiciones lógicas. Esto quiere decir que el sujeto de evaluación demuestra pocas veces la necesidad de visualizar de forma previa lo que llegaría a inferir de una palabra, un texto o un párrafo. Asimismo, dicho individuo pocas veces considera necesario sacar conclusiones de lo que infiere de esos tres elementos, sobre todo, a manera de análisis personal.

En cuanto a la síntesis, el sujeto demuestra – mediante el análisis y la teoría – que, a partir del proceso de lectura, análisis y comprensión, obtiene las ideas principales de una palabra, un párrafo o de todo un texto que luego se juntan y finalmente forman un concepto nuevo y resumido. Aunque la única diferencia entre Tapia y la autoobservación es la brevedad de ideas obtenidas de uno de esos elementos, el resumen por parte de este individuo demuestra – siguiendo la teoría y el análisis – que tales ideas obtenidas son originales, ecuanimes, completas y fieles a las reglas lingüísticas.

En lo que respecta a las estrategias metacognitivas, tanto la teoría de Tobón y López (2009) como la autoevaluación coinciden en que demuestran habilidades metacognitivas y autoregulatoras, en especial, a partir de procesos cognitivos evidenciados en dichas estrategias y sus procedimientos.

Entre ellos, se tienen la evaluación de la ejecución meta para el proceso de comprensión, la selección de una estrategia idónea para un problema de comprensión o la atención a un problema en la lectura y la comprensión. Del mismo modo, destacan el momento para detener la comprensión lectora ante una dificultad u obstáculo, la capacidad de determinar lo que lee o la capacidad de pasar conocimientos de un contexto a otro. Igualmente, sobresalen la consistencia entre metas y capacidades, las exigencias de la

comprensión y tanto el conocimiento de las capacidades como la compensación de debilidades en comprensión lectora.

Mediante la autoobservación, adicionalmente, el sujeto de evaluación coincide con la teoría al demostrar que sigue seis fases que el mismo gestiona y desarrolla mediante su mente para solucionar sus problemas de comprensión, así como para implementar procedimientos en su desempeño a nivel comprensión lectora.

Para esta actividad, los autores y el análisis muestran que el individuo identifica sus objetivos de desempeño en comprensión hasta detectar los elementos que le permiten poner atención, entender y memorizar. Además, se muestra que planifica el uso de una estrategia para la comprensión en base a criterios (tiempo, lugar o procesos), se encarga de mejorar su desempeño en la misma vaticinando obstáculos y fijando oportunidades para desarrollar la comprensión. Igualmente, se evidencia que examina y controla el desarrollo de una estrategia considerando las competencias que se forman durante su creación y determinando errores o aciertos.

Adicionalmente, la teoría y la autoobservación muestran que el sujeto mejora su desempeño lector de forma constante hasta solucionar sus problemas de comprensión en base a la autoconfianza y el mantenimiento del entusiasmo cuando se logra la comprensión una parte o todo un texto. Asimismo, ambos demuestran que este individuo efectúa las mejoras necesarias en su proceso de comprensión mediante una estrategia y sus subestrategias correspondientes en base a objetivos, así como a partir de dificultades, aciertos o errores.

Para las propias estrategias de comprensión y sus subestrategias correspondientes, se ha efectuado el contraste entre la propuesta de Tobón y López y lo que demuestra el individuo en cuestión en la autoevaluación.

Respecto a las estrategias de metaatención, la teoría y la autoevaluación demuestran que estos procedimientos o subestrategias permiten al sujeto de evaluación encontrar y aplicar

procesos de su mente, los cuales muestran que este selecciona estímulos, controla cualquier distracción y, por tanto, regulariza su atención.

Además, ambos autores y la autoobservación coinciden respecto a las estrategias de metamemoria que el sujeto de evaluación demuestra no sólo control de su memoria, sino también conocimiento de su capacidad de almacenar y recuperar de datos, sus métodos, sus fortalezas y debilidades en ambos procesos y el proceso de olvido.

Sobre las estrategias de metacompreensión, asimismo, el individuo demuestra por medio de ellas que no sólo conoce y controla factores relacionados a la comprensión de información cuando aplica el proceso de lectura, análisis y comprensión, sino que además adquiere datos de un tema mediante dicho proceso. Mediante el mismo, en especial, comparando la teoría y la autoevaluación, el sujeto demuestra – aplicando los procedimientos – que sabe evaluar su entendimiento, lo que entiende y hasta que punto entiende un problema y tiene conocimiento de su motivación de comprender una parte o todo un texto y de los factores relacionados a la comprensión en diferentes contextos.

Sobre la forma con la cual se obtienen los resultados, el individuo en cuestión primero encontró la información para sus fuentes de referencia, en especial, aquellas sobre perfil lingüístico, problemas y dificultades de comprensión, competencia traductora y estrategias de comprensión metacognitivas y generales. Con ello, procedió con el análisis personal o la autoevaluación, es decir, considerando su experiencia, sus potencialidades y debilidades personales y también confrontándolos con la teoría.

Posteriormente, este sujeto de evaluación se basa tanto en su experiencia (autoevaluación) como en la parte teórica, así como en criterios (logrado, en proceso, nivel y frecuencia). Estos elementos le permiten definir los aspectos logrados y en proceso, los problemas y las soluciones en el proceso de traducción, el nivel de sus competencias, los

problemas y las dificultades, y, principalmente, las estrategias y las subestrategias aplicadas por este individuo según la frecuencia.

Pese a ser un tema de actual interés tomando como enfoque la inclusión social a nivel educativo, el presente trabajo de investigación desarrollado por un traductor-intérprete egresado y con Síndrome de Asperger tiene una serie de implicancias, en especial, para futuras investigaciones relacionada a comprensión y traducción.

En primer lugar, se abren las puertas tanto al interés como a la necesidad de investigar, conocer y apoyar académicamente a potenciales alumnos con Síndrome de Asperger en centros de Educación Superior de cualquier carrera profesionales y, sobre todo, de Traducción e Interpretación.

En segundo lugar, dicha predisposición y exigencia van a demandar un mayor enfoque integral en los potenciales problemas de comprensión lectora que, por ejemplo, los actuales alumnos de pregrado podrían enfrentar. Esta demanda también va a comprender a aquellas personas con dicha condición de vida que podrían inclinarse o ingresarían a esta carrera profesional.

En tercer lugar, la presente investigación también implica exhortar a las autoridades académicas y al alumnado de universidades a desarrollar más investigaciones o fuentes de información inherentes a los problemas y las estrategias de comprensión en personas adultas, así como en aquellas con Síndrome de Asperger. El motivo – al igual que el presente trabajo de investigación – es presentar experiencias de adultos y también de personas con dicho TEA, analizar y demostrar las formas o estrategias que, según los antecedentes y el desarrollo de cada caso, permiten no sólo subsanar cualquier dificultad en comprensión, sino también lograr la misma.

En cuarto, y último lugar, aunque existe un número muy limitado de trabajos sobre este tema en nuestro país, se debe fomentar al alumnado y al personal docente a realizar más

investigaciones sobre el Síndrome de Asperger a nivel académico, en particular, en cuanto a comprensión. Actualmente, el estudio de esta condición en lo psicológico y principalmente en lo académico es muy limitado y tiene poca priorización en nuestro país. Por tanto, este trabajo – además de los pocos disponibles – debe ser el motor que no sólo fomente el estudio y el tratamiento de este TEA en el Perú en lo psicológico y educativo, sino que además contribuyan al desarrollo académico y profesional de estudiantes peruanos con dicha condición.

Tratándose de un nuevo tema de estudio y, sobre todo, relacionado tanto a comprensión – enfocado en este caso en un adulto – como a un Trastorno del Espectro Autista, la teoría y el análisis de resultados del presente trabajo de investigación también han dado lugar a un énfasis en los siguientes nuevos aspectos.

Uno de ellos es el uso de estrategias para solucionar problemas de comprensión de textos, sobre todo, para personas con Síndrome de Asperger en el campo de la traducción. Este primer aspecto es fundamental y se debe trabajar en las universidades con esta carrera de manera exhaustiva para facilitar la comprensión de temas de redacción y sentido ambiguos en cursos generales y principalmente en los talleres de traducción. Esto permitiría que estudiantes dentro de esta carrera y aquellos por ingresar enfrenten y solucionen dichos problemas relacionados específicamente a la abstracción en la lectura general y también como paso previo a la traslación.

El segundo aspecto nuevo es el desempeño en comprensión de una persona con dicho Trastorno del Espectro Autista en la universidad. Al igual que la experiencia de este individuo en cuestión, los centros de Educación Superior de nuestro país deberían conocer e investigar casos similares. Igualmente, deberían motivar a estudiantes y al personal académico a elaborar y proponer más estudios sobre estrategias de comprensión que permitan al alumnado

con dicha condición disponer de más opciones para subsanar dificultades al comprender textos principalmente extensos y ambiguos.

El tercer aspecto es el desempeño académico general de un individuo con esta condición. Existen pocos centros de Educación Superior en nuestro país que brindan facilidades de aprendizaje a personas con Síndrome de Asperger y son pocos no sólo los que ingresan y estudian en esos centros educativos, sino también los que pueden enfrentar desafíos en su formación académica y profesional. Por tal motivo, el resto de universidades peruanas tienen la responsabilidad de brindarles asesorías y programas de apoyo e instrucción académica detectar y solucionar cualquier dificultad de aprendizaje, y así, alcanzar una correcta formación como futuros profesionales.

El cuarto y último aspecto nuevo es la necesidad de crear de estrategias de comprensión para adultos. En base a la experiencia del individuo en cuestión, se debe promover la investigación y el desarrollo de más estrategias que ayuden y se orienten a dificultades de comprensión en posibles traductores con dicho TEA y también en los adultos en general. Aunque la mayoría se enfocan en niveles formativos, las personas adultas necesitarían procedimientos propios – al igual que los menores – para hacer frente a problemas y finalmente lograr un proceso correcto de lectura y comprensión.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la primera de las conclusiones del presente trabajo de investigación, la autoevaluación o el análisis de resultados determina en concordancia con el marco teórico que las estrategias generales de Solé (2004) y Tapia (2009) y las estrategias metacognitivas de Tobón y López (2009) son las que un traductor con Síndrome de Asperger necesita para subsanar sus problemas de comprensión de lectura de textos cuando enfrenta cualquier encargo de traducción.

Respecto a la segunda conclusión, el análisis de resultados coincide con la teoría en que las limitaciones y los problemas de comprensión textual de un traductor con Síndrome de Asperger se encuentran en la semántica, las distracciones, el descuido en la atención y en la evaluación de fuentes, así como en el vocabulario, las oraciones y el texto. Otros problemas y limitaciones identificados conforme el análisis y la teoría son las interpretaciones parciales, la comprensión parcial, la lectura incompleta en la consulta y la selección de datos, y la falta de conformidad entre predicciones e interpretación de partes. Asimismo, tales problemas y limitaciones no sólo se relacionan a sus competencias y al texto, especialmente la comprensión como paso previo al traslado, sino que además se manifiestan a nivel pragmático y extraordinario.

Siguiendo la teoría y la autoobservación, la tercera conclusión consiste en que los problemas de comprensión se solucionan cuando el traductor con Síndrome de Asperger aplica estrategias de comprensión lectora cuyas subestrategias se relacionan a conocimientos previos, ideas principales, análisis del párrafo, texto o término, tipo de lectura, inferencia o brevedad. Igualmente, dichas limitaciones se subsanan mediante subclases de estrategias metacognitivas cuyos procedimientos se relacionan al control de factores ambientales, la relación imagen-palabra, las ideas principales, la explicación con propias palabras o el control del lenguaje y de la actividad lingüística.

Respecto a la cuarta y última conclusión, la eficacia de las estrategias generales y metacognitivas – independientemente de cada una de sus subestrategias – para solucionar cada problema de comprensión se determina no sólo teniendo el marco teórico y los antecedentes como referencias, sino también a través de los logros especificados en la autoevaluación, especialmente a partir de cada estrategia aplicada con las frecuencias siempre, casi siempre y a veces.

RECOMENDACIONES

A partir del desarrollo y de la información del presente trabajo de investigación, se han establecido una serie de recomendaciones dirigidas no sólo a toda persona – además de sus familiares – con una condición de vida o Trastorno del Espectro Autista (TEA) como el Síndrome de Asperger, sino también – y de manera muy especial – a los catedráticos de centros de estudios de Educación Superior. Igualmente, estas sugerencias buscan fomentar no sólo la inclusión educativa en general a partir de casos como el de este individuo en cuestión, sino también el progreso y el éxito tanto personal como principalmente académico y profesional de personas con la misma condición o TEA. Es por ello que se proponen dicha serie de sugerencias o recomendaciones, las cuales se presentan a continuación:

En primer lugar, se recomienda basarse en la presente investigación para determinar los potenciales problemas de comprensión de otras posibles personas quienes, al igual que este individuo, no sólo tienen Síndrome de Asperger, sino que además se interesan o ya se encuentran cursando la carrera profesional de traducción e interpretación.

