



Facultad Ciencias de la Educación

Trabajo de
Fin de Grado

Modalidad
"Trabajo de iniciación a la investigación
documental"

Estudio de las
dificultades de
comprensión lectora
en alumnado de
Educación Primaria.

Autora:

Zaida Martínez Oliveira

Tutora:

Elisa Teresa Zamora Rodríguez

Grado en Maestro/a de Educación Primaria

Curso académico 2013-2014

Fecha 2 de Septiembre 2014

AUTORIZACIÓN DA TITORA PARA A DEFENSA DO TFG

DATOS DA TITULACIÓN	
TITULACIÓN	Grao en Mestre/a de Educación Primaria
CURSO ACADÉMICO	2013-2014
CONVOCATORIA	Setembro

DATOS DA ALUMNA	
APELIDOS E NOME	Martínez Oliveira, Zaida
DNI	35571011-Q

TITULO DO TFG	
	Estudio de las dificultades de comprensión lectora en alumnado de Educación Primaria

DATOS DA TITORA	
APELIDOS E NOME	Zamora Rodríguez, Elisa Teresa
DEPARTAMENTO	MIDE

como titora do TFG que figura máis arriba, declara que o traballo reúne os requisitos académicos suficientes e autoriza a súa defensa pública ante o tribunal correspondente na convocatoria de referencia, de acordo coa normativa de TFG e TFM aprobada polo Consello de Goberno do 2 de maio de 2013 e o Regulamento de TFG da Facultade de Ciencias da Educación aprobado polo Consello de Goberno de 21 de maio de 2014 que establece no artigo 11 o dereito do alumnado á propiedade intelectual do traballo.

Santiago de Compostela a 2 de setembro de 2014



Índice

Resumen y palabras clave	1
Introducción	2
Metodología	4
Resultados	
1. Conceptualización del término dificultades en comprensión lectora.....	7
2. Características del alumnado que presenta dificultades en comprensión lectora.....	13
3. Factores o causas que originan las dificultades en comprensión lectora.....	17
4. Necesidades educativas de los alumnos/as con dificultades en comprensión lectora.....	24
5. Intervención educativa en el alumnado de Educación Primaria con dificultades en comprensión lectora.....	26
Conclusiones	36
Referencias documentales	37

Resumen y palabras clave

El trabajo de investigación presentado analiza, en profundidad, las dificultades de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria. Se trata de un trabajo de investigación documental en el que se presenta la definición del término, los tipos de comprensión lectora, su etiología, es decir, sus causas o factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora, los instrumentos o recursos para su evaluación y el tipo de intervención educativa más ajustada a las necesidades presentadas por el alumnado.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, Alumnado de Educación Primaria, Comprensión lectora, Dificultades en comprensión lectora, Intervención educativa.

Resumo

O traballo de investigación presentado analiza, en profundidade, as dificultades de comprensión lectora en alumnado de educación primaria. Trátase dun traballo de investigación documental no que se presenta a definición do termo, os tipos de comprensión lectora, a súa etioloxía, é dicir, as causas ou factores que inflúen nas dificultades de comprensión lectora, os instrumentos ou recursos para a súa avaliación e o tipo de intervención educativa máis axustada ás necesidades presentadas polo alumnado.

Palabras chave: Dificultades de aprendizaxe, Alumnado de Educación Primaria, Comprensión lectora, Dificultades en comprensión lectora, Intervención educativa.

Abstract:

The research work presented analyses, in depth, the difficulties in reading comprehension experienced by students of primary education. It consists of a documentary research work in which this term is defined and the different types of reading comprehension are presented. In addition, the research will include an ethology, which concerns the different causes or factors that affect reading comprehension. Finally, the paper will focus on the instruments and resources used for the evaluation of difficulties in reading comprehension and the kind of educational intervention best adapted to students' necessities.

Keywords: Learning disabilities, Primary Education students, Reading comprehension, Reading comprehension difficulties, Educational intervention.

Introducción

Desde una perspectiva general, las dificultades de aprendizaje se pueden definir como aquellas alteraciones intrínsecas o extrínsecas al individuo que producen problemas o alteraciones a la hora de aprender los diferentes contenidos curriculares por parte del alumnado dentro del marco educativo. En el presente trabajo, sin embargo, se presentarán desde una perspectiva específica, es decir, como dificultades específicas de aprendizaje que para muchos autores, entre los que destacan Fidalgo y Robledo (2010), las entienden como aquel grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura y el razonamiento y, en concreto, en este estudio nos centraremos en las vinculadas con las dificultades de aprendizaje específicas en lectura y, más concretamente, en la comprensión lectora.

La lectura es uno de los objetivos principales de la educación primaria y consiste, como Alonso Tapia (2005) indica, en una actividad compleja y motivadora que se sitúa dentro de un proceso comunicativo, orientada a una meta, cuyo objetivo es la comprensión del contenido del texto y cuyo resultado dependerá siempre de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector. Por tanto, la lectura es una actividad compleja que encierra un objetivo global y común: la comprensión del contenido que el texto pretende transmitir. El problema reside cuando un lector, a pesar de poseer las herramientas y capacidades necesarias para una correcta lectura y comprensión, no alcanza dicho objetivo. Y es en este aspecto en el que se centrará este trabajo, es decir, se tratará de analizar el proceso de comprensión lectora y las dificultades que puede llevar implícito este proceso. De esta forma, este trabajo tiene como objetivo principal realizar un análisis en profundidad de las dificultades de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, así como la intervención que estas requieren. Para ello, se ha recogido y analizado información documental a partir de diferentes fuentes como libros, artículos científicos, tesis... con el fin último de profundizar en el concepto, las características, la etiología, los factores que influyen en esta dificultad, así como los recursos necesarios para una correcta evaluación e intervención en las aulas por parte de los docentes.

La elección de este tema está determinada por diferentes motivos, entre los que cabe destacar (en primer lugar) la motivación personal. Así, en mis años de estudio en la Universidad, han sido muchas las dificultades que me he encontrado para comprender la mayoría de los textos que se me presentaban a modo de trabajo y estudio. Esta dificultad suponía un atraso en la realización de todas las labores solicitadas y, por consiguiente, un descenso en mi motivación y confianza. Tras

mucho tiempo pensando si la causa de todo esto era la propia dificultad de los textos o la posible falta de concentración en momentos puntuales, he llegado a la conclusión de que, posiblemente, pueda tratarse de una dificultad arrastrada desde la educación obligatoria que, simplemente, muchos profesores no han sabido diagnosticar o tratar en su debido momento.

A esa elección personal cabe añadir otra de tipo profesional, ya que se entiende que los docentes deben tener un conocimiento profundo sobre el proceso de comprensión lectora, para poder identificar a tiempo y de forma temprana las necesidades de sus alumnos y alumnas y, de este modo, poder elaborar programas de intervención para poder mejorar las dificultades de su alumnado, ya que como indica el autor Suárez Yáñez (2004) y el informe PISA (2012), las dificultades en comprensión lectora son una serie de dificultades profundas que aparecen hoy en día como una de las de mayor presencia y amplitud en las aulas educativas españolas. El promedio académico de España en comprensión lectora sigue situado por debajo del promedio de la OCDE. Lo que significa que las dificultades en comprensión lectora suponen un problema real en las aulas del sistema educativo español.

Todo ello lleva a plantearse la necesidad de investigar y analizar la comprensión lectora para convertirla en un referente más de las dificultades que día a día conviven en un aula no sólo de Educación Primaria, si no de todos los niveles educativos, incluyendo los postobligatorios. Por ello, el presente trabajo presta especial atención a una serie de competencias de la titulación de Maestro/a de Educación Primaria, en concreto aquellas que promueven el conocimiento y la aplicación de metodologías y técnicas básicas de investigación educativa para ejercer el diseño de proyectos de innovación educativa; la comprensión de los procesos de aprendizaje relativos a la Educación Primaria y, por último, el análisis de la práctica docente en relación a las dificultades de comprensión lectora. Para ello, el trabajo elaborado está estructurado de la siguiente manera: conceptualización del término de dificultades en comprensión lectora, características o dificultades que el alumno puede presentar en relación a la comprensión lectora, factores o causas que intervienen en las dificultades de comprensión lectora, necesidades educativas que presentan los alumnos y alumnas y, finalmente, la intervención necesaria para el alumnado que presenta este tipo de dificultades.

Metodología

Como ya se ha indicado en la introducción, para la realización de este trabajo de investigación, se ha llevado a cabo un proceso de búsqueda y análisis de información a través de fuentes documentales siguiendo una serie de criterios y estrategias que han permitido la elaboración de este estudio y la organización de sus contenidos para poder así proporcionar información sobre el estado de la cuestión de las dificultades de aprendizaje en comprensión lectora. Los criterios de búsqueda y selección documental atienden a los siguientes criterios: búsqueda de fuentes mediante palabras clave y criterios de inclusión y de exclusión. Una vez establecidos estos criterios, se describirán de manera explícita cada uno de los criterios mencionados.

Comenzando por los criterios de inclusión a tener en cuenta en la búsqueda de la información, destacan:

- La adecuación del tema con el objeto de búsqueda.
- Su orientación con la Educación Primaria.
- El idioma en el que se presente el resultado: se mostrará preferencia por aquellos resultados publicados en castellano que aseguren la total comprensión de la información.
- El año de publicación: este trabajo tratará de centrarse en aquellos documentos cuya publicación comprenda los años 2000 a 2014.
- La disponibilidad del documento: se dará prioridad a aquellos documentos disponibles en el periodo de tiempo necesario o consultado.

Aquellos documentos, artículos o demás publicaciones consultadas que no cumplieran con estos criterios fueron excluidos del proceso de consulta y selección bibliográfica.

Para la búsqueda bibliográfica se emplearon una serie de palabras clave o descriptores que recogen las ideas y conceptos principales que fundamentan el trabajo documental: comprensión lectora, modelos de comprensión lectora, procesos psicológicos de comprensión lectora, evaluación e intervención a través de los siguientes buscadores o bases de datos: base de datos Dialnet, base de datos PsycINFO y buscador de documentos Google Académico.

En la base de datos Dialnet se introdujeron las siguientes palabras clave:

- **Comprensión lectora:** esta búsqueda obtuvo un total de 665 resultados, de los cuales la mayoría no pasaban los criterios de inclusión y fueron excluidos un total de 649, por lo que quedaron un total de 16 resultados válidos para su revisión y consulta.
- **Modelos comprensión lectora:** se encontraron 138 resultados, de los cuales todos fueron excluidos por la poca precisión del descriptor de búsqueda.