En segundo, se considera recomendable conocer – en la medida de lo posible – tanto las particularidades personales como específicamente las virtudes y debilidades no sólo académicas, sino también relacionadas al proceso de lectura, análisis y comprensión.

En tercer lugar, se recomienda promover tutorías personalizadas a estudiantes nuevos de esta carrera no sólo con una condición de vida o Trastorno del Espectro Autista como el Síndrome de Asperger, sino también con problemas de comprensión relacionados a temas tales como la abstracción en redacción y sentido de temas y vocabulario. Igualmente, se sugiere garantizar que dichas tutorías les permitan mejorar y aprender a desempeñarse a nivel comprensión tanto general y académica como paso previo a la traducción de textos – así como de palabras u oraciones – de forma gradual, coherente y satisfactoria.

En cuarto lugar, se recomienda complementar el presente trabajo con futuras investigaciones inherentes al campo de la comprensión lectora general o académica y como proceso fundamental del traspaso de la información a una lengua meta.

En quinto, y último lugar, se sugiere realizar más investigaciones relacionadas a la comprensión y los problemas en esta competencia especialmente en adultos puesto que, independientemente del público infantil, dichos problemas también se manifiestan en mayores de edad, en especial, con Síndrome de Asperger.

REFERENCIAS

- Abad, R., Méndez, I. y Mendoza, F. (2002). *Protocolo de atención de la Oficina de Acción Solidaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Tercera Edición*. España: Universidad Autónoma de Madrid [versión electrónica]. Recuperado de <https://sapdu.unizar.es/sites/default/files/documentos/protocolo.pdf>
- Alcantud, F. y Dolz, I. (2003). Concepto de Trastornos Generalizados del Desarrollo, Autismo o del Espectro Autista. En F. Alcantud (Ed.), *Intervención psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo* (pp.19-31). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alcantud, F. et. al. (2013). Del Autismo Infantil Precoz al Trastorno de Espectro Autista. En F. Alcantud (Ed.), *Trastornos del Espectro Autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.19-31). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alliaud, A., Cagnolati, B., Gentile, A., Urrutia, M. y Freyre, M. (1999). *Textos especializados: Comprensión y traducción por profesionales del área científico-técnica y por traductores*. Argentina: Serie: Estudios e Investigaciones [versión electrónica]. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.179/pm.179.pdf>
- Alonso, N. et. al. (2009). *Apúntate: Apoyos universitarios a estudiantes con Síndrome de Asperger*. España: Universidad Autónoma de Madrid - Obra Social (Caja Madrid) [versión electrónica]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/MartaCano2/hacia-unmodelodeapoyosuniversitarios aestudiantes consindromedeasperger>
- Arias, J., Villasis, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, 63 (2), 201-206. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322345752_El_protocolo_de_investigacion_I_II_la_poblacion_de_estudio

- Ball-Erickson, M. (2012). *Effective reading comprehension strategies for students with Autism Spectrum Disorders in the Elementary General Education classroom*. (Tesis de Maestría, Northern Michigan University). Recuperado de https://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Ball-Erickson_Melissa_MP.pdf
- Bregaglio, R., Constantino, R. y Cruzado, P. (2004). *Hacia una universidad para todos: Propuesta para una PUCP inclusiva* [versión electrónica]. Perú: Pontificia Universidad Católica Del Perú. Recuperado de <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2014/03/Diagn%C3%B3stico-Personas-con-Discapacidad-PUCP.pdf>
- Brown, H. M., & Klein, P. D. (2011). Writing, Asperger Syndrome, and Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1464–1474. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/49729689_Writing_Asperger_Syndrome_and_Theory_of_Mind
- Camargo, I. y Del Carpio, N. (2004). Estrategias metacognitivas para la comprensión de la lectura. En I. Camargo y N. Del Carpio (Ed.), *PCD. “Maestros para una Educación Intercultural”*. Como asumir la emergencia educativa: Comprensión lectora y resolución de problemas (pp.15-33). Lima: Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú.
- Candia, F. (Ed.). (2008). *Diccionario de Pedagogía y Psicología – Edición XXVIII*. Madrid: Cultural S.A.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5 (1), 50-67. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- Ferreira, M. (2008). Metodología autobservacional: Un caso práctico de investigación sociológica de la ciencia. *Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 19

(3),

1-26.

Recuperado

de

<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0808320261A/26347>

Fiz, L. (2010). *El Síndrome de Asperger en adultos*. Recuperado de <http://asperger.org.ar/wp-content/uploads/2015/12/El-Sindrome-de-Asperger-en-Adultos.pdf>

Garzón, C. (2015). Actividades de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora a través de mapas mentales. Sistematización de una experiencia. En L. Castillo (Ed.), *Transformar la docencia. Investigaciones sobre formación en valores, resolución de problemas y lectura crítica* (pp.149-162). Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S.

Gould, J. (noviembre, 2014). *Los cambios del nuevo DSM-5 y sus repercusiones en la actividad diaria de los profesionales sanitarios*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Autismo, Barcelona, España. Recuperado de <http://aetapi.org/download/los-cambios-del-nuevo-dsm-5-y-sus-repercusiones-en-la-actividad-diaria-de-los-profesionales-sanitarios/?wpdmdl=1918>

Hervas, A., Martos, J., Frontera, M., Ruiz, P., Martín, P. y Cuesta, R. (2007). *Síndrome de Asperger: Aspectos discapacitantes y valoración* [versión electrónica]. España: Federación Asperger España. Recuperado de <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/DOSSIER-ASPERGER-Valoracion-Discapacidad.pdf>

Jerraud, A. et. al. (2007). *María Moliner. Diccionario de uso del Español (A – I). Tercera Edición (2007)*. España: Editorial Gredos, S.A.U.

Jerraud, A. et. al. (2007). *María Moliner. Diccionario de uso del Español (J – Z). Tercera Edición (2007)*. España: Editorial Gredos, S.A.U.

Jociles, I. (1999). Observación participante y distancia antropológica. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 54 (2). Recuperado de <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/viewFile/414/418>

- Larousse (Ed.). (2003). *Diccionario Enciclopédico 2004*. México y Colombia: Ediciones Larousse, S.A. de C.V. y Ediciones Larousse de Colombia de LTDA.
- López, K. (2016). Prácticas de lectura digital de estudiantes universitarios. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 34 (1), 57-92. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et20163415792/15210>
- Luque, D. y Rodríguez G. (2005). *Alumnado con discapacidad. Guía de orientación al personal de administración y servicios de la Universidad de Málaga*. España: Universidad de Málaga [versión electrónica]. Recuperado de <https://www.uma.es/media/tinyimages/file/pasguia.pdf>
- Martín, P. (2004). ¿Son el Síndrome de Asperger y el Autismo la misma condición clínica? En P. Martín (Ed.), *El Síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?* (pp.109-133). Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, 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. Recuperado de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/perfil_linguistico_de_asperger.pdf
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, 18, 1-34. Recuperado de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación. (2005). Reglamento de Educación Básica Especial. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/143931268/REGLAMENTO-DE-EDUCACION-BASICA-ESPECIAL>

- Monroy, S. (2009). El estudio de caso: ¿Método o técnica de investigación? *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1 (1), 38-64. Recuperado de [http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20\(1a%20parte\)/EstudiodeCasoMonroy.pdf](http://www.ammci.org.mx/revista/pdf/Seccion%20metodologia%20de%20la%20ciencia%20(1a%20parte)/EstudiodeCasoMonroy.pdf)
- Mora, C. (2007). Introspección: Pasado y presente. *Artículos – Escuela de Psicología – U.C.V.*, 26 (2), 59-73. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Psicologia_2007_2_Completa_pdf.pdf
- Murray, C., Tobar, A. y Villablanca, F. (2012). *Procesamiento pragmático en sujetos con Síndrome de Asperger: Actos de habla indirectos, metáforas y coerción aspectual*. (Tesis de Grado, Universidad de Chile). Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110041/fi-murray_c.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Nord, C. (2009). El Funcionalismo en la enseñanza de Traducción. *Mutatis Mutandis*, 2 (2), 3-35. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>
- Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación. Volumen I*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/5272;jsessionid=9240926F9BDA28C6B86D38B59DA02C0A#page=89>
- Parker, R., Hasbrouck, J y Denton, C. (2002). How to tutor students with reading comprehension problems. *Preventing School Failure*, 47 (1), 45-47. Recuperado de

<https://www.researchgate.net/publication/247524138> How to Tutor Students With Reading Comprehension Problems

Puyana, Y. y Barreto, G. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguare. Revista del Departamento de Antropología. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia*, 9 (10), 185-196. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/18451/2/14265-48104-1-PB.pdf>

Solé, I. (2004). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora. En I. Solé (Ed.), *Estrategias de Lectura* (pp.57-75). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Schunk, D.H. (2012). Procesos del aprendizaje cognoscitivo. En D. H. Schunk (Ed.), *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (pp. 278-344). Madrid: Ediciones Pirámide.

Tapia, J. (2009). *Capacidades y estrategias para una lectura veloz*. Lima: Editorial San Marcos.

Tobón, S. y López, N. (2009). Estrategias Metacognitivas. En S. Tobón, J. García, N. López y B. Fernández (Ed.), *Estrategias didácticas para la formación de competencias* (pp. 207-219). Lima: A.B. Representaciones Generales S.R.L.

Vogindroukasi, I. y Zikopouloull, O. (2011). Idiom understanding in people with Asperger Syndrome / High Functioning Autism. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16 (4), 390-395. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v16n4/v16n4a05.pdf>

Wire, V. (2005). Autistic Spectrum Disorders and learning foreign languages. *Support for Learning, the British Journal of Learning Support*, 20 (3), 123-128. Recuperado de <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/SfLAutism.pdf>

ANEXOS

ANEXO I:

CUADROS DE ANÁLISIS

Cuadro de autoevaluación 1:

Perfil lingüístico de un individuo con Síndrome de Asperger

Perfil de habilidades sintácticas y gramaticales asociado al SA.

Competencias	Español		Inglés	
	Logrado	En proceso	Logrado	En proceso
Conocimiento acerca de las reglas gramaticales del español	x		x	
Capacidad para construir frases gramaticalmente complejas	x		x	
Conocimiento sobre la morfología de las palabras		x		x
Capacidad para caracterizar palabras como pertenecientes a una categoría funcional	x		x	
Comprensión de los procesos de formación de nuevas palabras o formas de palabras		x		x

Total número	3	2	3	2
Total porcentaje	60%	40%	60%	40%

Perfil de habilidades y déficit fonológicos asociados al SA.

Competencias	Español		Inglés	
	Logrado	En proceso	Logrado	En proceso
Identificación de sonidos aislados	x		x	
Decodificación de sonidos complejos (facilidad para la lectura mecánica)	x		x	
Imitación de sonidos y acentos ajenos	x		x	
Articulación de palabras y frases	x		x	
Total número	4	0	4	0
Total porcentaje	100%	0%	100%	0%

Déficit	Español		Inglés	
	Si	No	Si	No

Uso adecuado y variado de patrones de entonación		x		x
Regulación del volumen de voz y velocidad del habla		x		x
Total número	0	2	0	2
Total porcentaje	0%	100%	0%	100%

Perfil de habilidades y déficit semánticos asociados al SA.

Competencias	Español		Inglés	
	Logrado	En proceso	Logrado	En proceso
Desarrollo del léxico expresivo y receptivo adecuado	x		x	
Adquisición de un vocabulario sofisticado y complejo	x		x	
Capacidad adecuada de comprensión de conceptos concretos	x			x
Total número	3	0	2	1
Total porcentaje	100%	0%	67%	33%

	Español	Inglés
--	----------------	---------------

Déficit	Si	No	Si	No
Déficit en la comprensión de las relaciones semánticas de temporalidad y especialidad en el tiempo		x		x
Comprensión deficitaria de conceptos abstractos	x		x	
Dificultades en el acceso a memoria léxica		x		x
Dificultades en el procesamiento del lenguaje figurativo y metafórico	x		x	
Capacidad deficitaria para realizar inferencias	x		x	
Dificultad en la comprensión del lenguaje complejo, metafórico, giros lingüísticos y formas verbales sarcásticas e irónicas	x		x	
Total número	4	2	4	2
Total porcentaje	67%	33%	67%	33%

Perfil de habilidades y déficit pragmáticos asociado al SA.