- **Procesos psicológicos de comprensión lectora:** esta búsqueda tuvo un total de 17 resultados, de los cuales se excluyeron 16 por no relacionarse con el título de la búsqueda.
- **Intervención en comprensión lectora:** con 96 resultados iniciales. De los cuales 94 se han excluido debido a una falta de relación entre el título y las palabras clave o, también, debido a su falta de disponibilidad. De este modo, 2 han sido los artículos disponibles para revisión.
- **Evaluación comprensión lectora:** 155 resultados iniciales. De estos 155, solamente 3 han sido seleccionados por cumplir con los criterios de inclusión establecidos.

En la base de datos PsycINFO se realizaron las siguientes búsquedas:

- **Comprensión lectora:** se obtuvieron 28 resultados, de los cuales 27 fueron excluidos debido a la falta de disponibilidad del documento y 1 por estar escrito en un idioma diferente al español.
- **Modelos comprensión lectora:** esta búsqueda obtuvo 1 resultado, el cual, a pesar de no cumplir con el criterio de año de publicación, fue seleccionado porque su contenido atendía al descriptor inicial y porque estaba presente en la anterior búsqueda realizada con la misma entrada.
- **Evaluación comprensión lectora:** se obtuvo un único resultado, el cual fue excluido por estar repetido.

Finalmente, en el buscador Google Académico, se ha buscado, en primer lugar, la entrada **“intervención en problemas de comprensión lectora”** y se han obtenido 6 resultados, de los cuales se ha escogido solamente uno debido a la falta de disponibilidad de los 5 restantes. Después, se ha realizado la búsqueda de **“evaluación e intervención temprana”** la cual, de 28 resultados iniciales, se han eliminado 25 por no relacionarse con el tema y otros 2 por estar repetidos, lo que ha dado lugar a 1 resultado válido.

A continuación, a modo de resumen de lo expuesto, se muestra una tabla con los resultados obtenidos en cada una de las bases de datos consultadas:

Tabla 1: Resultados obtenidos en bases de datos.

Base de datos	Resultados Totales	Resultados Finales
Dialnet	665 + 138 + 16 + 96 + 155= 1.070	16 + 1 + 2 + 3 = 22
PsycINFO	28+1+1=30	1
Google Académico	6+28=34	1+1= 2

Fuente: elaboración propia.

De este modo, y teniendo en cuenta la anterior tabla, se han obtenido 25 resultados totales, de los cuales 5 han sido excluidos por estar repetidos, por lo que son 20 los resultados obtenidos que han servido para poder elaborar el trabajo que ahora se presenta.

A su vez, la siguiente tabla recoge la clasificación de los resultados según las palabras clave que constituyen el tema de este trabajo de fin de grado:

Tabla 2: Clasificación de resultados obtenidos

ÁMBITO DE INVESTIGACION O PALABRAS CLAVE	RESULTADOS
Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Alonso Tapia, J. (2005) - Gómez Palomino, J (2011) - Gómez-Villalba, E. y Pérez, J. (2001) - Irrazábal, N. (2007) - Madariaga, J.M. y Martínez, E. (2010) - Ripoll, J.C. y Aguado, G. (2014) - Ripoll, J.C.; Aguado, G. y Díaz Fernández, M. (2007) - Rosa Millán, N. (2010) - Santiesteban, E. y Velázquez, K.M. (2012) - Suárez, A; Moreno, J.M; Godoy, M.J. y Álabe, M. (2010) - Taboada, A. (2006)
Modelos comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Alonso, J. y Mateos, M. del M. (1985)
Procesos psicológicos implicados en la comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Vallés Arándiga, A.(2005)
Evaluación de la comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - López, S.; García, C. (2005) - Montanero, M. (2004) - Pérez Zorrilla, M. J. (2003) - Pérez Zorrilla, M. J. (2005)
Intervención en comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - López Castro, M. R. (2010) - Ripoll Salceda, J.C. (2013) - Rueda Sánchez, M.I. (2013)

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas fuentes documentales presentadas que nos han proporcionado información sobre el estado de la cuestión de las dificultades específicas en Comprensión Lectora, pasamos a presentar los resultados obtenidos sobre el tema objeto de estudio.

Resultados

1. Conceptualización del término dificultades en comprensión lectora.

En primer lugar, y antes de analizar lo que se entiende por dificultades en comprensión lectora, es necesario concretar el concepto de comprensión lectora.

Según Vallés Arándiga (2005), la comprensión lectora es un término que guarda una relación directa con la lectura. La lectura se enmarca dentro de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito y se define, según Solé, como “el producto de la interacción entre un texto y un lector que hace un tratamiento determinado de la información según su propósito, sus conocimientos previos y las estrategias lectoras para poder abordarlo” (citado por Gispert y Ribas, 2010, p.21). Para otros autores “la lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades cultas actuales” González Fernández (2004, p.15), y otros explican como “leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código de signos, si no que además, y fundamentalmente, supone la comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto” (Alonso y Mateos, 1985, p. 5).

Si se parte, entonces, de la idea de que leer es comprender el texto, debemos tener presente que cuando una persona lee debe buscar siempre un objetivo o una meta concreta, ya sea buscar información, resolver un problema, disfrutar de una historia, etc. Sin embargo, existe un objetivo común a todos los lectores y lectoras: la comprensión.

Si bien la comprensión o, lo que es lo mismo, la lectura comprensiva está considerada como el objetivo principal de la lectura de un texto, el docente debe ser el encargado de seguir una serie de pautas para lograr que sus alumnos y alumnas entren en contacto con el lenguaje escrito,

procesen su información y, finalmente, logren el objetivo de la lectura comprensiva. A este respecto, Sánchez Miguel (1998), señala como diversas teorías sobre la lectura han dividido a esta en dos modelos: el ascendente (bottom-up) y la descendente (botton-down). Vallés Arándiga (2005) explica estos modelos de procesamiento de lectura de la siguiente forma:

- **Modelo ascendente (bottom-up):** la lectura se procesa a partir de segmentos lingüísticos mínimos como letras o palabras para llegar a niveles superiores de frases o textos y, por tanto, a la comprensión. A este respecto, Santiesteban y Velázquez (2012) definen este proceso como “un conjunto de pasos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culmina con la reconstrucción en la mente del lector, del significado que el autor del texto pretende transmitir” (p. 105).

- **Modelo descendente (topdown):** actúa en sentido contrario al anterior. Se centra en los conocimientos previos del lector para el consecuente reconocimiento de las palabras. Gómez Palomino (2011) indica como en este modelo, y a través del uso de los conocimientos previos y de los recursos cognitivos, el lector es capaz de resolver ambigüedades planteadas en el texto y realizar interpretaciones sobre este por si mismo.

- **Modelo interactivo o mixto:** aquí interactúan los dos modelos anteriores para conseguir la comprensión a través de los datos explícitos del texto y por el conocimiento previo del lector. Sánchez Miguel (1998) explica como según este modelo interactivo, el lector no necesita tener todos los datos del texto para crear una macroproposición (idea global), si no que construye dicha idea global anticipando e interpretando la siguiente oración del texto a través de la correlación de los modelos anteriores.

De este modo, Carr y Levy, Oakhill y Garnham y Sánchez resaltan que “la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporcionará el texto” (citados por Defior, 1996, p.108).

Como se puede observar, la lectura tiene como principal objetivo la comprensión. Sin embargo, este no es el único factor que interviene en el proceso lector, pues para una correcta lectura tienen que existir por parte del lector o lectora, además, una buena exactitud lectora, entendida como la correcta descodificación por parte de un lector de cualquier palabra escrita de la lengua que se le presente (correspondencia grafema-fonema y fonema-grafema); y una buena velocidad lectora, o lo que es lo mismo, la cantidad de palabras que un lector es capaz de leer de modo natural por minuto (Suárez Yáñez, 2004). Así, el fallo o ausencia de uno o varios de estos elementos en el alumnado, daría lugar a las dificultades de aprendizaje en la lectura.

Pérez Zorrilla (2005) establece como la lectura “es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles” (p. 123). A este respecto, indicar que autores como Mercer destacan los siguientes tipos o niveles de comprensión lectora: literal, interpretativa, evaluativa y apreciativa (citado por Vallés Arándiga, 1998, p. 142). Sin embargo, la evolución de estudios e investigaciones ha llevado a muchos autores a realizar una variación en esta clasificación y a incluir la metacompreensión como un tipo más de comprensión. Por tanto, y teniendo esto último en cuenta, podemos distinguir los siguientes tipos de comprensión lectora según Vallés Arándiga (1998):

- **Comprensión literal:** implica la obtención de un significado literal de la escritura, es decir, reconocer y recordar los hechos tal y como aparecen en el texto. Es propio de los primeros años de escolaridad y está compuesta por dos procesos:
 - Acceso al léxico: cuando el lector reconoce los patrones de escritura, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria de largo plazo.
 - Análisis: consiste en la combinación de las palabras en una relación adecuada. El lector comprende la frase como unidad completa y comprende así el párrafo como una idea general comprensiva.
- **Comprensión inferencial,** también conocida como interpretativa: constituye una comprensión más profunda que la anterior a través de la relación entre las ideas del texto y las experiencias personales o el conocimiento previo del lector. Está formada por tres procesos:
 - Integración: cuando el lector no comprende la relación semántica del texto e interviene para comprenderla mediante reglas o sus conocimientos previos.
 - Resumen: consiste en la producción de un esquema mental por parte del sujeto lector para representar las ideas principales del texto.
 - Elaboración: se refiere a la nueva información que el lector, cuando está leyendo, añade a otras que ya posee o le resultan familiares, lo que permite aumentar la probabilidad de transferencia.
- **Comprensión crítica o evaluación apreciativa:** es un tipo de comprensión que exige haber superado la comprensión literal y la inferencial. En este tipo de comprensión, el lector es quien de juzgar y valorar las ideas del texto a modo personal, relacionándolas a su vez con sus experiencias propias. Es propio de los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria Obligatoria.

- **Metacompreensión lectora:** consiste en aquellas habilidades que el lector lleva a cabo para controlar y remediar los posibles fallos que se produzcan en la comprensión de parte o totalidad del texto.

Cabe destacar como, además de estos tipos de comprensión, se puede hablar de otro: **la comprensión reorganizadora**, que “consiste en reorganizar, sintetizar, resumir o esquematizar la información recibida por parte del lector” (Gispert y Ribas, 2010, p. 23).

Por otra parte, es importante señalar que la lectura tiene como característica principal el proceso de la información contenida en un texto escrito para poder darle una interpretación (Gispert y Ribas, 2010). De esta forma, para procesar dicha información se necesitan una serie de procesos que inciden en la comprensión lectora y sin los cuales esta no se produciría. Estos son los que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 3: Clasificación de los procesos implicados en la comprensión lectora.

PROCESOS IMPLICADOS EN LA COMPRESIÓN LECTORA	DESCRIPCIÓN
Proceso de índole perceptiva e identificación de patrones gráficos	Se encarga de recoger la información de los textos a través de la vista y de los movimientos sacádicos y fijaciones.
Proceso de identificación del significado de palabras o acceso al léxico	En este proceso se utilizan el anterior proceso de índole perceptiva para poder procesar y adquirir la información semántica del texto necesaria en la comprensión.
Proceso de análisis sintáctico o construcción del significado de las frases	En este proceso, una vez reconocidas las palabras, el lector las relaciona y las ordena por frases hasta construir un significado.
Proceso de construcción de un modelo mental o de interpretación semántica	Aquí, el lector asocia el significado verbal del texto con hechos o vivencias propias que estimulen un vínculo afectivo.
Proceso de relación de inferencias	Supone la interpretación que un lector elabora sobre la información que recoge del texto.
Proceso de representación mental del texto	Implica la representación mental que el lector elabora a medida que lee un texto e interpreta la información.
Procesos afectivos	Son aquellos factores afectivos y emocionales que están presentes en la lectura e influyen sobre esta.

Fuentes: González Fernández (2004); Alonso Tapia (2005) y Vallés Arándiga (2005).

Una vez presentados los procesos implicados, cabe también identificar o clasificar estos procesos en torno a diferentes elementos. Así, para González Fernández (2004) estos se clasifican en torno a:

- **Movimientos oculares**, que incluyen los movimientos sacádicos y las fijaciones.
- **Acceso al léxico**, donde se utilizan los movimientos sacádicos y las fijaciones para reestablecer la información semántica y sintáctica del texto.
- **Análisis sintáctico**, donde, una vez el lector reconoce las palabras, debe relacionarlas y ordenarlas sistemáticamente para delimitar qué le pretende transmitir el texto.
- **Interpretación semántica**: aquel proceso psicológico que un lector realiza para relacionar los componentes de una frase e interpretarlos para elaborar, así, una representación mental propia.
- **Relación de inferencias**: equivale a la interpretación que el lector hace de las frases del texto mediante la información que ofrecen las mismas y la propia interpretación del lector.
- **Representación mental del texto**: Van Dijk y Kintsch en 1983 implican los modelos mentales o de situación (citados por González Fernández, 2004). Estos modelos mentales significan que, mientras el lector lee el texto, elabora una representación mental y, por consiguiente, interpreta la información.

Por otra parte, Alonso Tapia (2005) establece que los procesos sobre los que se apoya la comprensión lectora entran en contacto con la motivación e indica como tales:

- **Identificación de patrones gráficos**: a través de la vista, se realizan una serie de fijaciones que permiten reconocer las grafías, fonemas y, consecuentemente, asociar el significado de las palabras y, por lo tanto, extraer la información del texto.
- **Identificación del significado de palabras o reconocimiento del léxico**: además de identificar los patrones gráficos, es necesario señalar otros factores influyentes en la identificación de las palabras y su significado. Estos son: la cantidad de vocabulario que posee el lector, la rapidez a la que puede acceder a él y, por último, el contexto en el que se encuentren las palabras.
- **Construcción del significado de las frases**: el lector, tras reconocer y comprender el léxico, construye el significado por partes, o lo que es lo mismo, por frases. Por tanto, no es suficiente con reconocer y comprender el léxico, es necesario también comprender el resto de proposiciones que lo forman para llegar a captar el significado global del texto.

- **Construcción de un modelo mental o modelo de situación:** para comprender un texto, normalmente, las personas asociamos su significado verbal con experiencias propias enmarcadas en un determinado marco temporal y que implican un vínculo afectivo o emocional.

Finalmente, para Vallés Arándiga (2005) los procesos que intervienen en la lectura comprensiva son varios y los clasifica del siguiente modo:

- **Procesos de índole perceptiva:** encargados de recoger la información a través de los sentidos de la vista (mediante los movimientos oculares, movimientos sacádicos y las fijaciones) y del tacto (a través del código Braille en lectores ciegos).
- **Procesos psicológicos básicos,** que incluyen la atención selectiva (el lector centra la atención en el texto y rechaza cualquier tipo de estímulo externo o interno), análisis secuencial (el lector lee palabra tras palabra atribuyéndoles significado para, posteriormente, dar significado a una secuencia del texto), síntesis (el lector resume las palabras leídas para darle significado al texto de manera coherente) y memoria (tanto a corto como a largo plazo, la memoria se activa para el almacenamiento de información y procesamiento del texto).
- **Procesos cognitivo-lingüísticos,** como son acceso al léxico (atribuir significado a las palabras o información almacenada en la memoria a largo plazo), análisis sintáctico (tras acceder al léxico, es necesario dotar de significado las frases para la obtención del significado) e interpretación semántica (tras las fases anteriores, se representa toda la información obtenida del texto para llegar a la comprensión).
- **Procesos afectivos:** se relacionan con aquellos factores emocionales o afectivos que influyen en la lectura, como pueden ser los estados de ánimo, las propias emociones que hace sentir la lectura, etc.

Se puede, a la luz de lo presentado, concluir que la comprensión es un proceso gradual que se inicia mediante el sentido de la vista a través de los movimientos oculares, que continúa con el reconocimiento del léxico, sintáctico y que llega hasta la creación de un modelo cognitivo que permite interpretar la información existente en el texto y, por lo tanto, comprenderlo. Así, cabe destacar como los autores citados coinciden en varios de los procesos de comprensión lectora: procesos de índole perceptiva e identificación de patrones gráficos, procesos de identificación del

significado de palabras o acceso al léxico, proceso de análisis sintáctico o construcción del significado de las frases y proceso de construcción de un modelo mental o de interpretación semántica.

Tras el análisis del concepto de comprensión lectora, los modelos que la sustentan y los procesos implicados en la misma, pasamos a analizar lo que se entiende entonces por dificultades en comprensión lectora. Una buena forma de encuadrar este concepto es mediante la clasificación que Suárez Yáñez (2004) establece de las dificultades del lenguaje escrito, donde las divide en superficiales y profundas. Las dificultades superficiales son la escasez de exactitud lectora y de automatización lectora, es decir, aquellas competencias instrumentales de la lectura que a pesar de no pertenecer a la naturaleza de esta, no por ello dejan de ser esenciales para conseguir dicho proceso de lectura (Suárez Yáñez, 2004). Sin embargo, en cuanto a las dificultades profundas, Suárez Yáñez (2004) sitúa aquí las dificultades en comprensión lectora. Estas se pueden definir, según Vallés Arándiga (1998) como aquellos trastornos “que llevan al lector a no haber extraído el significado del texto o a haberlo hecho insuficiente y deficitariamente” (p. 146) y que tienen como principal causa las diferencias individuales existentes entre los lectores a la hora de realizar dicha comprensión (Vallés Arándiga, 2005).

Así, en el ámbito escolar de la Educación Primaria, estas dificultades se caracterizan porque no sólo afectan al área del lenguaje, si no a casi todas las áreas de esta etapa, pudiendo incluso continuar durante cursos posteriores (González Fernández, 2004). Por esta razón, es necesario destacar la importancia de su estudio e investigación para poder conocer sus causas, sus características e incluso las consecuencias que éstas pueden tener sobre el alumnado, pudiendo conseguir, así, que el profesorado tenga constancia de su presencia y amplitud y que pueda intervenir de manera eficiente atendiendo a las necesidades de cada alumno y solventar, así, los obstáculos que ocasionan estas dificultades.

2. Características del alumnado que presenta dificultades en comprensión lectora.

La presencia de las dificultades en comprensión lectora explica una serie de fallos o déficits en el proceso de lectura de un texto. Como se indicaba anteriormente, y relacionándolo con lo expresado por Vallés Arándiga (2005) estas dificultades suponen el desajuste existente entre la capacidad del lector y las demandas de comprensión que exige un texto. Por tanto, y teniendo esto

en cuenta, es importante destacar que estas dificultades atienden a la naturaleza y a las características propias del sujeto lector, por lo que es necesario explicar, en primer lugar, la naturaleza de estos problemas en comprensión lectora atendiendo a la clasificación establecida por Sánchez Miguel (1998):

- **Sujetos disléxicos:** estos sujetos presentan dificultades en comprensión como consecuencia a sus problemas en el reconocimiento de las palabras. Son capaces de comprender una explicación oral pero no un texto escrito debido a su dificultad para reconocer las palabras que lo integran.
- **Variedad jardín:** se corresponde con aquel grupo de alumnos y alumnas que presentan dificultades tanto en la lectura de palabras como en la comprensión oral y escrita.
- **Problemas de comprensión:** los lectores con este tipo de dificultad leen bien las palabras pero no comprenden su significado, es decir, no integran las ideas del texto entre sí, tampoco los contenidos de este con sus propios conocimientos ni regulan el curso de la lectura.
- **Hiperléxicos:** son alumnos con baja capacidad intelectual, que leen correctamente las palabras del texto, pero que no alcanzan a comprender lo que este les transmite. Cabe destacar como son alumnos que debido a su bajo CI no comprenderían tampoco una explicación oral dotada con los mismos contenidos que los de dicho texto.

Una vez identificados los distintos problemas en comprensión lectora según su naturaleza y, atendiendo a lo indicado por Romero y González (2001), es importante destacar la necesidad de conocer cuáles son las características o comportamientos propios de los alumnos y alumnas con este tipo de dificultades para determinar correctamente cuál es su rendimiento y lograr, así, la adecuación entre el diagnóstico y la intervención que cada uno de estos sujetos necesitan. Por este motivo, y de acuerdo con lo establecido por Vallés Arándiga (1998), dichas características se establecen en torno a los siguientes aspectos o comportamientos:

- **Rechazo a la lectura:** el alumno o alumna presenta un comportamiento pasivo y de rechazo ante la lectura porque en la mayoría de los casos es consciente de sus propias dificultades en comprensión y tiende a evitar la frustración. Es importante destacar que estos alumnos llegan a obtener una comprensión superficial aunque no profunda.
- **Escasa motivación:** en muchas ocasiones, el alumnado con dificultades en comprensión lectora tiene la idea de que el objetivo principal de la lectura es tener una buena exactitud y velocidad lectora. Cuando un alumno o alumna con estas características lee

un texto atendiendo a estos dos aspectos, cae en la cuenta de que no ha comprendido la información que transmite el texto, cayendo en la desmotivación y rechazando la lectura. Es necesario que este alumnado trabaje la lectura más habitualmente para poner en práctica las estrategias necesarias para la comprensión.