Competencias	Español		Inglés	
	Logrado	En proceso	Logrado	En proceso
Interés en la iniciación de la interacción social	x		x	
Comunicación adecuada de intenciones simples	x		x	

Fluidez verbal	x		x	
Interés por transmitir información a otros	x		x	
Gran capacidad para retener información acerca de un tema	x		x	
Total número	5	0	5	0
Total porcentaje	100%	0%	100%	0%

	Español		Inglés	
	Si	No	Si	No
Déficit				
Ausencia de reciprocidad en el discurso social o conversación		x		x
Dificultad para comunicar intenciones complejas	x		x	
Déficit en la capacidad de inferir las necesidades del interlocutor	x		x	
Dificultad para cambiar el tema de conversación		x		x
Dificultad en el uso y comprensión de las pautas no variables de comunicación		x		x
Total número	2	3	2	3
Total porcentaje	40%	60%	40%	60%

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: viernes 13 de enero de 2017 - 07:31 p.m. / Hora de fin: viernes 13 de enero de 2017 - 07:42 p.m.

Cuadro de autoevaluación 2:

Fases del proceso de traducción

	Comprensión	Desverbalización
¿Tiene problemas?	Si	Si
¿Qué problemas tiene?	Tiene problemas para comprender el sentido de frases u oraciones de lenguaje metafórico o abstracto de textos literarios, generales (algunos temas descriptivos) y especializados (algunos temas de economía o jurídico).	Tiene problemas para representar los contenidos y las implicaciones en textos literarios, generales (algunos temas descriptivos) y especializados (algunos temas de economía o jurídico) de manera semántica y abstracta.
¿Es conciente de las estrategias empleadas?	Si	Algunas veces
¿Es automático?	Si	Si
¿Usa estrategias?	Si	No

<p>¿Qué estrategias emplea?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Lee el texto brevemente – Lee cada oración del texto – Encuentra aquellas palabras que desconoce o dudo de su significado o sentido según el contexto. – Busca los términos, especialmente aquellos que le generan dudas. – Vuelve a leer el texto después de aclarar sus dudas y logra comprender casi la totalidad del sentido del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lee la palabra o la oración por traducir para comprender y ajustarse al sentido conforme el tema o el contexto. – Se esfuerza en reconocer, comprender y dominar su significado en lengua y meta según el tema o el contexto. – Imagina su posible significado antes de su traspaso a una lengua meta. – En el caso de la oración, reconoce sus componentes antes de su lectura, comprensión y traslado.
<p>¿Cuánto tiempo le toma?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – 2 a 4 minutos en frases u oraciones de texto con bajo nivel de abstracción. – 5 a 10 minutos en oraciones o frases de textos con alto nivel de complejidad o abstracción. 	<ul style="list-style-type: none"> – 1 a 2 minutos en frases u oraciones de texto con bajo nivel de abstracción. – 2 a 5 minutos en oraciones o frases de textos con alto nivel de complejidad o abstracción.
	<p>Reexpresión</p>	<p>Verificación</p>
<p>¿Tiene problemas?</p>	<p>Si</p>	<p>Si</p>
<p>¿Qué problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Problemas de documentación: necesidad de buscar más fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Demora en asegurarse de los equivalentes definitivos de

tiene?	<p>de referencia y demora durante la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Elegir la formulación más adecuada – Pensar y decidir cómo reexpresar una oración en lengua meta. 	<p>algunas palabras, así como para encontrar el significado equivalente de algunos en duda antes de la verificación para llegar a los equivalentes definitivos en lengua meta.</p>
¿Es conciente de las estrategias empleadas?	Algunas veces	Si
¿Es automático?	Si	Si
¿Usa estrategias?	No	Si
¿Qué estrategias emplea?	<ul style="list-style-type: none"> – Lee y comprende el texto por traducir para consultar definiciones y equivalentes según el tema o el contexto. – Consulta diccionarios monolingües y bilingües físicos o virtuales en caso de definiciones y equivalentes de términos o frases de conocimiento parcial. – Consulta el tema, la definición o los equivalentes de una palabra o frase a colegas o empleadores. – Consulta información paralela sobre temas o términos según el 	<ul style="list-style-type: none"> – Lee todo el texto, especialmente las oraciones o frases con dudas. – Vuelve a dar una leída general a la traducción de manera que despejo dudas y me aseguro de haber comprendido el texto original y traducir correctamente manteniendo en todo momento el sentido.

	<p>contexto y el sentido en sitios web o foros.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Después de la búsqueda, la consulta y el hallazgo terminológico y temático (fines referenciales), traspasa una palabra o frase de lengua origen a lengua meta. – Para este último paso, se guía tanto de la información como del contexto, así como del sentido común. 	
¿Cuánto tiempo le toma?	<ul style="list-style-type: none"> – 1 a 2 minutos en frases u oraciones de texto con bajo nivel de abstracción. – 3 a 6 minutos en oraciones o frases de textos con alto nivel de complejidad o abstracción. 	<ul style="list-style-type: none"> – 1 a 3 minutos en frases u oraciones de texto con bajo nivel de abstracción. – 5 a 7 minutos en oraciones o frases de textos con alto nivel de complejidad o abstracción

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: viernes 13 de enero de 2017 - 07:49 p.m. / Hora de finalización: viernes 13 de enero de 2017 - 09:32 p.m.

Cuadro de autoevaluación 3:

Competencias básicas y complementarias de la transferencia

Competencias Básicas	Avanzado	Intermedio
a. Competencia de comprensión		x
b. Competencia de desverbalización y separación de las dos lenguas de trabajo		x
c. Competencia de reexpresión		x
d. Competencia que permite la elaboración del proyecto traductor, incluyendo la elección del método de traducción más adecuado que rodean cada traducción en concreto	x	
Total número:	1	3
Total porcentaje:	25%	75%

Competencias Complementarias	Avanzado	Intermedio
Competencia comunicativa en inglés y en español:		

Competencia de comprensión (lengua origen)		x
Competencia de producción (lengua meta)	x	
Subcompetencias (Discursiva, Gramatical y Sociolingüística)	x	
	Total número:	2 1
	Total porcentaje:	67% 33%
Competencia extralingüística		
Conocimientos teóricos sobre la traducción		x
Conocimientos biculturales	x	
Conocimientos enciclopédicos	x	
Conocimientos temáticos	x	
	Total número:	3 1
	Total porcentaje:	75% 25%
Competencia instrumental y profesional:		
Conocimientos y uso de distintas fuentes de documentación	x	
Conocimiento y uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción	x	
Conocimiento del mercado laboral	x	

Ética profesional del traductor	x	
Total número:	4	0
Total porcentaje:	100%	0%
Competencia psicofisiológica:		
Competencias y habilidades psicomotoras de lectura y escritura.	x	
Facultades cognitivas de memoria, de atención, de observación, de creatividad, de razonamiento lógico, de análisis y de síntesis, etc.	x	
Actitudes psicológicas como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el rigor, el espíritu crítico, el conocimiento y la confianza en las propias capacidades, etc.		x
Total número:	2	1
Total porcentaje:	67%	33%
Competencia estratégica:		x
Total número:	1	0
Total porcentaje:	100%	0%

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: viernes 13 de enero de 2017 - 09:36 p.m. / Hora de finalización: viernes 13 de enero de 2017 - 09:39 p.m.

Cuadro de autoevaluación 4:
Problemas y dificultades de comprensión

Tipos de problemas y dificultades de comprensión	Si	No
Comprender palabras clave		x
Comprender las oraciones principales		x
Comprender cómo se relaciona una oración con otra		x
Comprender cómo unir la información con precisión		x
Mantener el interés o la concentración	x	
No ser consciente de identificar el objetivo		x
Desconocer estrategias y técnicas que permitan una comprensión de lo leído		x
Incurrir en el facilismo de la no lectura completa de los textos al momento de consultar y seleccionar la información para realizar dichos procesos	x	
Evaluar la confiabilidad de la información presentada en las distintas fuentes	x	
Presencia de distracciones: relacionada con una mayor inversión de tiempo y no con problemas para comprender los textos	x	
El uso incorrecto de la información y las posibilidades de incurrir en el plagio		x
Cansancio o fatiga visual		x

Dificultad de vocabulario	x	
Dificultad de oraciones	x	
Dificultad de relaciones entre oraciones		x
Dificultad global del texto	x	
Falta de comprensión de algunas partes del texto	x	
Interpretaciones parciales del texto	x	
Falta de comprensión del vocabulario		x
Falta de concordancia entre predicciones formuladas y la interpretación de las partes a las que se referían	x	
	Total número:	10 10
	Total porcentaje:	50% 50%

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: viernes 13 de enero de 2017 - 09:42 p.m. / Hora de finalización: viernes 13 de enero de 2017 - 09:47 p.m.

Cuadro de autoevaluación 5:
Problemas y dificultades de traducción

Dificultades competenciales:	Si	No
Dominio insuficiente tanto de la cultura como de la lengua meta		x
Desconocimiento de las convenciones sobre el tema o la terminología		x
Falta de conocimientos sobre el tema o la terminología	x	
Competencia traslativa aún inadecuada para una tarea		x
Total número:	1	3
Total porcentaje:	25%	75%
Dificultades textuales:	Si	No
Complejidad del léxico		x
Complejidad de la sintaxis		x
Elementos no verbales tales como marcas o tags		x
Defectos tales como errores, faltas tipográficas o incoherencias	x	
Mala calidad de la reproducción del texto	x	
Total número:	2	3

	Total porcentaje:	40%	60%
Problemas pragmáticos de traducción:		Si	No
¿Se adapta a la situación meta?		x	
¿Reproduce las formas relacionadas con la situación de partida según el tipo de traducción?		x	
¿Tiene problemas para emplear el texto base como enlace entre el emisor y el receptor de la cultura base?		x	
¿Tienes problemas para utilizar el texto meta como enlace entre el autor del texto base u otro emisor y los receptores de la cultura meta?		x	
	Total número:	4	0
	Total porcentaje:	100%	0%
Problemas extraordinarios de traducción:		Si	No
¿Le suceden cuando lee textos literarios o de actuación?		x	
¿Estos problemas le dan la oportunidad de ser creativo y desenvolverse lingüísticamente?		x	
¿Busca soluciones cuando quiere saber la finalidad del juego de palabras?		x	
¿Busca soluciones cuando busca analogías en los culturemas de una cultura meta?		x	
	Total número:	4	0
	Total porcentaje:	100%	0%

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: viernes 13 de enero de 2017 - 09:47 p.m. / Hora de finalización: viernes 13 de enero de 2017 - 10:02 p.m.

Cuadro de autoevaluación 6: Estrategias de comprensión lectora

	Subestrategias	Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Comprender propósitos implícitos y explícitos de la lectura:	¿Qué tengo que leer?	x				
	¿Por qué / para qué tengo que leerlo?	x				
Total número:		2	0	0	0	0
Total porcentaje:		100%	0%	0%	0%	0%
Activar y aportar conocimientos previos para el contenido de la	¿Qué sé yo acerca del contenido del texto?		x			
	¿Qué sé acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles?	x				
	¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, del tipo de		x			

lectura:	texto?						
		Total número:	1	2	0	0	0
		Total porcentaje:	33.3%	66.6%	0%	0%	0%
Poner atención en lo fundamental en lugar de lo trivial:	¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?			x			
	¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?			x			
		Total número:	0	2	0	0	0
		Total porcentaje:	0%	100%	0%	0%	0%
Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el sentido común:	¿Tiene sentido este texto?			x			
	¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan?				x		
	¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica?				x		
	¿Se entiende lo que quiere expresar?			x			
	¿Qué dificultades plantea?				x		
		Total número:	0	2	3	0	0

		Total porcentaje:	0%	40%	60%	0%	0%
Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación:	¿Qué se pretendía explicar en este párrafo, apartado o capítulo?						
	¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí?						
	¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados?						
	¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?	x					
		Total número:	3	1	0	0	0
		Total porcentaje:	75%	25%	0%	0%	0%
Elaborar y probar inferencias de diverso tipo como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones	¿Cuál podría ser el final de esta novela?	x					
	¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea?			x			
	¿Cuál podría ser – tentativamente – el significado de esta palabra que me resulta desconocida?	x					
	¿Qué le puede ocurrir a este personaje?			x			
		Total número:	2	0	2	0	0
		Total porcentaje:	50%	0%	50%	0%	0%

	Subestrategias	Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Observación	Observar detenidamente el objeto, persona o suceso		x			
	Identificar e interiorizar lo elegido a observar		x			
	Ordenar mentalmente lo que se percibe		x			
	Expresar lo observado en forma descriptiva		x			
	Revisar la descripción	x				
Total número:		1	4	0	0	0
Total porcentaje:		16.6%	83.3%	0%	0%	0%
Identificación	Determinar el objetivo a identificar		x			
	Seleccionar los aspectos a observar	x				
	Identificar las características		x			
	Comprobar el proceso				x	
	Elegir un tema o texto correspondiente	x				
	Formular preguntas literales (qué, cómo, cuándo, dónde, porqué)	x				