- **Pensamientos autodevaluativos:** son aquellos pensamientos negativos que surgen en el alumno o alumna y que propagan la desmotivación, el mal autoconcepto o una visión deteriorada de sus capacidades, entre otras.

También, Romero y González (2001), explican como características las siguientes:

- **Bajo rendimiento en tareas de comprensión lectora:** a pesar de ser alumnos y alumnas con una escolarización ordinaria, de tener una capacidad intelectual “normal” y no presentar problemas sensoriales, neurológicos o emocionales graves, presentan problemas con las tareas de comprensión y de acceso al léxico.
- **Escasa motivación:** alumnos y alumnas que ven la lectura como una actividad poco motivadora, carente de utilidad y a la cual, consecuentemente, no le dedican el tiempo suficiente.
- **Estatus sociocultural (en ocasiones) bajo:** suelen ser alumnos con lenguaje poco rico y pautas educativas parentales inapropiadas.
- **Lectura apegada al texto:** estos alumnos se centran en la decodificación del texto, dejando de lado el acceso a su significado y, por lo tanto, a la comprensión.
- **Bajo nivel de aprendizaje con la lectura:** son alumnos que no activan sus conocimientos previos frente a la lectura, que no procesan adecuadamente la información que les transmite el texto, que presentan problemas con su memoria de trabajo y que, consecuentemente, no construyen un significado global de texto.

González Fernández (2004), por su parte, señala dos características fundamentales de los sujetos con dificultades en comprensión, las cuales son:

- Son sujetos con dificultad para aprender a partir de textos, pero que poseen una buena capacidad intelectual y un buen rendimiento académico.
- Tienen un buen dominio de las destrezas descodificadoras a pesar de tener una comprensión deficiente.

Finalmente, para Suárez Yáñez (2004) las dificultades que presenta el alumnado con problemas en comprensión lectora (dificultades profundas) son las siguientes:

- **Incapacidad de procesar profundamente el texto**, es decir, se conforman con la comprensión superficial.
- **Problemas para activar los conocimientos previos** acerca de la estructura del texto y del tema al que este se refiere el texto.
- **Incapacidad para generar inferencias** necesarias para la construcción de una representación situacional real o imaginaria a la que se refiere el texto.
- **Incomprensión del texto como un todo**, centrándose solo en la comprensión de frases, palabras u oraciones y no pudiendo, así, captar el propósito del texto, su estructura, contenido e incluso su cohesión.
- Problemas para distinguir lo principal de lo secundario y, consecuentemente, **incapacidad para resumir**.
- **Inaptitud para autoobservarse** mientras lee y poder, así, detectar las propias dificultades y autocomprobar el grado de comprensión conseguida.
- **Dificultad para adoptar una postura crítica** sobre la información que transmite el texto.
- **Lectura inflexible en cuanto a estrategias**, propósitos, tiempo o instrucciones.
- **Dificultad para comprender el lenguaje figurado** o descubrirlo mediante el contexto del texto.

Las características o comportamientos que presenta el alumnado con dificultades en comprensión lectora son perjudiciales tanto en su entorno académico como en su entorno personal. En el ámbito académico, la lectura es una actividad que está presente en todas las áreas de Educación Primaria y que se trabaja a lo largo de toda la etapa escolar, incrementando su dificultad y contenido a medida que el alumnado avanza en cursos o ciclos. En el ámbito personal, la lectura es una actividad diaria, muchas veces acostumbrada al ocio y que para estos alumnos, puede resultar desmotivadora, difícil e incluso desagradable, pudiendo repercutir en su estado de ánimo y en su autoconcepto personal. Esto genera la necesidad de una práctica y mejora de la lectura y de su comprensión para asegurar que el alumnado con estas dificultades tenga una evolución y una mejora de su calidad educativa.

Para Vallés Arándiga (1998), los tipos de dificultades de comprensión lectora están relacionados con los siguientes aspectos:

- **Una lectura comprensiva literal:** en este nivel las dificultades que se pueden presentar atienden o se asocian a la mala comprensión de palabras y frases; a la dificultad para recordar hechos, detalles o la idea principal del texto; así como a problemas para localizar la información.
- **Una lectura comprensiva interpretativa:** este nivel se puede relacionar con las dificultades para contextualizar el significado de las palabras, de inferir en el significado de palabras desconocidas, de establecer relaciones de causalidad entre las distintas partes del texto y de distinguir entre lo real e imaginario, así como de la dificultad para extraer conclusiones generales de la lectura.
- **Una lectura comprensiva crítica:** el alumnado con mala comprensión crítica tiene dificultades para relacionar lo leído con las experiencias propias e integrar los nuevos conocimientos de este, distinguir los hechos de las opiniones del autor, hacer un juicio personal sobre el texto, distinguir lo objetivo de lo subjetivo, cotejar la veracidad de la información del texto o determinar la relevancia o irrelevancia del contenido del texto.

Así, y tras analizar tanto la naturaleza, los comportamientos o los tipos existentes de dificultades en comprensión lectora, resulta necesario profundizar más en el marco teórico de estas dificultades para poder conocer y entender su origen, así como las razones y motivos de llevar a cabo una intervención educativa que atienda tanto a las necesidades de este alumnado, como a la solución de los problemas que ocasionan dichas dificultades, de ahí que en el siguiente apartado se analicen los factores o causas que originan o que pueden ser el motivo de las dificultades en comprensión lectora.

3. Factores o causas que originan las dificultades en comprensión lectora.

Atendiendo a los tipos y características de las dificultades de comprensión lectora que se han presentado en el apartado anterior, podemos identificar una serie de factores o causas que permiten asegurar la comprensión del texto, y que también explican y condicionan las dificultades en comprensión lectora.

Alonso Tapia indica que “la lectura es una actividad motivada” (Alonso Tapia, 2005, p. 79), puesto que esta siempre tiene un propósito final. La toma de conciencia de este aspecto es

fundamental para el proceso de comprensión lectora porque dicho propósito influye en la calidad de la lectura. Por tanto, “podemos decir que la motivación con que leemos es responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión” (Alonso Tapia, 2005, p.80).

De este modo, son varias las clasificaciones que se hacen en torno a los factores que influyen o que están en el origen de las dificultades de comprensión lectora y que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 4: Factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora.

Deficiencias en la decodificación	Exceso de concentración del lector y sobrecarga en la memoria operativa, en el reconocimiento de letras y palabras. Su consecuencia implica la pérdida del hilo conductor y la incapacidad de extraer un significado global del texto leído.
Deficiencias en el desarrollo semántico y morfosintáctico	Los sujetos con problemas semánticos y sintácticos tienen dificultades para categorizar conceptos y organizar el léxico. Además, esto tiene como consecuencia la confusión de palabras ortográficamente diferentes pero semánticamente similares; errores entre masculinos y femeninos; singulares y plurales; tiempos verbales o en la coherencia y estructuración del orden de las frases.
Confusión con respecto a las demandas de la tarea	El lector piensa que la comprensión del texto ocurre una vez se decodifica el texto, no teniendo en cuenta los demás factores intervinientes en la comprensión.
Dificultades en el proceso de supresión	Incapacidad por parte del lector para eliminar la información irrelevante del texto y quedarse solo con la relevante para conseguir la comprensión global de este.
Dificultades en los procesos léxicos, pobreza de vocabulario o competencia del lector	Es necesario que el lector entienda el significado de las palabras del texto para conseguir la comprensión. Si este presenta dificultades en su reconocimiento, el proceso de comprensión se verá afectado y, por consiguiente, no se podrá lograr.
Escasez de conocimientos previos o variables subjetivas	El conocimiento previo del sujeto lector sobre las ideas y conceptos del texto es escaso y, en consecuencia, lograr la comprensión de este le resultará más difícil
Problemas de memoria, atención o esquemas mentales	La memoria a corto plazo es la encargada de retener la información recibida y de volver a recuperarla. La memoria de trabajo, es la encargada de interpretar ideas simultáneas y de relacionarlas. Por tanto, la presencia de problemas en el almacenamiento de la información o en la interpretación y relación de ideas, resultan unas de las principales causas en relación a los problemas en la comprensión de un texto. Además, cabe destacar que si el sujeto lector carece de atención selectiva, se distraerá con más facilidad y tendrá más dificultades a la hora de realizar las tareas.

Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión o variables de actividad	El grado de implicación ante la lectura y el dominio de las estrategias implicadas en la comprensión lectora son factores necesarios para conseguir la comprensión total de un texto. Si alguna de estas demandas cognitivas propias del lector falla, la comprensión se verá afectada.
Escasa motivación y expectativas hacia la lectura	La motivación que un lector o lectora tiene hacia la lectura se relaciona con diversas variables: las características del propio texto (si es motivante o no), las expectativas de éxito o fracaso que el sujeto tiene ante la actividad lectora o, también, la persistencia que este tenga ante la tarea.
Escaso control y dirección del proceso lector (estrategias metacognitivas)	Si las estrategias metacognitivas del lector son escasas y no toma conciencia de ellas para poder llevar a cabo la actividad lectora, este no tendrá conciencia del propósito del texto y, consecuentemente, no alcanzará la comprensión de la información.
Variables contextuales	El entorno escolar, los libros de texto, la relación con demás escolares o profesorado, el ambiente familiar y/o el entorno sociocultural son variables que guardan estrecha relación con el aprendizaje del alumnado. Si estas no son buenas, este aprendizaje se verá desfavorecido.
Interdependencia de los factores que influyen en la comprensión	Todos estos factores, junto con otros como los emocionales, guardan una relación entre ellos a la hora de la consecución de la comprensión lectora, por lo que el fallo o ausencia de uno de estos podría complicar dicha meta.

Fuentes: Defior (1996); Vallés Arándiga (1998); Romero y González (2001); González Fernández (2004) y López Castro (2010).