	Contestar preguntas con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura	x				
	Utilización de un esquema (opcional)				x	
Total número:		4	2	0	2	0
Total porcentaje:		50%	25%	0%	25%	0%
Comparación	Discriminación: advertir diferencias	x				
	Generalización: advertir semejanzas	x				
	Precisar el concepto de comparación			x		
	Identificar los elementos que se van a comparar	x				
	Establecer un propósito	x				
	Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías o criterios	x				
	Establecer las diferencias de acuerdo a categorías o criterios	x				
	Sacar conclusiones			x		
Total número:		6	0	2	0	0
Total porcentaje:		75%	0%	25%	0%	0%

Organización	Observar un plan de organización minuciosamente aclarando objetivos	x				
	Identificar los aspectos por considerar para lograr dichos objetivos y considerar las opciones que permitan alcanzarlos (recursos, responsabilidades o tiempo)	x				
	Comparar dichas opciones en función a su posibilidad de desarrollo	x				
Total número:		3	0	0	0	0
Total porcentaje:		100%	0%	0%	0%	0%
Clasificación	Definir el propósito de la clasificación	x				
	Identificar las variables de clasificación de acuerdo con el propósito	x				
	Observar los objetos del conjunto e identificar las características correspondientes a cada variable.	x				
	Identificar semejanzas y diferencias	x				
	Establecer relaciones entre características semejantes y diferentes	x				
	Identificar los grupos de objetos que comparten las mismas características con respecto a las variables elegidas y asignar cada objeto a la clase correspondiente.	x				
	Anotar o describir los conjuntos que forman las clases		x			
	Revisar el proceso y el producto		x			

		Total número:	6	2	0	0	0
		Total porcentaje:	75%	25%	0%	0%	0%
Definición	Observar el elemento, aspecto o concepto que se quiere definir	x					
	Analizar sus partes constitutivas, identificando sus características		x				
	Enumerar las características, estableciendo cuáles son más o menos esenciales		x				
	Comparar si estas características pueden aparecer en otro concepto				x		
	Eliminar aquellas características que den lugar a duda; es decir, eliminar aquellas que no sean esenciales	x					
	Definir el concepto a partir de sus características esenciales		x				
		Total número:	2	3	0	1	0
		Total porcentaje:	33.3%	50%	0%	16.7%	0%
Análisis	Determinar el propósito de lectura		x				
	Formular preguntas			x			
	Revisar las respuestas			x			
	Reflexionar en torno a lo obtenido			x			
	Lectura informativa (lenta, cautelosa)		x				
	Lectura de exploración (rápida visión general)	x					

	Lectura de repaso (rápida y lo esencial)		x			
	Lectura crítica (lenta, reflexiva)			x		
	Lectura de distracción (rápida, atención diversa)			x		
	Lectura meticulosa (muy lenta)	x				
Total número:		2	3	5	0	0
Total porcentaje:		20%	30%	50%	0%	0%
Interpretación	Observar detenidamente el aspecto a interpretar		x			
	Analizar el contenido, aspecto o información	x				
	Generar varias alternativas o posibilidades	x				
	Otorgar sentido a los objetos, evitando la contradicción		x			
Total número:		2	2	0	0	0
Total porcentaje:		50%	50%	0%	0%	0%
Deducción o inferencia	Leer detenidamente la información	x				
	Identificar y reunir datos	x				
	Relacionar los datos		x			

	Establecer suposiciones lógicas			x		
	Llegar a conclusiones			x		
	Comprobar el resultado		x			
Total número:		2	2	2	0	0
Total porcentaje:		33.3%	33.3%	33.3%	0%	0%
Síntesis	Fidelidad: expresión exacta de las ideas del autor	x				
	Objetividad: expresión de ideas de un texto tal como aparecen en el mismo		x			
	Completo: todas las ideas fundamentales		x			
	Brevidad: texto menor sobre la descripción del texto original			x		
	Corrección: redacción siguiendo las normas básicas de morfología, ortografía y sintaxis		x			
Total número:		1	3	1	0	0
Total porcentaje:		20%	60%	20%	0%	0%

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: sábado 14 de enero de 2017 - 09:20 a.m. / Hora de finalización: sábado 14 de enero de 2017 - 10:23 a.m.

Cuadro de autoevaluación 7:

Subclases de estrategias metacognitivas

Clase	Subcategorías o Procedimientos	Siempre	Casi siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Metaatención	Seguir el proceso de implantación de las estrategias didácticas		x			
	Discriminar los estímulos relevantes			x		
	Controlar el esfuerzo de acuerdo con la tarea	x				
	Focalización en ideas principales o en los datos que se buscan	x				
	Autoinstrucciones verbales			x		
	Control de factores ambientales			x		
Total número:		2	2	2	0	0
Total porcentaje:		33.3%	33.3%	33.3%	0%	0%
Metamemoria	Seguir el proceso de implantación de las estrategias didácticas		x			
	Categorización y reordenamiento de la información	x				
	Asociación imagen-palabra	x				

	Elaboración de modelos	x				
	Control de factores ambientales		x			
	Distinción entre información relevante y no relevante		x			
	Descripción con las propias palabras	x				
Total número:		4	3	0	0	0
Total porcentaje:		57.14%	42.8%	0%	0%	0%
Metacomprensión	Seguir el proceso de implantación de estrategias didácticas		x			
	Elaboración de resúmenes		x			
	Realización de esquemas con ideas principales			x		
	Ejemplificación	x				
	Búsqueda de argumentos contradictorios				x	
	Explicar ideas con palabras propias	x				
	Dramatización				x	
	Diseño de mapas mentales para sistematizar la información			x		
	Control de factores ambientales		x			
Total número:		2	3	2	2	0

Total porcentaje:	22.2%	33.3%	22.2%	22.2%	0%
--------------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	-----------

Tiempo de evaluación

Hora de inicio: sábado 14 de enero de 2017 - 10:43 a.m. / Hora de finalización: sábado 14 de enero de 2017 - 10:51 a.m.

Tiempo de evaluación completa

Cuadros de autoevaluación 1 al 4:

Hora de inicio: viernes 13 de enero de 2017 – 07:31 p.m. / Hora de finalización: viernes 13 de enero de 2017 – 10:02 p.m.

Cuadros de autoevaluación 5 al 7:

Hora de inicio: sábado 14 de enero de 2017 - 09:20 a.m. / Hora de finalización: sábado 14 de enero de 2017 - 11:14 a.m.

ANEXO II:

ANTECEDENTES: DOCUMENTOS E INFORMES PSIQUIÁTRICOS

REEVALUACION N.A. 112573750

INFORME PSICOLOGICO

NOMBRE : DEL CASTILLO PALOMINO, Martín.
EDAD : 2 años 9 meses.
FECHA DE NAC. : 16 de Julio de 1991
No. HERMANOS : Hijo único.

Niño conocido por el servicio, asiste para reevaluación psicológica de control a sugerencia de la terapeuta del lenguaje. Persiste el retraso del lenguaje, conducta inquieta y dificultad de atención.

En el mes de Abril '94 ha iniciado su terapia del lenguaje, aún no ha culminado la evaluación neurológica.

No presenta antecedentes personales de relevancia.

OBSERVACIONES DE CONDUCTA

Niño que aparenta su edad cronológica, con adecuado cuidado y aseo personal, se muestra poco comunicativo tanto verbal como gestual, no es frecuente el contacto visual con el examinador, aunque no lo evita. Se fatiga con mucha facilidad ante los estímulos presentados, comprende las consignas aunque tiende a efectuar ejecuciones de acuerdo a sus motivaciones. De pobre lenguaje expresivo. No desea separarse de la madre en la consulta cuando el examinador está con el uniforme blanco.

RESULTADOS DEL EXAMEN

AREA INTELLECTUAL:
En el examen de inteligencia presenta un Rendimiento Intelectual General NORMAL INFERIOR con un CIG de 89 puntos correspondiente a una EDAD MENTAL DE 2 años 3 meses, existiendo una diferencia de 6 meses con respecto a su edad cronológica.

* Es un niño que posee recursos de aprendizaje, se ve motivado para los trabajos prácticos y de construcción, no obstante la expresión de sus potencialidades se ve interferida por la lábil atención.

ción y concentración, así como la dificultad para comunicarse con el medio externo.

- Rendimiento Intelectual General NORMAL INFERIOR.

AREA DEL DESARROLLO MADURACIONAL GENERAL:

Presenta un nivel de Desarrollo Maduracional NORMAL BAJO (CDM : 87), equivalente a una Edad Maduracional de 2 años 5 meses, logrando en las áreas del desarrollo lo siguiente:

- a) Area Personal Social : equivalente a 2 años 6 meses, aún presenta dificultad para las tareas de ayuda de sí mismo en general.
- b) Area Motora Fina: equivalente a 2 años 8 meses, efectúa ejecuciones finas con pinza adecuada en los trabajos constructivos y de material concreto, en el trabajo gráfico persiste la tendencia del garabato indiscriminado.
- c) Area Motora Gruesa: equivalente a 2 años 5 meses, logra una adecuada coordinación estática, desplazamiento.
- d) Area del Lenguaje: equivalente a 1 año 11 meses .
Compreensivo: logra comprensión-interiorización, reconoce elementos corporales, identifica objetos por su nombre, comprende ordenes simples y vocabulario gráfico.
Expresivo: Presenta un pobre vocabulario expresivo, no formula juicios negativos, no identifica objetos por su uso, no nombra acciones, no hace uso incipiente del IO. Está iniciándose en la combinación de dos palabras, se observan dislalias múltiples.

AREA EMOCIONAL:

Niño con tendencia a la dependencia, se muestra impulsivo y exigente de sus requerimientos, desea ser gratificado en forma inmediata no tolerando la espera por su baja tolerancia a la frustración. Se muestra vehemente en sus acciones y espera que se le compense de acuerdo a sus necesidades. Irrumpe en normas preponderando sus requerimientos. El medio familiar actúa con sobreprotección en conductas de autovalimiento.

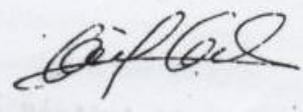
CONCLUSIONES

- Rendimiento Intelectual General NORMAL INFERIOR.
- Edad Mental equivalente a 2 años 3 meses.
- Desarrollo Maduracional General NORMAL Bajo equivalente a una Edad Madurativa de 2 años 5 meses.
- Areas del Desarrollo:
 - a) Area Personal Social: 2 años 6 meses
 - b) Area Motora Fina: 2 años 8 meses
 - c) Area Motora Gruesa: 2 años 5 meses
 - d) Area del Lenguaje: 1 año 11 meses.
- Presenta un deficit severa de la atención.
- Se aprecia un retraso del lenguaje.
- Emocionalmente dependiente con poca tolerancia a la frustración, se muestra exigente de ser gratificado y compensado en forma inmediata.

RECOMENDACIONES

- Continuar con la Terapia del Lenguaje.
- Iniciar programa de terapia Ocupacional.
- Evaluación neurológica.
- Modificación de conducta.
- Reevaluación psicológica dentro de 6 meses.

Lima, 05 de Mayo de 1994.



RESUMEN DEL CASO

AREA INTELIGENCIAL:
 En el examen de inteligencia presenta un rendimiento Intelectual General NORMAL INFERIOR con un QIQ de 89 puntos correspondiente a una edad mental de 2 años 3 meses, existiendo una diferencia de 6 meses con respecto a su edad cronológica.
 Es un niño que posee recursos de aprendizaje, se ve motivado para los trabajos prácticos y de construcción, no obstante la expresión de sus potenciales se ve interferida por la labil aten-

INFORME PSICOLOGICO

Nombre : DEL CASTILLO PALOMINO , Martín.
 EDAD : 2 años 2 meses.
 FECHA DE NAC: : 16 de Julio de 1991

Niño que asiste a consulta acompañado de su madre , es referido por neurología por presentar retraso del habla, actitud negativista ante ordenes y conducta inquieta.

ANTECEDENTES PERSONALES

Nacido de embarazo y parto aparentemente normal, inició la locomoción a los 10 meses , balbuceo a los 10 meses actual vocabulario de 15 palabras aproximadamente.

No presenta antecedentes de enfermedades ni accidentes de relevancia.

Actualmente vive con sus padres y sus abuelos maternos; es hijo único.

OBSERVACIONES DE CONDUCTA

Niño que aparenta su edad cronológica, se muestra inquieto y realiza actividades esperando una recompensa (golosina) a cambio. De lenguaje limitado lo que le dificulta la capacidad para expresarse. Se observa un lenguaje simbólico con la madre que interpreta sus requerimientos.

RESULTADOS DEL EXAMEN

Impresiona con un Rendimiento Intelectual General Normal Promedio participa y efectua trabajos de construcción y encaje aprendiendo con facilidad. Es muy receptivo a los estímulos del medio ambiente y la inquietud que demuestra al manejar su medio externo es propio del descubrimiento y la curiosidad para su edad.

Presenta una Edad Maduracional General Promedio correspondiente a una Edad Madurativa de 2 años 2 meses , hallando en las areas del desarrollo lo siguiente:

- a) Area Motora fina: equivalente a 26 meses, trabaja con material de encaje , con prensión de pinza adecuada, requiere mayor estimulación en la ejecución de trabajos gráficos con crayolas, lápices o plámones.
- b) Area motora gruesa: equivalente a 26 meses, logrando una adecuada estabilidad en el desplazamiento, carrera y equilibrio.
- c) Area personal social: equivalente a 25 meses, logra un adecuado desempeño en la ayuda de sí mismo havia el vestido, locomoción; ocupación y socialización , presenta dificultad en la ayuda de sí mismo en general por la sobreprotección familiar, así como en la comunicación social.

INFORME PSICOLÓGICO

d) Area del Lenguaje : equivalente a 21 meses, presenta dificultades en el lenguaje expresivo, con pobreza de vocabulario, presentando una expresión ininteligible, aún no combina dos palabras, no señala partes del cuerpo ni ejecuta indicaciones. Será necesaria la intervención en terapia del lenguaje.

A nivel emocional es un niño egocéntrico, maneja las circunstancias de acuerdo a sus requerimientos, no tolera la espera y se deja llevar por sus impulsos.

Le cuesta identificarse con su nombre por la confusión al haber recibido diferentes sobrenombres en su corta edad, es necesario el llamarlo directamente por su nombre para que logre interiorizarlo.

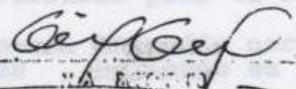
Se muestra un tanto resistente a la figura de autoridad pues desea dominar las circunstancias es por ello que con frecuencia evita ejecutar algunas ordenes sencillas que se le den.

El medio familiar actúa con sobreprotección hacia el niño, si bien le brindan un marco afectivo óptimo, pero en un extremo - tienden a cubrir sus exigencias dificultando el control de su conducta y la adquisición del lenguaje.

RECOMENDACIONES

- Requiere terapia del lenguaje.
- Orientación Psicológica a los padres.

Lima, 05 de Octubre de 1993.



 PSICÓLOGO

- a) Area Motora Fina: equivalente a 25 meses, logra un adecuado control de su mano, con precisión de pincetaje, logra realizar actividades de simulación en la ejecución de trabajos sencillos con crayones, lápices o plátanos.
- b) Area Motora gruesa: equivalente a 25 meses, logrado una adecuada estabilidad en el desplazamiento, carrera y equilibrio.
- c) Area personal social: equivalente a 25 meses, logra un adecuado desempeño en la ayuda de sí mismo hacia el vestido, locomoción, cooperación y socialización, presenta dificultades en la ayuda de sí mismo en general por la sobreprotección familiar, así como en la comunicación social.



INFORME PSICOLÓGICO

I. DATOS GENERALES :

Nombres y Apellidos : Martín Del Castillo Palomino
 Edad : 4 años y 7 meses
 Lugar de Nacimiento : Lima
 Escolaridad : Educación Inicial
 Examinador : Lic. Jorge Maceda Muñoz
 Fecha de Evaluación : Febrero de 1996

Motivo de Consulta : Evaluación Psicológica.

Observación de Conducta :

Martin es un niño de estatura y contextura regular presenta buen cuidado en su vestimenta y aseo personal.

El examinado es un niño bastante comunicativo, durante la evaluación demostró colaboración e interés en desarrollar las diferentes pruebas psicológicas aplicadas, también se observó que por momentos se distrae y se olvida fácilmente.

Técnicas Psicológicas Aplicadas :

- Entrevista Psicológica
- Anámnesis Psicológica
- Observación de Conducta
- Método Psicométrico:

- * Inteligencia.....Stanford Binet
- * Organicidad.....Bender , Gessel
- * Madurez Social.....Vineland
- * Personalidad.....Koppitz
- * Familia.....Corman
- * Madurez para el Aprendizaje...Jordan y Massey

Análisis e Interpretación de los Resultados :

En la prueba de inteligencia Stanford Binet Martin obtiene un C.I. 104 "Promedio" con una edad mental de 4 años 9 meses y una edad potencial de 5 años.

Analizando sus funciones intelectuales presenta habilidad para conceptualizar e integrar componentes dentro de una relación total significativa igualmente para manipular materiales en la solución de situaciones problemas que generalmente requieren integración de habilidades visuales y motoras, capacidad en su comprensión de palabras y conceptos verbales en cambio presenta cierta disminución en su habilidad para atender y retener requiere motivación igualmente para comprender y responder apropiadamente a situaciones específicas que requieren discriminación, comprensión y juicio.

En la prueba visomotora de Gessel logra reproducir la gestald a una edad maduracional de 5 años.

En la prueba de Madurez Social de Vineland que explora habilidad para adaptarse y desenvolverse independientemente dentro de un medio ambiente, obtiene una edad social de 5 años 4 meses y su C.S. 109 promedio.

Personalidad, Martín es un niño que se identifica con su rol y papel sexual asignado se manifiesta como un niño inquieto, retraído y comunicativo.

Dinámica Familiar, el examinado proviene de un hogar donde la armonía familiar es buena pero existiendo una sobreprotección de los padres hacia el niño siendo estas conductas negativas para su normal desarrollo socioemocional del niño.

En la prueba de Madurez para el aprendizaje obtiene un puntaje de 80 "Maduro para el Aprendizaje" En los Sub Test Obtiene:

- Conceptos Numéricos 10 puntos.
Maduro para el aprendizaje.
- Discriminar Formas 10 puntos.
Maduro para el aprendizaje.
- Nombrar Colores 7 puntos.
Maduro para el aprendizaje.
- Aparear Figuras 16 puntos.
Maduro para el aprendizaje.
- Vocabulario Hablado 16 puntos.
Maduro para el aprendizaje.
- Vocabulario Comprensivo 12 puntos.
Maduro para el aprendizaje.
- Información General 9 puntos.
Necesita desarrollarse.

Presunción y Diagnóstico :

C.I	104 Promedio
E.M.	4 años 9 meses
E. Potencial	5 años
E. Mad.	5 años
C.S.	109 Promedio
E.S.	5 años 4 meses

Recomendaciones :

- * Por los antecedentes Post Natales Martin debe tener una educación básica regular en un aula de pocos alumnos.
- * Continuar con su terapia de lenguaje.
- * Continuar con su tratamiento psicológico estimular las áreas de atención, retención, concentración y memoria; técnica de modificación de conducta.
- * Orientación psicológica a los padres.



Jorge F. Maceda Muñoz

JORGE F. MACEDA MUÑOZ
C.Ps.P. 4363
C.E.E. EP. SANTA ISABEL



COLEGIO MÉDICO DEL PERÚ
CONSEJO NACIONAL

CERTIFICADO MÉDICO

Consejo Regional III Lima

Certifica: El que suscribe, Médico Cirujano CMP N° 27214

Que el Sr. Martín Acuña Del
Castillo Palacino, de 24 años
de edad fue evaluado desde
los 8 años de edad por un con-
dico compatible con Síndrome
de Asperger, trastorno presentado
episodios adaptativos con sinti-
mas ansiosos en determinados mo-
mentos de su vida que fueran
superados. Actualmente con a-
decuado funcionamiento psico-
móvil, social y laboral.



Yuri Cutipé Córdova
Yuri Cutipé Córdova
MÉDICO CIRUJANO

CMP 27214 RNE 13595

Fecha 11/02/2016. N° 0683415



CONSEJO NACIONAL

MP SAC



EDUKA

ESPECIALISTAS EN PROBLEMAS
DE LENGUAJE Y APRENDIZAJE

El objetivo primordial en el desarrollo y avances de Martín, fueron apoyo en casa, constancia en tratamiento, seguimiento de caso, así como la que llegó a tratamiento, ya que al por un lado reconocimos que ya tenía casi 3 años, eso nos daba una madurez neurológica que permitió las respuestas a la intervención terapéutica.

INFORME DE CONSULTA

En nuestra opinión profesional, durante el tiempo que trabajamos los objetivos de

1. Martín del Castillo Palomino, que se reprogramaba, iba avanzando, esta
2. 2 años 8 meses que ver con la información inesistente de la época sobre
3. Sin escolaridad, técnicas de trabajo y apoyos adicionales.
4. FECHA: Marzo 1992
5. Terapeuta de Lenguaje Encargada : Lic. Rocío Marca Dodero
6. Responsable : Dra. Elvira Giró Palau

ANTECEDENTES

Los padres llegan al Servicio de Terapia de Lenguaje del Departamento de Medicina Física y Rehabilitación del Hospital Militar Central haciendo referencia que su hijo presentaba un desarrollo normal general pero no hablaba ni emitía sonido alguno, no le agradaba el contacto físico y/o afectivo, no se comunicaba ni buscaba contacto con el resto de las personas.

No fijaba la mirada y jugaba abstraído con un juguete en particular que lo iba cambiando y si este rodaba le llamaba más la atención.

Los padres referían que tenía conductas "raras" .

No hubieron antecedentes médico considerables.

La evaluación inicial fue meramente clínica teniendo como presunción diagnóstica :
AUTISMO.

En esa época las pruebas neuropsicológicas, diagnósticos específicos como Asperger, T.E.D, T.G.D, entre otros no se manejaban ni teníamos a la mano pruebas y evaluaciones concretas.

Se inicia las terapias con una frecuencia de 3 veces por semana iniciando como objetivo primordial

1. Intención Comunicativa
2. Fijación visual
3. Emisión de sonidos con sentido práctico

Las terapias se fueron realizando con puntualidad y constancia aumentando la complejidad y objetivos de trabajo como el contacto físico, la conducta, el seguimiento de órdenes etc.

ESTE DOCUMENTO CARECE DE VALOR MÉDICO LEGAL

INFORMES: www.edukaperu.com / consultorioeduka@edukaperu.com

Tel. 358 8293 / 999 726 360

Entre los factores que jugaron un rol primordial en el desarrollo y avances de Martín , fueron; apoyo en casa, constancia en tratamiento, seguimiento de caso, edad en la que llegó a tratamiento, ya que si por un lado reconocemos que ya tenía casi 3 años, eso nos daba una madurez neurológica que permitió las respuestas a la intervención terapéutica.

INFORME DE CONSULTA

En nuestra opinión profesional, durante el tiempo que trabajamos los objetivos se cumplieron casi en un 80% a medida que se reprogramaba, iba variando , esta apreciación también tiene que ver con la información inexistente de la época sobre otras áreas como la integración sensorial, técnicas de trabajo y apoyos adicionales.

1. Fecha: Marzo 1992

2. Turno de Lenguaje Terapéutico : Lic. Rocio Marca Dodero

A pesar de la coyuntura Martín respondió muy bien a la intervención terapéutica y se pudo avanzar hasta buscar incluirlo en un colegio pequeño

ANTECEDENTES

Los padres citan al Servicio de Terapia de Lenguaje del Departamento de Medicina Física y Rehabilitación del Hospital Militar Central haciendo referencia que su hijo presentaba un CI dentro de normal general pero no hablaba ni emitía sonido alguno, no presentaba conductas físicas y/o afectivas, no se comunicaba ni buscaba contacto con el resto de las personas.

Se menciona que se veía abstraído con un juguete en particular que lo iba a atraer y cuando se le llamaba más la atención.

Se mencionan algunas conductas "raras" que eran de interés médico considerable.

Lic. Rocio Marca Dodero

La evaluación inicial fue terapéutica clínica teniendo como presunción diagnóstica:

ACTUACIÓN

En esta época las pruebas neuropsicológicas, diagnósticas específicas como Asperger, T.E.T., T.C.D., entre otras no se mencionan ni tenemos a la mano pruebas y evaluaciones concretas.

Se inicia las terapias con una frecuencia de 3 veces por semana iniciando como objetivo primordial:

1. Interacción Comunicativa
2. Fijación visual
3. Emisión de sonidos con sentido práctico

Las terapias se fueron realizando con puntualidad y constancia aumentando la complejidad y objetivos de trabajo como el contacto físico, la conducta, el seguimiento de órdenes etc.

ESTE DOCUMENTO CARECE DE VALOR MÉDICO LEGAL

Comentario sobre mi experiencia con Martín

Martín fue tratado desde diferentes perspectivas:

1. Terapia de lenguaje
2. Terapia Psicológica-emocional y modificación de conducta.
3. Asistencia a un colegio de Instrucción Personalizada.

En el proceso de evaluación psicológica, encontramos algunos índices de un trastorno autista. En ese entonces todavía no se diagnosticaba el Síndrome de Asperger. Sin embargo, debido a las características del caso, se abordó el tratamiento múltiple y simultáneo.