Para Defior (1996), los factores recogidos en la tabla tienen su explicación en:

- **Deficiencias en la decodificación:** consisten en la sobrecarga de la memoria operativa por el exceso de concentración por parte del lector en la identificación de letras y palabras. Tiene como consecuencia el olvido del significado de las palabras del principio y la pérdida del hilo conductor, así como la incapacidad de captar el significado global del texto. La decodificación, a pesar de ser una condición necesaria para la comprensión, no es suficiente porque requiere de otros factores.
- **Confusión con respecto a las demandas de la tarea.** Los niños pequeños y los lectores poco hábiles creen, en este caso, que una vez decodificado el texto la comprensión de éste llega automáticamente, dándole así menos importancia a la comprensión. El origen de este hecho, como cita la autora, podría estar en el modo de enseñar la lectura, por lo que habría que destacar la principal tarea del lector: identificar palabras, interiorizar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo.

- **Pobreza de vocabulario.** Los malos lectores tienen un escaso reconocimiento del significado de palabras, hecho que influirá en la dificultad para llegar a comprender el texto. Aunque el conocimiento del significado de las palabras es una condición necesaria e importante para la comprensión, este no asegura su consecución.
- **Escasez de conocimientos previos.** El conocimiento de los individuos varía en función del número de conceptos que tienen disponibles y de la organización, riqueza y accesibilidad de la información. Si el lector tiene pocos conceptos y una información escasa sobre el tema, la comprensión resultará más difícil. Además, el conocimiento previo influye también en el recuerdo posterior de un texto y, como en anteriores ocasiones, pese a ser un factor importante para conseguir la comprensión, no es suficiente para conseguirla por completo.
- **Problemas de memoria.** La memoria a corto plazo es la responsable de mantener la información procesada durante un período corto de tiempo mientras una nueva información es procesada y, por consiguiente, volver a recuperarla. Es una actividad necesaria para el proceso de lectura y, de hecho, es considerada para muchos autores como la responsable de la mala comprensión en los lectores debido al mal procesamiento de la información.
- **Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.** Para ser un buen lector se necesita de la implicación en la lectura y de competencia en cuanto a estrategias de comprensión. Muchos de los niños y niñas que fallan en la comprensión, se caracterizan por tener una actitud pasiva, rutinaria y carente de esfuerzo frente a la lectura y por una falta de ajustes de las estrategias lectoras. Entre las estrategias lectoras se encuentran: la localización de ideas principales, la realización de inferencias sobre información, el resumen, la relectura, las autocuestiones. Por tanto, el déficit en las estrategias lectoras se consolida como una de las principales causas de los problemas de comprensión.
- **Escaso control y dirección del proceso lector** (estrategias metacognitivas). La metacognición (Flavell 1979, citado por Defior, 1996) se refiere al conocimiento y control de la actividad cognitiva por parte del sujeto que la realiza. Implica dos aspectos: la conciencia de los procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad y la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad. Las estrategias cognitivas o metacognitivas, por tanto, servirán para que los niños que se inicien en el proceso de lectura, así como para que los malos lectores, aprendan y

conozcan el propósito, la demanda y las estrategias que implican la lectura, abandonen la actitud pasiva ante la lectura, comprendan y construyan nuevos significados.

- **Interdependencia de los factores que influyen en la comprensión.** A pesar de que todos estos factores y otros de carácter afectivo-emocional (como pueden ser la baja autoestima o la motivación) se han expuesto de forma independiente, guardan una estrecha relación entre ellos a la hora de lograr la comprensión lectora debido a que todos están presentes y contribuyen al cumplimiento o realización de esta competencia.

Por otra parte, Vallés Arándiga (1998) establece una clasificación atendiendo a los factores que influyen en la comprensión lectora una vez el lector ya ha superado el aprendizaje de la comprensión y ha conseguido una adecuada fluidez lectora que le permita acceder a la comprensión:

- **Conocimientos previos:** son los mediadores entre la letra impresa del texto (las palabras como estímulo) y la memoria a corto plazo del individuo (el sentido de esas palabras).
- **Competencia del lector:** está constituida por el vocabulario del lector y por el dominio que este tiene de las estructuras sintácticas.
- **Esquemas:** son aquellos sistemas de almacenamiento de la información en la memoria semántica que ayudan a comprender y explicar la organización de la información.
- **Procesos de almacenamiento:** aquellos hábitos de almacenamiento y recuperación de la información.

Así mismo, González Fernández (2004) señala que los factores o condicionantes que permiten constituir la comprensión de un texto se agrupan en tres bloques:

- **Variables contextuales:** aquí destacan los libros de texto utilizados por el alumnado y que no siempre facilitan el aprendizaje, si no que puede llegar a dificultarlo; el entorno escolar, donde destaca el papel del profesor y las relaciones entre los alumnos y alumnas; el ambiente familiar, puesto que puede ayudar a las actividades de lectura aportándole importancia y cabida en la vida diaria; y el entorno sociocultural, favoreciendo o no las tareas de aprendizaje.
- **Variables subjetivas:** destaca el conocimiento previo del lector o lectora y su adecuada activación; las estrategias de aprendizaje o los procedimientos empleados para conseguir el objetivo de la comprensión (destacan las estrategias motivacionales, cognitivas y las metacognitivas); la motivación y la memoria de trabajo, contribuyendo esta última a la rapidez y precisión de la comprensión del texto.

- **Variables de actividad:** aquellas variables que influyen en el conocimiento por parte del lector de la demanda cognitiva y de la dificultad del texto para poder comprender y diferenciar las finalidades de distintas tareas, así como adecuar los recursos y las estrategias necesarias a estas metas.

Romero y González (2001), por su parte, dividien dichos factores en dos: los relativos al sujeto y los relativos al contexto:

- **Relativos al sujeto,** donde se encuentran:
 - **Deficiencias en el desarrollo semántico y morfosintáctico:** los sujetos que presentan problemas en el desarrollo semántico-sintáctico tienen problemas a la hora de organizar el léxico; de decodificar, almacenar o recuperar información relativa al léxico; confundirán palabras ortográficamente diferentes pero semánticamente similares (caramelo, dulce); o bien cometerán errores en tiempos verbales, masculino-femenino, singulares-plurales, etc.
 - **Problemas de atención y memoria:** se relacionan estrechamente con la concentración. Cuando existen problemas de esta índole, el sujeto se distraerá con facilidad y tendrá dificultades para realizar la tarea con éxito y aprender algo de ella. Además, tanto la memoria a corto plazo (MCP) como la memoria a largo plazo (MLP), resultan esenciales en el proceso de lectura y comprensión de textos al ser las encargadas de almacenar y recuperar la información relativa a este. Si estas fallan, consecuentemente también lo hará la comprensión.
 - **Problemas de motivación y expectativas hacia la lectura:** es importante que los textos a los que se enfrenten los sujetos con dificultades en comprensión lectora sean motivadores y que refuercen su expectativas de éxito, ya que son personas que encuentran la lectura como una tarea desmotivadora y difícil y que crea en ellos un mal autoconcepto, debido a las malas experiencias que estos tienen en la tarea por ser concientes (muchas veces) de sus propias dificultades.
- **Relativos al contexto:** aquí, el autor destaca dos principales, los cuales son el entorno escolar y el familiar. En cuanto al entorno escolar, este destaca la relación profesor-alumno y la relación entre iguales; el tiempo de exposición a la lectura que estos alumnos tengan (cuanto mayor sea, mejor rendimiento tendrán); los materiales y los tipos de texto que se trabajen en el aula (tendrán mejores resultados aquellos adaptados a temas de su interés); y los métodos de enseñanza, donde se expresa la necesidad del diseño de

programas de aprendizaje que ordenen una serie de objetivos, contenidos y procedimientos educativos que faciliten la adquisición de la lectura y la escritura. En cuanto al entorno familiar, el autor destaca la necesidad de una buena relación de ayuda entre padres e hijo y de unas pautas educativas que ayuden a mejorar su perspectiva de éxito y su comportamiento hacia la lectura; y la necesidad de un comportamiento lector en casa, donde haya un hábito lector diario tanto de padres como de hijos para que estos últimos tomen ejemplo. Sin embargo, el autor señala como el nivel sociocultural del lector va a ser un factor condicionante en el aprendizaje y en su desarrollo cognitivo-lingüístico.

Finalmente, López Castro (2010) considera que existen los siguientes factores desencadenantes de los problemas en comprensión lectora:

- **Limitaciones de la memoria de trabajo:** destaca como la memoria de trabajo permite al lector interpretar varias ideas al mismo tiempo y, por consiguiente, relacionarlas entre sí. Sin embargo, la existencia de problemas en esta memoria puede ocasionar dificultades en la comprensión.
- **Dificultades relacionadas con los procesos léxicos:** la automatización de los procesos léxicos es indispensable para poder comprender bien un texto. Si un lector o lectora no entiende el significado de una palabra o un grupo de palabras, la comprensión no podrá conseguirse y se verá afectada.
- **Dificultades en el proceso de supresión:** un buen lector debe saber quedarse con la información relevante de un texto y eliminar la irrelevante para poder hacer una comprensión global del texto. En cambio, muchas veces ocurre que las dificultades en comprensión lectora tienen como causa esta incapacidad de supresión de la información.
- **Dificultades estratégicas:** la existencia de una dificultad en las estrategias de comprensión en un lector o lectora provoca la incapacidad del lector en la creación de microestructuras (ideas a partir de una frase), macroestructuras (ideas a partir de un grupo de frases o párrafo), y superestructuras (ideas a partir de un texto).

De este modo, y atendiendo a lo expuesto por estos autores, se puede concluir que hay una serie de factores o causas determinantes en las dificultades de comprensión lectora en los que varios autores coinciden y que son: la escasez conocimientos previos, la pobreza de vocabulario o competencia lectora, los problemas de memoria, atención o esquemas mentales, la falta de dominio

o conocimiento de las estrategias de comprensión y las variables contextuales. Sin embargo, hay otros factores que son citados por un único autor, como por ejemplo Romero y González (2001), que hacen referencia al problema de falta de motivación o expectativas a la lectura; o Defior (1996), haciendo constar la importancia de la interdependencia de todos estos factores en el proceso de comprensión.