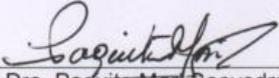
En el aspecto psicológico, trabajamos los vínculos afectivos, enfatizando la relación madre-niño. Si bien Martín era un niño agradable y colaborador, se percibía cierta dificultad para relación afectiva profunda, habiéndose aconsejado a la madre intensificar con su hijo expresiones afectivas en la vida cotidiana. Se trabajó también en terapia de juego. Martín llegó gradualmente a conectarse relativamente mejor.

Como se detectaron problemas en la comprensión verbal de situaciones sociales y dificultad para abstraer significados (comprensión literal del lenguaje), se trabajó con ejemplos de situaciones de la vida cotidiana a los que él daría solución a sí mismo con refranes y metáforas adecuadas a su edad cronológica y psicológica. Estos ejercicios psicolingüísticos también fueron recomendados a la especialista en terapia de lenguaje.

Es importante anotar que la evolución de Martín fue favorable y ello se debe a dos factores primordiales: a) su potencial intelectual que fue la base del desarrollo de su pensamiento lógico verbal actual b) el apoyo familiar perseverante, permanente y confiado.

Ambos padres en sus respectivos roles fueron hacedores junto con el propio Martín de los logros que ahora observamos. Sin estas dos variables, Martín no hubiera alcanzado su desarrollo actual.

Atentamente,


Dra. Paquita Morfi Saavedra
C. Ps. P.: 0068

DESARROLLO Y CONDUCTA

CONSULTORIOS ESPECIALIZADOS

LAREDO 110 - CC. MONTEERRICO
SURCO TELFS 357105 - 342667

INFORME PSICOLOGICO

Nombre : Martín Del Castillo Palomino.
Edad : 3 años, 3 meses.
Lugar de Nacimiento : Lima.
Fecha de Nacimiento : 16 de Julio de 1991.
Escolaridad : Nido.
Fecha de la Evaluación : Enero de 1995.

PROBLEMA ACTUAL - MOTIVO DEL EXAMEN

Fue derivado por su Neurólogo tratante debido a que presenta retraso en el desarrollo del Lenguaje, Ecolalia, usa Neologismos y habla en tercera persona. Su contacto visual persona-persona es escaso especialmente con personas poco conocidas. Recibe Terapia de Lenguaje desde hace nueve meses y los padres observan que ha progresado.

METODO UTILIZADO

- Historia Psicológica Orientada al Análisis Funcional del Desarrollo y la Conducta.
- Escala Pre-Escolar de Minnesota - Forma A.
- Test Figura Palabra de Vocabulario de Imágenes de

- Peabody.
- Test de Vocabulario Expresivo de Gardner.
- Escala de Madurez Social de Vineland.
- Escala de Calificación del Autismo Infantil.

RESULTADOS

La Evaluación Intelectual aplicándose la Escala de Inteligencia Pre-Escolar Minnesota, nos indica que su nivel Intelectual General es Normal Promedio (CI=106). La Inteligencia Verbal se ubica en la misma categoría (CIV=100), mientras que la inteligencia no verbal se ubica en el plano normal superior (CINV=117).

Destacan su capacidad de discriminación visual, la función de análisis y síntesis, la memoria y la atención visual de estímulos significativos así como la capacidad para anticipar la parte al todo. Encontramos problemas en la comprensión de situaciones globales, la memoria visual desciende significativamente cuando los estímulos son abstractos, su vocabulario en la formulación de conceptos primarios es pobre; siendo incapaz de encontrar parecidos y diferencias cuando se le plantean las situaciones en forma verbal necesitando siempre de apoyos visuales para comprender y analizar los mensajes. Se observa una fuerte tendencia a la inhibición proactiva ya que los aprendizajes anteriores bloquean los aprendizajes nuevos.

En el Test de Vocabulario de Figuras de Peabody que mide lenguaje receptivo a través de estímulos visuales responde

como un niño de 3 años, 5 meses (CI=99, normal promedio), llama la atención su conocimiento de palabras difíciles desconociendo otras más sencillas.

Su coordinación visomotora gráfica corresponde a la de un niño de 3 años, observándose trazos lábiles e inseguros y retraso en el desarrollo de la función visomotora.

En la Escala de Madurez de Vineland su nivel de madurez social corresponde al de un niño de 3 años, 1 mes, coeficiente social (CS=87, normal inferior). Los aspectos menos desarrollados son los de comunicación y socialización ambos están por debajo de los tres años.

Según la Escala de Calificación del Autismo Infantil de Schopler y Reichler, contestada por la madre - obtiene 17 puntos, lo que indica que está en la categoría de no autista.

Su desarrollo psicológico en general es inconsistente apreciándose conductas atípicas que no llegan a configurar un síndrome.

RECOMENDACIONES

Martín es un niño de inteligencia normal promedio que muestra conductas atípicas, leve retraso en el desarrollo expresivo del lenguaje y dificultades en la comunicación de sus necesidades por que hace un uso inadecuado del lenguaje. Por ello tiene también problemas para integrarse en grupos de pares. Si bien no se diagnostica autismo infantil, es



METODO UTILIZADO

Factoria Psicológica Orientada al análisis funcional del
Desarrollo y la Conducta.

INFORME PSICOLOGICO

(UPPS)

Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)

Prueba Illinois de Habilidades Psicológicas (IHP)

Nombre y de Conceptos : Martín del Castillo Palomino, (1)
Edad (CONCEBAS - 11) : 4 años, 7 meses.
Lugar de Nacimiento : Lima.
Fecha de Nacimiento : 16 de Julio de 1991.
Escolaridad (OS) : Inicial.
Fecha de la Evaluación : Febrero de 1996.

MAPA AMB. SANITARIA
PSICOLOGIA
C.A.P. 001

La evaluación factorial de la inteligencia indica un nivel de
funcionamiento intelectual general en la categoría Normal

Inteligencia Verbal (IV=71, normal promedio, límite inferior)
y la Inteligencia Práctica (IP=122, superior).

PROBLEMA ACTUAL - MOTIVO DEL EXAMEN

El estudio de su perfil intelectual verbal muestra que los

Martín está recibiendo Tratamiento Psicológico desde hace un
año. Paralelo a éste tratamiento recibe Terapia de Lenguaje en
el Hospital Militar, los y el manejo de las acciones por

Se efectuó la siguiente evaluación para determinar el tipo de
escolaridad que requiere y a solicitud de los centros
educativos a los que postuló. Atenciones y la memoria a corto

inmediata son marginales.

METODO UTILIZADO

- Historia Psicológica Orientada al análisis funcional del Desarrollo y la Conducta.
- Escala de Inteligencia Pre-Escolar de Wechsler para niños (WPPST).
- Kaufman Assessment Battery for Children. (K-ABC)
- Prueba Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA).
- Test de Conceptos Básicos para Educación Infantil (CONCEBAS - I).

RESULTADOS

La evaluación factorial de la Inteligencia indica un nivel de Funcionamiento Intelectual General en la Categoría Normal Promedio (CI=106), con diferencias muy significativas entre la Inteligencia Verbal (CV=91, normal promedio, límite inferior) y la Inteligencia Práctica (CIE=122, superior).

El estudio de su perfil intelectual verbal muestra que los procesos de análisis y síntesis verbal están dentro del nivel normal superior indicando su potencial intelectual verbal. Su bagaje de conocimientos y el manejo de las nociones pre-numéricas están en el plano normal inferior; mientras que su vocabulario como capacidad para definir palabras, su sentido común para resolver problemas cotidianos y la memoria auditiva inmediata son marginales.

En la Inteligencia Práctica se observa gran variabilidad de rendimiento. Constatamos que los procesos de análisis y síntesis en tareas visoconstructivas con modelos a seguir están muy bien desarrolladas (muy superior). Su capacidad visoperceptiva para discriminar detalles esenciales; así como la destreza visomotora para realizar asociaciones son buenas (normal superior). El manejo del espacio y de la direccionalidad en relación a una meta prefijada está ligeramente disminuída.

PAQUITA MORI SAAVEDRA

PSICÓLOGA

C. Ps. P. 0068

En la Bateria de Kaufman (K-ABC), encontramos que sus procesos mentales globales están dentro de la categoría normal promedio (PE=102, \pm 8, percentil 55, nivel de confianza al 95%). Se observan diferencias muy significativas entre los procesos mentales secuenciales y los procesos mentales simultáneos favorables a los primeros (NS .01), (procesos secuenciales PE=83, \pm 9, percentil 13. Procesos simultáneos P... =119 \pm 10, percentil 90). Esta diferencia altamente significativa es sumamente importante, por que establece con claridad que son los procesos secuenciales como la repetición de números, imágenes y movimientos (memoria auditiva secuencial inmediata, memoria secuencial visual y memoria secuencial de praxias) los aspectos menos desarrollados supeditados todos estos a un buen nivel de atención y concentración mostrando con claridad que los procesos lógicos del pensamiento especialmente a nivel práctico se está desarrollando de manera favorable.

En esta misma Bateria (K-ABC), sus logros en el aprendizaje están dentro del promedio, límite inferior (PE=92 + - 1, percentil 30). Las diferencias entre su capacidad para procesar información de manera simultánea y sus logros, son muy significativas (NS 0.1); no existe diferencias significativas entre sus logros y la composición general de sus procesos mentales y de sus procesos secuenciales.

En el estudio de sus Habilidades Psicolinguísticas apreciamos un perfil peculiar especialmente en el nivel semántico, en el que se aprecia que los mismos procesos difieren significativamente cuando varían los estímulos. Cuando estos son presentados por el canal visual su desempeño está muy por encima de cuando son presentados por el canal auditivo (asociación visual st. 6 y asociación auditiva st.3, comprensión visual st.5; comprensión auditiva st. 2). Su fluidez léxica (st. 5), está dentro del promedio y ello cuando tiene que decir palabras sueltas generalmente sustantivos, sin embargo cuando tiene que estructurar frases ésta disminuye notablemente. La expresión del pensamiento a través del gesto y el movimiento es muy pobre (st. 2), estando bloqueada la expresión corporal por problemas de índole emocional.

Martín es un niño que está en Terapia Psicológica en la que se está especialmente trabajando la integración del sí mismo, conciencia de la realidad y las destrezas sociales, para relaciones interpersonales. Es un niño emocionalmente inmaduro y frágil, que está desarrollando su capacidad de dar y recibir

afecto. Se observan todavía en él, temores y desconfianza cuando inicia una nueva relación y en su adaptación a situaciones nuevas requiere de atención diferencial y afecto.

INFORME PSICOLÓGICO

RECOMENDACIONES

- Escolaridad Personalizada.
- Continuar su Terapia psicológica y de lenguaje.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
C. Ps. P. 0068

Nombre : *[Faint text]*

Lugar de nacimiento : *[Faint text]*

Fecha de nacimiento : *[Faint text]*

Expediente : *[Faint text]*

Fecha de ingreso : *[Faint text]*

[Signature]
Paquita Mori Saavedra
Master en Psicología
C.Ps.P 0068

PROBLEMA ACTUAL - MOTIVO DEL EXAMEN

Hartín está recibiendo Tratamiento psicológico desde hace un año, paralelamente a este tratamiento, recibió Terapia de lenguaje en el Hospital Militar.

Se efectúa la siguiente evaluación para determinar el tipo de escolaridad que requiere, y la solicitud de los centros educativos a los que postula.

javier flórez del águila

neurólogo

c.m.p. no. 8444

r.e. no. 5157

mártir oleya 138 of. 402

teléfono 47-1204

miraflores

rp.
Ref: - Martín del Castillo Palomino

El examen neurológico y la historia
clínica del niño de la referencia
demonstran fundamentalmente
la presencia de un trastorno
específico del desarrollo del
lenguaje de aparición
disfásica, al que se han
añadido algunas conductas
inapropiadas (que se ven en
niños con trastorno intencional
de tipo autismo) -

Requiere prioritariamente una

javier flórez del águila

neurólogo

c.m.p. no. 8444

r.s. no. 5157

mártir olaya 138 of. 402

teléfono 47-1204

miraflores

rp.

Ref. - Martín del Castillo Paduano

Requiere terapia interdisciplinaria a nivel
individual de:

- estimulación temprana
- modificación de conducta
- lenguaje
- ocupacional

Lun. 22 Jun 94.



Tempra de estimulaci3n temprana,
de modificaci3n de conductas,
de lenguaje y ocupacional.

Para un estudio etiol3gico se
puede completar con un
examen electroencefal3grafo,
una resonancia magn3tica,
examen TORETT (toxoplasmosis,
citomegalovirus, rubella, herpes),
y ex. gen3ticos entre otros.

Con 22 Jun 94

Die



D. Con mis saludos -

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONSULTA CON EL DR. JAVIER FLOREZ DEL AGUILA

REF. MARTIN DEL CASTILLO PALOMINO

Requiere terapia intensiva a nivel individual de :

- ESTIMULACION TEMPRANA
- MODIFICACION DE CONDUCTA
- LENGUAJE
- OCUPACIONAL

El examen neurológico y la historia clínica del niño de la referencia demostraron fundamentalmente la presencia de un desorden específico del desarrollo de lenguaje de apariencia disfásica, al que se ha añadido algunas conductas inadecuadas (que se ve en niños con desorden insidioso de tipo Autismo).

Requiere prioritariamente una terapia de estimulación temprana, de modificación de conducta, de lenguaje y ocupacional.

Para un estudio etiológico se puede completar con un examen electroencefalográfico, una resonancia magnética, auxiliar TORCH (Toxoplasmosis, Sítomegalovirus, rubiola, herpes). Y ex-genético entre otros.

Lima, 22 Junio 94

2 años 11 meses

ANEXO III:

ANTECEDENTES: INFORMES ESCOLARES

INFORME DE MARTÍN DEL CASTILLO

Profesora: María del Carmen Pérez Román

Martín fue mi alumno en 6to grado

Características:

- Presentaba bajo nivel de tolerancia a la frustración y era un niño muy perfeccionista, esto lo llevaba a enfadarse fácilmente.
- Se trabajó con él con mucho apoyo visual, el horario cerca para que no haya cambios inesperados, anticipando las rutinas diarias y organizadores gráficos que faciliten su comprensión.
- Las tareas o trabajos eran trabajados en pequeños pasos y secuenciados para evitar frustraciones.
- Se incluía temas de interés para motivar su aprendizaje y pueda alcanzar el éxito para ayudar en su autoestima; por ejemplo, países del mundo, banderas , listas de ortografía, generalmente sobresalía, era felicitado y motivado con premios, siempre demostró tener una muy buena memoria.
- En todo momento trataba de asegurarle un ambiente estable, evitando los cambios inesperados por las dificultades que tenía para enfrentarse a situaciones nuevas. Se sustituía la crítica por el refuerzo positivo, el halago y los premios.

Dificultades y soluciones

- 1) Resolvía las preguntas literales, presentaba dificultad en las inferenciales y de juicio crítico. Se le daba indicaciones muy claras y se le diferenciaba cada paso: ejemplo subraya los adjetivos y haz una oración, se le indicaba 1. Subraya los adjetivos, 2.Haz una oración.
- 2) Se demoraba mucho en preguntas de desarrollo, no centraba su atención fácilmente. Se trataba de tomarle exámenes tipo para marcar, relacionar, verdadero falsos, etc.
- 3) Su memoria era muy desarrollada, recordaba fechas, datos con mucha exactitud, la explicación de algo. Se le ponía de modelo para exponer y se valoraba su talento.
- 4) Se distraía fácilmente en clase. Se le sentaba en primera fila y se le hacía preguntas a menudo para ayudarle a mantener la atención.
- 5) Presentaba dificultades en resolver problemas en el área de matemática.

Se le daba explicaciones adicionales y se trataba de simplificar los conceptos más abstractos.

INFORME PEDAGÓGICO

DATOS DEL ALUMNO:

Nombre del alumno: MARTIN DEL CASTILLO PALOMINO
Profesora: Gisella Vidal Vargas (tutora en 3er grado)
Fecha: Octubre 2017

ANTECEDENTES:

El presente informe recoge algunos detalles de la escolaridad de Martín, cuando cursaba tercer grado de primaria. Al ser su tutora puedo afirmar que en esa época Martín diagnosticado de Síndrome de Asperger era muy hábil, destacando su memoria sin embargo presentaba frecuentes periodos de desatención durante las clases lo que impedía una participación efectiva en lo académico. Además, dificultades en el área social.

OBSERVACION DE CONDUCTAS:

- Martín muestra disposición por aprender, pero se distraía con facilidad, en la mayoría de oportunidades los distractores no solo eran externos sino también internos (ausencias).
- Su atención era por periodos de tiempo corto, se tomaba más tiempo para realizar actividades sencillas.
- La relación con sus compañeros por momentos presentaba falta de interés en la interacción, su grupo de amistades se limitaba a uno o dos amigos.
- Se frustraba con facilidad ante situaciones un poco complejas.

EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN:

- **Lectura: Comprensión Lectora**
El nivel de comprensión lectora que presentaba en ese momento era a nivel literal e inferencial puesto que su nivel crítico y valorativo era incipiente, había que darle soporte. El análisis de un texto era resuelto con apoyo, el extraer ideas principales y secundarias, el nivel semántico le era un poco difícil.
- **Escritura**
Su escritura era legible. Frente al dictado grupal se atrasaba, pero tenía mejores resultados individualmente.
- **Producción de Textos**
En la redacción, lograba redactar espontáneamente oraciones y textos cortos con apoyo.
- **Expresión Oral**
Expresaba sus ideas de manera breve, le faltaba organización para comunicar lo que piensa o quería. No lograba en su totalidad comentar sus experiencias diarias y esto le generaba dificultades en su interacción social.

EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS:

- **Solución de Problemas**
Tenía dificultades para la resolución de problema; se le dificultaba reconocer los datos del problema y la operación que debía realizar. Asimismo, se le apoyaba en el análisis de los mismos.
- **Razonamiento Matemático**
Presentó dificultades cuando intervenían conceptos abstractos. Necesitaba trabajar con guía a nivel básico.

Es todo lo que puedo mencionar,

Gisella Vidal Vargas
Tutora de 3er grado primaria

Ali; sobre la información solicitada sobre Martín del Castillo puedo aportar algunos aspectos generales que recuerdo, más no al detalle por el tiempo transcurrido.

Martín presentaba:

- Ansiedad, por lograr con éxito los ejercicios dados en clase. (prácticas, dictados, exámenes)
- Buena memoria, en las exposiciones repetía lo que había estudiado con habilidad. Sin embargo faltaba matices en su expresión.
- Solía ponerse de mal humor cuando algo no le salía, o cuando no comprendía la broma o juego de algún compañero. Mostraba frustración.
- En el aula tenía una participación activa por el trabajo de integración que se realiza especialmente para niños con estas características, el grupo lo aceptaba y él aceptaba al grupo. Aunque socialmente no se le veía activo fuera del contexto, en hora de recreo solía tener solo uno o dos amigos con los que se sentía a gusto.

- Le costaba fijar la mirada.

Mostraba empeño en las diferentes materias. Lograba buenas calificaciones.

- Ponía de su parte por controlar sus frustraciones. Que solían terminar en lágrimas de cólera.

- Se le observaba a gusto en el colegio.

Confío que lo escrito anteriormente, sea de aporte para lo solicitado

Atentos saludos

Sofia

Buenas noches, cumplo con informar sobre escolarización de Martín Del Castillo.

En el área de valores , destacó por su Perseverancia, y Responsabilidad, Laboriosidad, Respeto, Solidaridad.

Su mayor logro cognitivo estaba en el, manejo de la información la cual era ampliada en base a la investigación de los contenidos trabajados en clase. Sus limitaciones radicaban en elaborar Juicio Crítico, y análisis de hechos, así como la ubicación Espacio-Temporal.

Durante los cinco años que fui su Maestra pude contar con su buena disposición y colaboración dentro y fuera del aula.

Es cuanto debo informar para los fines requeridos.

Atentamente.

M. Piedad Duclòs Reyes

ANEXO IV:

ANTECEDENTES: INFORME SOBRE DESEMPEÑO LABORAL

INFORME DE PROGRESO

Alumno:	Martin Andrés del Castillo Palomino
Centro de prácticas:	KSM Traducciones E.I.R.L.
Persona a cargo:	Karen Salvatierra Muguerza
Tiempo de evaluación:	Superior a dos años

Martin es un joven con grandes capacidades. Es un chico muy inteligente, sociable, empeñoso y responsable. Era importante poder enseñarle y guiarlo en este proceso de la traducción.

Nos dimos cuenta de que tenía una muy buena memoria visual. ¿Cuál fue la forma de potenciarlo? Se le implementó una pizarra de control de avance donde él mismo colocaba los trabajos encargados y, al final del día, escribía la cantidad de páginas traducidas o revisadas. De esta manera, él mismo podía visualizar su producción y ver cuántas páginas había avanzado respecto al día anterior.

El estableció su rutina, día a día actualizaba la pizarra y se esforzaba por cumplir con los trabajos.

Martin tiene un muy buen nivel de inglés. Tiene muy buen dominio de las estructuras gramaticales. Con ello nos animamos a darle documentos en traducción inversa. Podía trabajar documentos no muy complicados y trasladarlos al idioma inglés, como cartas, syllabus, informes médicos. Con el tiempo adquirió grandes destrezas para la traducción de syllabus.

Tuvo problemas para hacer búsquedas y encontrar la mejor opción propuesta. En ocasiones, ver tantas definiciones y tantas alternativas para un mismo término hacía que se confundía y se frustraba, sobre todo si se trataba de un tema que no dominaba. Él pedía apoyo de sus compañeras y le ayudaban a hacer la mejor búsqueda un término específico.

Él necesitaba no solo comprender, sino poner en práctica que un mismo término no significa lo mismo en distintas situaciones. El hecho de tener glosarios elaborados podía hacer que un término que se encontró de determinada forma para un área específica también sea

utilizado en otro texto que no necesariamente tenía el mismo contexto. Martin se esforzaba por detectar la verdadera Intencionalidad del texto y encontrar el equivalente correcto. Este proceso podía tomarte más tiempo del regular, pero lo practicamos de manera constante. No obstante, es importante mencionar que, si Martin está familiarizado con el texto y tiene conocimiento del tema, el tiempo que se toma para traducir un texto está dentro del promedio o mejor.

Los documentos de adopción (traducción directa) representaron un problema de comprensión lectora para él dado que muchas veces había que ir más allá y analizar el documento para transmitir ese deseo de los padres de querer adoptar. Martin podía ser muy literal en este tipo de texto y no reflejar el sentido real. Lo conversábamos y a veces se frustraba. Si tenía que elegir entre textos, no elegía documentos de adopción porque representaban un problema para él. Se le indicó que debía tomarse más tiempo para analizar el texto. Se le dijo además que cuando tenga dudas podía comunicarnos para ayudarlo. Después poco a poco fue superando estos inconvenientes.

Este es un punto positivo porque Martin siempre tuvo mucha disposición para comunicar los problemas que tenía. Esto abrió un espacio de comunicación y nosotros podíamos comprender qué necesitaba y, entre todos buscar una solución.

En el aspecto de sociabilidad e integración, Martin ha logrado demostrar habilidades sobresalientes desde su ingreso a la oficina. Él comunicó a sus compañeros su condición de Asperger y la manera cómo superó muchos retos a lo largo de su vida. En lo que corresponde a su relación con los demás colaboradores de KSM, Martin logró integrarse con mucha facilidad y compartir intereses afines con ellos. Todos interactuaban al momento de almorzar y dentro de la oficina. En reuniones de integración y confraternidad, todos siempre recordamos la alegría de Martin.

Como parte de sus tareas, durante el último año, Martin cooperó con la atención al cliente vía telefónica con el fin de apoyar su proceso de interrelación con un entorno no habitual para él, dado que las consultas de los clientes son diversas y deben recibir información sobre distintos temas relativos a la traducción. Él podía responder en un tono que resulta confiable para el cliente y si tenía alguna duda, consultaba o derivaba la llamada a una compañera de trabajo.

La revisión de sus traducciones era un tema importante sobre el cual trabajamos de forma constante. Una traducción no culmina con la traducción de un texto, sino con la revisión final del mismo. Tenía que pedirle en varias oportunidades que revise sus traducciones porque ello era importante para detectar los errores que había cometido. De igual modo, se trabajó el manejo de los tiempos y el trabajo bajo presión. Si bien es cierto, durante un inicio y por

un largo periodo no se puso énfasis en esta área con el fin de que Martin pueda cumplir su proceso de traducción según sus propios tiempos, al final exigimos que Martin pueda cumplir dentro del plazo establecido.

Conclusiones

Los retos que Martin ha podido superar a lo largo de su vida son dignos de admiración. Es un joven que ha superado con mucha inteligencia los desafíos de su misma condición de manera sobresaliente. A pesar de que su proceso puede ser más lento, Martin finalmente logra los objetivos.

Para KSM, como empresa, tener a Martin con nosotros ha sido muy enriquecedor y, a la vez nos ha exigido muchos retos, como hacer consulta con especialistas sobre la mejor forma de tratar un aspecto en particular o insistir en el trabajo bajo presión sin causarle ningún tipo de frustración. En KSM nos sentimos muy contentos de que Martin esté próximo a obtener su Tesis. Es un proceso que a él le ha costado mucho más que a cualquier otra persona y él ha sido muy constante y responsable en este sentido.

Finalmente, estamos seguros de que Martin tiene todas las condiciones para poder desempeñarse de manera satisfactoria como traductor profesional y cada día nos ha dado muestra de ello.