4. Necesidades educativas de los alumnos/as con dificultades en comprensión lectora.

Una vez acotado el concepto, sus características y las causas que originan las dificultades en comprensión lectora, es necesario analizar cuáles son las consecuencias que estas pueden tener en el alumnado. Por supuesto, estas atenderán a las propias dificultades que tanto alumnos como alumnas presentan a la hora de afrontar la lectura y la comprensión de un texto.

De esta forma, y atendiendo a González Fernández (2004), las dificultades o necesidades que el alumnado presenta se estructuran atendiendo a los siguientes aspectos:

- **Problemas en las capacidades del lector:** se relacionan con las habilidades descodificadoras; la realización de inferencias, impidiéndole combinar la nueva información con sus conocimientos previos; y la utilización de la memoria de trabajo.
- **Problemas en los distintos tipos de conocimientos previos:** como pueden ser los específicos relacionados con el contenido o tema del texto, los relativos a la estructura del texto (expositivos o narrativos) y, finalmente, los metacognitivos, que se refieren a las características o estrategias del propio lector.
- **Problemas en las estrategias cognitivas:** relacionadas con el uso y la elaboración de resúmenes, la toma de notas y el posterior recuerdo de la información principal y, por último, relacionadas con la formulación y respuesta de preguntas necesarias para ayudar a procesar la información contenida en el texto.
- **Problemas en las estrategias metacognitivas:** en cuanto a la supervisión de la comprensión, donde el alumno evalúa el texto y pone en marcha estrategias correctoras; en cuanto a la supervisión de la memoria, en las que el alumno o alumna determina el grado de adquisición y posesión de la información y la necesidad de usar nuevas estrategias o no y, finalmente la propia autorregulación de su aprendizaje.
- **Problemas en la representación mental del texto que hacen los malos lectores:** los buenos lectores organizan y estructuran sus conocimientos, por lo que recuerdan mejor

la información que transmite el texto. En cambio, los malos lectores son incapaces de administrar y relacionar la nueva información con la que ya tienen, se aprovechan de señales implícitas en el texto para recordar información detallada y poseen dificultades para diferenciar conceptos, así como las ideas principales de los textos.

- **Problemas en el perfil de lector:** estos perfiles se mantienen en el alumnado a lo largo de su escolaridad (a excepción de que se lleve a cabo algún tipo de intervención específica). Así, cuando un alumno o alumna permanece en un nivel de lectura que tendría que haber superado, surgen problemas en la comprensión lectora, lo que marcará diferencias entre los sujetos y sus dificultades.

En relación a lo expresado por López Castro (2010), las dificultades en comprensión lectora tienen como principal consecuencia o necesidad la incapacidad por parte del sujeto lector para extraer conclusiones a partir de un texto. Además, este autor da importancia a la existencia de casos de sujetos con estas dificultades que logran extraer conclusiones de los textos, pero explica como estas suelen ser erróneas o, simplemente, son alcanzadas por venir dadas explícitamente en el propio texto.

Por esta razón, se debe relacionar la existencia de estas necesidades educativas que presenta el alumnado con el currículum y los objetivos propios de la Educación Primaria, pues como indica el informe Pisa (2012), es un problema real y actual en las aulas educativas españolas. De acuerdo con lo expresado en artículo 2 del Decreto 130/2007, del 28 de junio, por el que se establece el currículum de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, la Educación Primaria tiene como principal finalidad proporcionar a todo el alumnado una educación que permita desenvolver su bienestar, su desarrollo personal, así como las habilidades culturales básicas, entre las que se encuentran la lectura y la escritura. Por esta razón, es necesario destacar que para aquellos alumnos y alumnas que presenten necesidades propias de las dificultades en comprensión lectora, la Educación Primaria según el artículo 3 de este Decreto, recoge una serie de objetivos que permiten mejorar y adecuar la calidad educativa de estos; lograr la adquisición de hábitos de trabajo tanto individuales como en grupo que ayuden a crear una confianza en sí mismos y un interés en su propio aprendizaje; la adquisición, también, de habilidades que les permitan prevenir y resolver aquellos problemas que impidan su desarrollo personal o su autonomía; así como el fomento de los hábitos de lectura, su utilización y su conocimiento. La nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, vigente ya en varios cursos de la Educación Primaria, sigue enfatizando la finalidad de facilitar aquellos aprendizajes de expresión y comprensión oral, lectura y

escritura. Resalta, también, la importancia de garantizar una equidad e igualdad de oportunidades en la educación para el desarrollo pleno de los estudiantes, incluyendo y destacando la necesidad de la igualdad e inclusión de oportunidades para evitar, así la discriminación educativa. Al igual que el Real Decreto 130/2007, del 28 de junio, por el que se establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa promueve el diagnóstico precoz y las actuaciones educativas necesarias para dar respuesta a todos aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y lograr, por tanto, el éxito escolar.

5. Intervención educativa en el alumnado de Educación Primaria con dificultades en comprensión lectora.

En este apartado se analizarán los procesos de evaluación e intervención necesarios para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que presenta problemas de comprensión lectora. Por lo general, toda intervención tiene y persigue un objetivo principal: la reducción o eliminación de los problemas o dificultades presentes en el alumnado. En una intervención como esta, dirigida a las dificultades en comprensión lectora, el objetivo será eliminar o reducir aquellas dificultades que se relacionen con este proceso. Sin embargo, cabe destacar que para comenzar con una intervención de esta índole es necesario, en primer lugar, identificar cuál es la dificultad específica que tiene el sujeto, así como las causas que la originan o sus necesidades a través de un proceso de evaluación, ya que de esta forma el docente elaborará el tipo de intervención temprana necesaria para reducir o para impedir este tipo de consecuencias negativas desde el momento en el que se evidencia la presencia de este tipo de dificultades (López y García, 2005).

La primera fase a realizar dentro de la intervención, por tanto, es la evaluación. De esta forma,

“es fundamental tener en cuenta que la evaluación de la comprensión lectora no nos dice cómo es la comprensión lectora del alumno, si no que proporciona una información indirecta con la que el profesor tendrá que juzgar en qué grado ha comprendido el alumno un texto” (Ripoll Salceda, 2013, p. 21).

Así, se empleará una evaluación inicial como método para establecer el inicio y los puntos necesarios a llevar a cabo en la intervención.

Giné (1999), explica que en la evaluación no sólo deben intervenir especialistas, si no también todos aquellos profesionales relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incluso familiares. Además, señala también como esta evaluación psicopedagógica ha de estar orientada a identificar y conocer las necesidades educativas del alumno o alumna y proporcionar información relevante para servir de apoyo personal, material y para estimular y mejorar su desarrollo (Giné, 1999). Por esta razón, señala que en este proceso deben tenerse en cuenta los siguientes ámbitos:

- **Ámbito personal del alumno o alumna:** debe ser una evaluación diagnóstica individual, centrada en las condiciones personales del alumno y de su desarrollo.
- **Ámbito del contexto escolar:** la evaluación debe estar centrada en el contexto escolar, es decir, esta debe estar presente tanto en el proyecto educativo de centro como en el proyecto curricular. Además, debe integrar todas las decisiones adoptadas en relación a la evaluación y a la metodología. Finalmente, también debe contemplar la coordinación activa entre profesorado de aula, de apoyo o especialistas.
- **Ámbito familiar del alumno o alumna:** la evaluación debe estar centrada en el contexto familiar debido a que esta es decisiva en el desarrollo del alumno o alumna y es una parte indispensable en el diagnóstico por su trabajo cooperativo con los profesionales que intervienen en este proceso.

También, como señalan López y García (2005), al igual que sucede en otro tipo de intervenciones, en las del lenguaje la evaluación ha de ser planificada y deberá contener tres puntos relevantes: los objetivos, los contenidos y la metodología. Sin embargo, y como ya se comentó anteriormente, esta intervención seguirá una estructura general y deberá contener además y por lo tanto, una temporalización, una serie de recursos o instrumentos necesarios y, finalmente, una serie de actividades que pongan en práctica el nivel de comprensión del alumnado. Comenzando por los objetivos, en una evaluación de esta índole se pueden distinguir tanto objetivos generales como específicos. Siguiendo la idea de Vallés Arándiga (1998), entre los objetivos generales destacan, por ejemplo, identificar qué habilidades posee el alumnado para la aplicación de estrategias necesarias en la comprensión; aplicar pruebas que ayuden a poner en práctica la lectura y su comprensión; o ayudar al profesorado a diagnosticar las dificultades del alumnado y a planificar una correcta intervención. Giné (1999) propone como objetivos generales de la evaluación valorar los posibles trastornos y problemas que puede presentar el alumnado a lo largo de su desarrollo y etapa educativa; diagnosticar al alumnado y realizar una predicción sobre su posible rendimiento; así como orientar el proceso educativo necesario para facilitar el trabajo del profesor y el aprendizaje del

alumno/a. Sin embargo, en cuanto a los objetivos específicos, estos dependerán según lo establecido por Giné (1999) de las características y limitaciones del propio alumnado.

En relación a los contenidos de la evaluación, estos atenderán al logro de los anteriores objetivos y a los aspectos necesarios a trabajar en la intervención.

En cuanto a la metodología, la evaluación ha de estar centrada en el alumno, donde este realice las tareas que se le presenten de manera individual y autónoma. El profesor deberá observar la manera de operar del alumno (metodología observacional) y comprender los resultados que este obtenga tanto a través de pruebas no estandarizadas (metodología cualitativa) como en pruebas estandarizadas (metodología cuantitativa).

Finalmente, en cuanto a los instrumentos empleados en dicha evaluación, se pueden diferenciar dos tipos atendiendo a la clasificación que López y García (2005) establecen:

- Métodos estandarizados: aquellos que permiten establecer relaciones entre el sujeto y su grupo normativo de referencia (sexo, edad, nivel de desarrollo cognitivo, escolarización...).
- Métodos no estandarizados: entre los que se pueden destacar la observación directa o análisis del lenguaje escrito propio del sujeto.

Dependiendo de los autores, se establecen preferencias por el uso de instrumentos estandarizados o no estandarizados. Por ejemplo, Suárez Yáñez (2004) da preferencia a los métodos no estandarizados y señala cómo lo esencial en la evaluación de una dificultad en comprensión lectora es la observación directa del escolar y la reacción que este tiene ante la información del texto leído. Por el contrario, otros autores, entre los que destacan López Castro (2010) o Montanero (2004) conceden total importancia y protagonismo a los métodos estandarizados, de los que Suárez Yáñez (2004) avisa indicando que se corre “el peligro de ser utilizados mecánica y/o acríticamente” (p. 306). Por todo esto, a continuación se muestra una clasificación de los principales métodos aplicados a la evaluación de las dificultades en comprensión lectora:

Tabla 5: Principales métodos aplicados en la evaluación de la comprensión lectora.

Métodos no estandarizados	Formulación de preguntas	Preparación de textos literarios infantiles en los que se le pide al lector que realice diferentes acciones o conteste a diferentes cuestiones verbalizando los pensamientos que tienen durante el proceso de lectura.
	Entrevistas	Elaboración y ejecución de entrevistas con familiares o demás profesorado que esté en contacto con el alumno o alumna para comprobar si las dificultades residen en contextos o materias diferentes, conocer su historial académico, médico, así como sus condiciones sociales y familiares, etc.

<p>Métodos estandarizados</p>	<p>Pruebas objetivas y test</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de verdadero o falso: pruebas con respuestas de verdadero o falso sobre cuestiones del texto. - Pruebas de opción múltiple: a partir de cuestiones sobre la lectura, se elaboran pruebas con respuestas de opción múltiple. - Pruebas de asociación: a partir de una serie de palabras o frases, el lector debe indicar las ideas que les recuerden. - Test de Cloze: tras la lectura de un texto completo, el lector debe completar las palabras que falten. - Pruebas semiobjetivas: aquellas que implican, por ejemplo, ordenar párrafos para construir textos coherentes, completar una historia sin final, seguir órdenes por escrito, poner títulos a fragmentos leídos, etc. - Análisis de producciones: realización de resúmenes.
	<p>Test psicopedagógicos comercializados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CLP: <i>Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva</i>. Permite medir el dominio de la lectura en un sujeto desde el aprendizaje inicial hasta convertirse en lector independiente. - CL-4: Mide la comprensión referencial a través de una serie de preguntas relacionadas con el texto para saber si el sujeto lector es quien de establecer relación entre ambas durante el proceso de lectura y de reconocer la idea principal del texto. - PROLEC: Batería de evaluación de los procesos lectores que mide la capacidad lectora del lector y la comprensión que este tiene de las oraciones de un texto a través, por ejemplo, del emparejamiento de frases y dibujos. PROLEC-SE y PROLEC-R: Baterías de evaluación de los procesos lectores (capacidad lectora global, procesos cognitivos y estrategias). Ambos son versiones más recientes del PROLEC y permiten medir la velocidad y la precisión que un sujeto tiene en la lectura. - TALE: <i>Test de análisis de la Lectoescritura</i>. Mide la velocidad y la precisión lectora. - WISC-R: Prueba de aplicación individual de niños entre 6 y 16 años que permite medir el CI del sujeto asociada a tres escalas: verbal (mide la lectura, comprensión...), manipulativas (mide la capacidad sensorial, discriminación visual, capacidad viso-motora) y la total. - WISC-IV: Actualización más reciente del WISC-R que permite medir la memoria de trabajo. - TEST DE IMÁGENES PEABODY Y TEST DE VOCABULARIO DE LAS ESCALAS DE WECHSLER: Ambos test miden el vocabulario propio del sujeto. - BATERÍA SURCO: <i>Evaluación de la supervisión y regulación de la comprensión lectora</i>. Al igual que el CL-4, este test mide la capacidad del lector para reconocer las ideas principales del texto. - TEST DE LÁZARO: A través de una serie de oraciones, el sujeto debe reconocer aquella que se corresponde con una idea explícita del texto. - BATERÍA EVALUA: Prueba de comprensión lectora donde, sin tener el texto delante, el lector debe elegir entre varios distractores para completar las frases.

Fuentes: Vallés Arándiga (1998); Montanero Fernández (2003), López Castro (2010) y Ripoll Salceda (2013).

A pesar de esto, y como indica Defior (1996) hay que considerar que esta evaluación no es una tarea fácil de realizar debido a la gran cantidad y complejidad de factores que intervienen en ella y a las relaciones que se producen entre si. Para no contaminar los resultados obtenidos en las pruebas empleadas en la evaluación, Vallés Arándiga (1998) señala una serie de factores intervinientes en la evaluación de la comprensión lectora. Estos son:

- **Características del texto:** el texto es el material principal empleado en esta evaluación y, por tanto, su extensión, estructura, densidad, vocabulario o dificultad influirán en el grado de comprensión que alcance el lector o lectora.
- **Conocimiento previo:** influye de forma clave en la comprensión. Dependiendo de la cultura del lector y los conocimientos que este tenga sobre el tema del texto, su comprensión se verá condicionada tanto positiva como negativamente.
- **Naturaleza de la tarea:** cuando un alumno esté siendo evaluado en comprensión lectora, se le exigirán una serie de requisitos (tareas) que se relacionen con el texto, ya sean respuestas orales, escritas cortas o largas.
- **Razonamiento:** relacionando este factor con el anterior, el alumno o alumno se verá obligado a utilizar determinados razonamientos para dar respuesta a las tareas propuestas.
- **Motivación:** influye en los resultados de los test, es decir, en las pruebas estandarizadas debido a la impulsividad que presenta el alumno ante las respuestas, la ansiedad que le pueda provocar la evaluación, y el curso en el que se sitúen.
- **Objetivos:** si el lector tiene objetivos propios, tendrá motivos para alcanzar el logro en el proceso de evaluación. En cambio, si no tiene, los resultados en esta se verán perjudicados.
- **Ambiente o interacción:** si se realiza la evaluación en un ambiente significativo y familiar, los resultados serán mejores, al igual que si existe una interacción entre varios alumnos o alumnas.
- **Expectativas:** la claridad con la que el examinador transmita la finalidad de la evaluación, contribuirá en los resultados finales.
- **Destreza en la situación evaluadora:** si un alumno ha sido evaluado en otras ocasiones, tendrá mayor familiaridad con la situación y tendrá menor nivel de ansiedad ante la prueba.

Una vez realizada la evaluación inicial o diagnóstica y teniendo ya en cuenta cuales son los puntos fuertes y débiles, es decir, los déficits y las fortalezas que presenta el sujeto y aquellos aspectos sobre los que necesita intervención, se podrá iniciar el programa de intervención psicopedagógica. Como expresan Romero y González (2001), una intervención en los problemas de comprensión lectora debe ser sistemática, es decir, centrada en una serie de objetivos y contenidos que ayuden a la mejora de estas dificultades; que sea instructiva, que tenga una metodología constructivista centrada en el alumno como figura principal de su aprendizaje; que tenga un carácter evolutivo-educativo, es decir, que persiga la evolución a través de la educación del alumno y, por supuesto, que recoja la participación activa no sólo del sujeto que presenta las dificultades, si no también de otros agentes educativos tales como padres, demás maestros o personal especialista necesario.

Como se expresó anteriormente, una intervención de esta índole persigue un objetivo común: la reducción o eliminación de las consecuencias negativas de las dificultades en comprensión lectora sobre el alumnado. Además de este Sánchez (1999) y Jiménez y Artiles (1989) indican otros como: desarrollar la comprensión lectora en los alumnos y alumnas de Educación Primaria; ayudar al niño a tomar conciencia de sus propias dificultades; proporcionar recursos que ayuden a solventar sus dificultades, ayudar a crear experiencias gratificantes en la lectura, así como crear situaciones de lectura; reforzar la actitud del lector ante el proceso de lectura; aprender a través de la lectura; evitar la proliferación de las dificultades e intentar su eliminación o reducción; formar lectores capaces de desenvolverse en el ámbito escolar, personal y profesional; aumentar el interés de estos por la lectura y, también, considerar esta como un mecanismo más de aprendizaje. En cuanto a los contenidos, al tratarse de una intervención individualizada y al igual que ocurre en la evaluación inicial, estos dependerán de las necesidades y dificultades que presente el alumnado y deberán perseguir la consecución de los objetivos propuestos al inicio de la intervención de manera conceptual, procedimental y actitudinal.

Además, dependiendo de las necesidades del alumnado, Sánchez (1999) indica que se podrá realizar una intervención más específica o más general. En el caso de la intervención específica, su objetivo principal será tratar aquellos problemas específicos que sufra un determinado alumno o alumna de manera sistemática tal y como se explicó en párrafos anteriores. Sin embargo, la intervención global o general está dirigida al tratamiento general de los problemas en la lectura a nivel de aula, y tiene como objetivo principal crear un contexto de aula donde se propicie la creación de situaciones de lectura, ya sean individuales o colaborativas y se tenga una visión optimista y positiva de la lectura. Sin embargo, Luceño Campos (2000) explica que en un proceso de intervención

existen diferentes tipos de intervenciones dependiendo de las situaciones que se planteen en el aula.

Estas situaciones son:

- Si los alumnos poseen conocimientos previos adecuados para que se produzca la comprensión del texto, pero en cambio no emplean correctamente la lectura, el programa de intervención a realizar debe activar los conocimientos previos del alumno/a y explicar cómo estos pueden ayudar a mejorar la comprensión.
- Si los alumnos tienen conocimientos generales, pero no los específicos que exige el texto, el programa de intervención deberá emplear determinados textos y trabajar con aquellos que traten ideas e información relacionadas con los conocimientos de estos.
- Si los alumnos poseen unos conocimientos erróneos que dificultan la comprensión de la información del texto, el programa de intervención debe trabajar estrategias que obliguen a los alumnos a realizar comparaciones entre sus ideas y la nueva información que transmite el texto.
- Y, por último, si los alumnos tienen pocos conocimientos generales, el programa de intervención deberá tanto fomentarlos como aumentarlos.

Por tanto, es necesario que, una vez hecha la evaluación del alumno o alumna con dificultades en comprensión lectora, y conocidas sus necesidades, las figuras educativas estimen el tipo de intervención más conveniente para dicho sujeto.

Antes de pasar a la presentación de los principales programas para mejorar las dificultades en comprensión lectora, es necesario hacer una mención específica a las estrategias didácticas o de aprendizaje que ayudan al alumnado a comprender la información implícita en el texto y a disminuir sus dificultades pues son, muchas de ellas, sobre las que se fundamentan muchos de los programas que se presentarán a continuación. Dichas estrategias son, según Vallés Arándiga (1998) y González Fernández (2004):

- Aclarar propósitos y objetivos antes de comenzar la lectura, para ser conscientes de qué actividad se va a realizar y para qué sirve.
- Activar conocimientos previos para un vínculo entre los conocimientos que ya tiene el alumno y los nuevos tendiendo a la idea principal del texto.
- Estrategias de organización, entre los que destaca la elaboración de esquemas o mapas conceptuales una vez se haya leído el texto para organizar la información adquirida.
- Uso de claves contextuales, lo que significa que para conocer el significado de palabras desconocidas, se debe estar en constante exhibición con la lectura y demás materiales escritos.