ANEXO V:

ANTECEDENTES: CONSTANCIAS DE NOTAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Y EDUCACIÓN SUPERIOR

colegio **Brüning**

Calle Bernardo Alcedo 260 Urb. Sta Patricia III etapa
La Molina

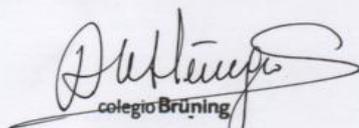
T: +51 1 348 3932
348 6649

www.colegiobruning.edu.pe

CONSTANCIA DE NOTAS - MARTIN DEL CASTILLO PALOMINO

ASIGNATURA	Año	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
	Grado	1°	2°	4°	5°	6°	1° Sec	2° Sec	3° Sec	4° Sec	5° Sec
Matemática		A	A	A	16	14	12	13	13	12	12
Comunicación/Lenguaje		A	A	A	18	15	14	14	14	17	15
Ciencia, Tecnología y Ambiente/CC.NN.		A	A	A	18	16	15	17	16	16	14
Personal Social		B	A	A	18	18	=	=	=	=	=
Educación Religiosa		B	A	A	18	15	15	14	14	17	17
Idioma		=	=	=	=	=	16	15	14	14	16
Arte, Arte y Creativ. Y Ed. Artística		=	=	=	=	=	15	15	15	17	16
Historia, Geografía y CC.SS.		=	=	=	=	=	16	16	16	18	16
Ed. Fam., Fam. y Civismo		=	=	=	=	=	15	15	=	=	=
Persona, Familia y Relac. Humanas		=	=	=	=	=	=	=	14	17	17
Educación Física		=	=	=	=	=	14	14	14	15	15
Educación para el Trabajo		=	=	=	=	=	14	15	16	16	16

La Molina, 09 de Octubre de 2017


colegio Brüning
ALICIA MONTENEGRO Q.
DIRECTORA

ANEXO VI:

ANTECEDENTES: CONSTANCIAS DE NOTAS DE INSTITUTOS



CERTIFICADO DE NOTAS

Idiomas Católica de la Pontificia Universidad Católica del Perú certifica que **MARTÍN ANDRÉS DEL CASTILLO PALOMINO**, alumno de nuestro curso de INGLÉS JUVENILES, estudió CINCO ciclos de nuestro nivel BÁSICO, obteniendo como promedio final las siguientes notas:

CURSO	HORARIO	MES	PROMEDIO
Juveniles Básico 4	10:00 AM – 12:00 PM	Marzo 2005	79
Juveniles Básico 5	10:00 AM – 12:00 PM	Mayo 2005	77
Juveniles Básico 6	10:00 AM – 12:00 PM	Julio 2005	74
Juveniles Básico 7	10:00 AM – 12:00 PM	Setiembre 2005	83
Juveniles Básico 8	10:00 AM – 12:00 PM	Noviembre 2005	82

* La nota mínima aprobatoria es 70/100. El nivel Básico consta de 12 ciclos de 16 horas cada uno.

Extendemos el presente documento a solicitud de la persona interesada, para los fines que considere convenientes.

San Borja, 20 de noviembre de 2017

Luisa Fabiola Cabello Rojas
Coordinadora Académica



CERTIFICADO DE NOTAS

Idiomas Católica de la Pontificia Universidad Católica del Perú, certifica que **MARTÍN ANDRÉS DEL CASTILLO PALOMINO**, alumno de nuestro curso de PORTUGUÉS PARA ADULTOS, aprobó CUATRO ciclos del nivel NUEVO BÁSICO, obteniendo como promedios finales las siguientes notas:

CURSO	HORARIO	MES	PROMEDIO
Inducción al Portugués	05:30 PM – 07:30 PM	Febrero 2014	84
Portugués Nuevo Básico 1	05:30 PM – 07:30 PM	Marzo 2014	84
Portugués Nuevo Básico 2	02:00 PM – 05:00 PM	Mayo – Junio 2014	78
Portugués Nuevo Básico 3	02:00 PM – 05:00 PM	Julio - Agosto 2014	71

La nota mínima aprobatoria es 70/100. El Portugués Básico constaba de 03 ciclos de 24 horas cada uno, tanto en su frecuencia mensual interdiaria como la bimestral sabatina; el Nuevo Portugués Básico consta de 04 ciclos de 24 horas cada uno en frecuencia mensual interdiaria y en la bimestral sabatina. El Portugués Elemental consta de 03 ciclos de 32 horas cada uno, tanto en frecuencia mensual diaria como en la bimestral sabatina

Extendemos el presente documento a solicitud de la persona interesada, para los fines que considere convenientes.

San Borja, 15 de noviembre de 2017.

Luisa Fabiola Cabello Rojas
Coordinadora Académica



CERTIFICADO DE NOTAS

Idiomas Católica de la Pontificia Universidad Católica del Perú, certifica que **MARTÍN ANDRÉS DEL CASTILLO PALOMINO**, alumno de nuestro curso de PORTUGUÉS PARA ADULTOS, aprobó TRES ciclos del nivel INTERMEDIO, obteniendo como promedios finales las siguientes notas:

CURSO	HORARIO	MES	PROMEDIO
Portugués Intermedio 1	02:00 PM – 05:00 PM	Set - Oct 2014	77
Portugués Intermedio 2	02:00 PM – 05:00 PM	Nov - Dic 2014	77
Portugués Intermedio 3	02:00 PM – 05:00 PM	Ene – Feb 2015	82

La nota mínima aprobatoria es 70/100. El Portugués Intermedio consta de 03 ciclos de 24 horas en su frecuencia interdiaria mensual como en la sabatina bimestral. El Portugués Medio consta de 03 ciclos 32 horas cada uno, tanto en su frecuencia mensual diaria como en la bimestral sabatina.

Extendemos el presente documento a solicitud de la persona interesada, para los fines que considere convenientes.

San Borja, 15 de noviembre del 2017.

Luisa Fabiola Cabello Rojas
Coordinadora Académica



CERTIFICADO DE NOTAS

Idiomas Católica de la Pontificia Universidad Católica del Perú, certifica que **MARTÍN ANDRÉS DEL CASTILLO PALOMINO**, alumno de nuestro curso de PORTUGUÉS PARA ADULTOS, aprobó CUATRO ciclos de nuestro nivel AVANZADO, obteniendo como promedios finales las siguientes notas:

CURSO	HORARIO	MES	PROMEDIO
Portugués Avanzado 1	02:00 PM – 05:00 PM	Marzo – Abril 2015	83
Portugués Avanzado 2	02:00 PM – 05:00 PM	Mayo – Junio 2015	78
Portugués Avanzado 3	02:00 PM – 05:00 PM	Julio – Agosto 2015	86
Portugués Avanzado 4	02:00 PM – 05:00 PM	Setiembre – Octubre 2015	83

La nota mínima aprobatoria es 70/100. El Portugués Avanzado consta de 04 ciclos de 24 horas cada uno en su frecuencia interdiaria mensual. El Portugués Superior consta de 04 ciclos de 32 horas cada uno, en su frecuencia diaria mensual.

Extendemos el presente documento a solicitud de la persona interesada, para los fines que considere convenientes.

San Borja, 15 de noviembre de 2017.

Luisa Fabiola Cabello Rojas
Coordinadora Académica



Alliance Française
Lima

263-MI17/SP/EDLP/cp

www.alianzafrancesa.org.pe

ATTESTATION

Je soussigné Sylvain PRADEILLES, Directeur académique de l'Alliance française de Lima, atteste que:

M. DEL CASTILLO PALOMINO, Martín Andrés

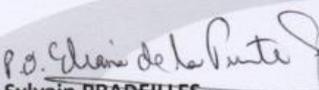
a suivi un enseignement de Français Langue Etrangère dans notre institution du mois de février 2008 au mois de mars 2010.

<u>Méthode pédagogique</u>	: " Tout va bien "
<u>Niveaux</u>	: Élémentaire, Intermediaire, Intermediaire Plus (4ème cycle)
<u>Total d'heures de cours à l'Alliance</u>	: 480 heures
<u>* Diplômes obtenus</u>	: Aucun

Cette attestation délivrée à la demande de l'intéressé ne constitue pas un certificat de son niveau de langue française sauf s'il y est mentionné l'obtention d'une ou de plusieurs unités du *DELF (Diplôme Élémentaire de Langue Française) ou du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), diplômes certifiés par le Ministère français de l'Education nationale

Pour faire valoir ce que de droit.

Fait à Lima, le 14 novembre 2017


Sylvain PRADEILLES
Directeur académique



ALIANZA FRANCESA DE LIMA Av. Arequipa 4595 Miraflores Casilla 18 - 1667 Lima-Perú T (51) 610 8000 E informes@alianzafrancesa.org.pe
Jesús María - La Molina - Lima Centro - Los Olivos - Miraflores - PUJCP

ALIANZAS FRANCESAS EN EL PERÚ Arequipa - Chiclayo - Cusco - Iquitos - Lima - Plura - Puno - Tacna - Trujillo



Alliance Française
Lima

Fecha 14/11/2017

Historial de Alumnos.

Sede	Nombre completo	Ciclo	Módulo / Curso	Horario	Promedio
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2010-03	4I+R	16:00 - 18:00	15
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2010-02	3I+R	16:00 - 18:00	13
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2010-01	2I+R	09:00 - 11:00	14
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-09	3I+R	16:00 - 18:00	12
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-08	3I+R	16:00 - 18:00	06
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-06	2I+R	18:00 - 20:00	15
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-04	1I+R	18:00 - 20:00	16
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-03	6IR	18:00 - 20:00	11
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-02	5IR	09:00 - 11:00	14
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2009-01	4IR	09:00 - 11:00	16
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-11	3IN	17:00 - 19:00	17
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-10	2IN	17:00 - 19:00	15
MIRAFLORES	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-09	1IN	17:00 - 19:00	16
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-08	1IN	16:00 - 18:00	10
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-07	6EN	16:00 - 18:00	16
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-06	5EN	16:00 - 18:00	15
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-05	4EN	16:00 - 18:00	13
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-04	3EN	16:00 - 18:00	13
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-03	2EN	16:00 - 18:00	13
LA MOLINA	DEL CASTILLO PALOMINO MARTIN ANDRES	2008-02	1EN	09:00 - 11:00	15

www.alianzafrancesa.org.pe

EduTiva.com ANCESA DE LIMA Av. Arequipa 4595 Miraflores Casilla 18 - 1667 Lima-Perú T (511) 610 8000 E informes@alianzafrancesa.org.pe
Jesús María - La Molina - Lima Centro - Los Olivos - Miraflores - PUCP

ALIANZAS FRANCESAS EN EL PERÚ Arequipa - Chiclayo - Cusco - Iquitos - Lima - Piura - Puno - Tacna - Trujillo



CERTIFICADO DE ESTUDIOS

LA DIRECTORA DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE SAN MARTIN DE PORRES CERTIFICA QUE:

El alumno **DEL CASTILLO PALOMINO, Martín Andrés** con Documento de Identidad **N°47110686**, habiendo ingresado por Examen de Clasificación al Primer Ciclo del Subnivel Intermedio, ha culminado satisfactoriamente los niveles: **INTERMEDIO & AVANZADO** del idioma **INGLÉS**, acreditando **dominio del referido idioma** en los niveles antes mencionados, obteniendo las siguientes calificaciones:

INTERMEDIO

CICLO	PUNTAJE	MES	AÑO	HRS. CRONOLÓGICAS	HRS. PEDAGÓGICAS
I1	16	Noviembre-Diciembre	2006	40	53
I3	16	Enero	2007	27	36
I4	15	Febrero	2007	27	36
I3	15	Marzo-Abril	2007	40	53
TOTAL				134	178

AVANZADO

CICLO	PUNTAJE	MES	AÑO	HRS. CRONOLÓGICAS	HRS. PEDAGÓGICAS
A1	15	Mayo-Junio	2007	40	53
A2	16	Julio-Agosto	2007	40	53
A3	16	Setiembre-October	2007	40	53
TOTAL				120	159

Total de 254 horas Cronológicas y 337 horas Pedagógicas.

Nota mínima aprobatoria **14 puntos.**

Cabe mencionar que el Centro de Idiomas ofrece el Programa Integral de inglés distribuido en 3 niveles con 5 subniveles como a continuación se indica:

NIVEL	SUBNIVELES
BÁSICO	PRINCIPIANTE
	ELEMENTAL
INTERMEDIO	PRE - INTERMEDIO
	INTERMEDIO
AVANZADO	AVANZADO*

Se expide el presente, a solicitud del interesado para los fines que estime conveniente.

San Isidro, 17 de noviembre de 2017

Recibo N°6000184081
MEMR/ccho.



Mag. María Elena Mesías Ratto
Directora

Centro de Idiomas
Av. Brasil N° 1857- Jesús María
Telf: 460-1122 Anexos 102 - 105
centrodeidiomas@usmp.pe
www.usmp.edu.pe/idiomas/index.php