- Procedimiento cloze: relacionada con el Test de Cloze que consiste en que a partir de un texto en el que se ha borrado u omitido información, el alumno deberá completarlo con palabras aportándole cohesión.
- Tutoría interactiva. Consiste en realizar una lectura mediada por el profesor para comprobar a través de preguntas y respuestas qué grado de la lectura ha comprendido el alumno o alumna.
- Uso de estrategias de repaso, donde se encuentra la relectura (volver a leer el texto), la lectura recurrente (volver a leer una parte del texto), toma de notas de la información comprendida o el subrayado de la información relevante del texto.
- Estrategias de elaboración. Sirven para dar sentido y comprender la información leída a través del uso de metáforas, sinónimos y antónimos, analogías, palabras clave o imágenes visuales.
- Estrategias metacognitivas donde el alumno aprende a formular y contestar sus propias preguntas, a planificar e integrar la nueva información con los conocimientos previos así como sus propias estrategias de comprensión y a supervisar el grado de comprensión alcanzado.

Finalmente, la siguiente tabla recoge los principales programas dirigidos a la mejora de las dificultades en comprensión lectora según diversos autores:

Tabla 6: Principales programas de intervención en las dificultades en comprensión lectora.

PROGRAMA	AUTOR	DESCRIPCIÓN
Programa de Estrategias Relacionadas con el Aprendizaje (ISL).	Paris y cols. (1984, 1986)	Programa dirigido al alumnado de entre tercero y quinto curso de Educación Primaria que implica actividades diseñadas para la formación de estrategias claves en la comprensión lectora. Estas estrategias son: resumir ideas principales, realizar inferencias, realizar evaluaciones críticas, el debate en grupo, uso de metáforas y el control de la comprensión (metacomprensión).
Programa de enseñanza directa.	Baumann (1984, 1990)	En este programa el profesor es el que planifica, dirige y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo consta de ocho lecciones centradas en estrategias de búsqueda de ideas principales y cada lección se estructura en cinco etapas: <ul style="list-style-type: none"> - Explicar objetivos, contenidos y eficacia de la estrategia a enseñar. - Ejemplificación de la estrategia.

		<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza de la estrategia por parte del profesor. - Aplicación de la estrategia dirigida por el profesor, el cual ofrece retroalimentación al alumno. - Práctica independiente en contextos nuevos por parte del alumno, protagonista de la acción.
Programa de instrucción en comprensión	Sánchez (1990. 1993)	<p>Centrado en la mejora de la comprensión de textos expositivos. Integra cuatro tipo de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Detectar la progresión temática de los textos mediante la realización de autopreguntas. - Extracción del significado global de lo leído. - Reconocimiento de la organización interna del texto, mediante su clasificación en narrativos o expositivos (causalidad, problema/solución, comparación, descripción y secuencia). - Autopreguntas para acadar la autorregulación de la comprensión.
Programa de enseñanza recíproca	Palincsar y Brown (1984, 1986)	<p>Pretende un control de la actividad desde el profesor hacia el alumno incluyendo cuatro estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autopreguntas. - Resumen. - Clarificar los fallos en la comprensión. - Predecir el conocimiento previo relevante al tema.
Programa de estimulación de la comprensión lectora	Huerta y Matamala (1990)	<p>El cual fundamenta un estrenamiento sistemático de la lectura mediante una serie de elementos como pueden ser la lectura oral o silenciosa; el autocontrol de la comprensión; el análisis de palabras, historias o párrafos; las palabras clave; la formulación de hipótesis sobre la lectura o la valoración de la eficiencia lectora.</p>
La lectura eficaz	López Serrejón (1995); Quintanal (1996); Tébar (1995).	<p>Es una técnica que incluye varios aspectos como la lectura silenciosa, los juegos lectores, el vocabulario y la ortografía, la memoria, la comprensión, etc. Incluye una estructura metodológica que presenta una capacitación y motivación de la lectura para el alumnado.</p>
Programa de refuerzo de la comprensión lectora	Ripalda y Martín (1993)	<p>Es un programa estructurado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades previas a la lectura para activar el conocimiento previo del alumnado en cuanto al contenido del texto, las cuales incluyen actividades de conversación o formulación de preguntas que guíen el texto. - Actividades de lectura dirigida del texto, es decir, realizar una lectura por

		<p>párrafos mediante el resumen oral o la comprobación de predicciones anteriores.</p> <p>- Actividades posteriores a la lectura que engloban ejercicios de resumen general del texto, evaluación de las predicciones realizadas y formulación de preguntas nuevas sobre el texto leído.</p>
<p>META-Comprensión Lectora</p>	<p>Vallés (1996,1998)</p>	<p>Programa dirigido a alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria para entrenar las habilidades de planificación de la lectura (determinar ideas previas, establecer objetivos o elegir técnicas de comprensión), de supervisión (verificar lo que se comprende o determinar dónde existen complicaciones en la comprensión) y de evaluación (valoración del texto, de lo comprendido y reflexión sobre la eficacia de las técnicas empleadas de comprensión).</p>

Fuente: Defior (1996), Vallés Arándiga (1998).

De esta forma, y después de plantear, realizar y llevar a cabo todo el proceso de intervención, el profesor deberá realizar una evaluación final que ponga fin a esta intervención y que sirva para estimar el grado de evolución del alumno o alumna, así como la presencia de cambios o mejoras en sus dificultades.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este trabajo de investigación nos lleva a concluir y a decir que la comprensión lectora es el objetivo principal y fundamental de la lectura. Cuando un lector se enfrenta a un texto, siempre debe estar motivado hacia la comprensión de las ideas que el autor del texto le pretende transmitir. Sin embargo, cuando un lector no es capaz de llegar a tal finalidad, hay evidencias de que reside una dificultad de aprendizaje ligada a la comprensión lectora.

Al tratarse de una dificultad ligada a la lectura, resulta esencial saber y tener en cuenta que estas dificultades pueden comenzar a aparecer desde el momento en el que los alumnos y alumnas se ponen en contacto con ella, pudiendo llegar incluso a pasar desapercibidas por los docentes y, por lo tanto, a continuar en el alumnado a lo largo de su vida educativa, personal y familiar.

De esta forma, es necesario crear conciencia de la necesidad de que los docentes y demás personal educativo conozcan la existencia de estas dificultades, así como las causas que las originan, las características que este alumnado suele presentar, así como las consecuencias que estas dificultades generan en el y, por supuesto, la necesidad de conocer las necesidades educativas que estos alumnos y alumnas tienen para poder reducir las consecuencias negativas que estas dificultades pueden llegar a crear en él.

Así, se pone en marcha un plan de evaluación e intervención temprana a través de una serie de medidas que tengan por objetivo la reducción y la mejora de estas dificultades para poder garantizar el desarrollo y el bienestar personal, educativo y familiar del alumnado. Estas medidas establecen que se debe situar a la figura del profesor como principal autor y responsable de llevarlas a cabo y de intentar establecer, por tanto, la igualdad de oportunidades, la inclusión y la no discriminación educativa. Sin embargo, la falta de preparación y de información de la mayor parte de maestros genera, muchas veces, problemas para poder llevarlas a cabo y para conseguir así dichos objetivos.

Referencias documentales

- Alonso, J. y Mateos, M. D. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development*, 31-32(3-4), 5-19. DOI: 10.1080/02103702.1985.10822082
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (1) 63-92.
- Decreto 130/2007, de 28 de junio, por lo que se establece el currículum de la educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 9 de julio de 2007, núm. 132, pp. 11.666-11.760.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Fidalgo, R. y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del Psicólogo*, 31(2), 171-182.
- Giné, C. (1999). La evaluación psicopedagógica. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (pp.389 – 407). Madrid: Alianza.
- Gispert, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Gómez, S. L. y Álvarez, C. G. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: Evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 1(6), 73-83.
- Gómez Palomino, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, (2), 27-36.
- Gómez-Villalba, E. y Pérez, J. (2001). Animación a la lectura y comprensión lectora en Educación Primaria. *Lenguaje y textos*, (17), 9-20. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2183/8145>
- González Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Irrazábal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Revista subjetividad y procesos cognitivos*, (10), 43-60.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1989). *Cómo prevenir y corregir las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- López Castro, M. R. (2010). Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 6, 27-48. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/06/02_Compreension_lectora.pdf
- López, S. y García, C. (2005). La prevención de dificultades del lenguaje oral en el marco escolar: evaluación e intervención temprana. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 73-83.

- Luceño Campos, J.L. (2000). Los conocimientos del lector y su papel en la comprensión lectora: estrategias psicopedagógicas para su activación. En J. L. Luceño Campos (Ed.), *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas* (pp. 87-107). Madrid: Universitas.
- Madariaga, J.M. y Martínez, E. (2010). La enseñanza de estrategias de comprensión y metacompreensión lectora. *Anales de Psicología*, (1), 112-122. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/14-26_1.pdf
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista educación*, (335), 415-427.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2003). Evaluación de la comprensión en alumnos de doce años. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, (1), 121-138.
- PISA (2012) Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (2014). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8195d64>
- Ripoll Salceda, J. C. (2013). Evaluación de la comprensión lectora. En Ripoll Salceda, J. C. (Ed.) *Contenidos de: Intervención en problemas de comprensión lectora de la asignatura Niños con Dificultades de Aprendizaje* (pp. 21-22). Universidad de Navarra.
- Ripoll, J. C. y Aguado, C. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (1), 27-44. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.9001.
- Ripoll, J. C.; Aguado, C. y Díaz Fernández, M. (2007). Mejora de la comprensión lectora mediante el entrenamiento en la construcción de inferencias. *Pulso: revista de educación*, (30), 233-245.
- Romero, J. F. y González, M. J. (2001). Intervención psicoeducativa en comprensión lectora. En Romero, J. F y González, M. J (Eds) *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje* (pp. 17-37). Madrid: Alianza.
- Rosa Millán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 109-133. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/33624>
- Rueda Sánchez, M. I. (2013). La intervención en las dificultades lectoescritoras desde un enfoque multidimensional. *Aula abierta*, (1), 27-38.
- Sánchez, E. (1999). El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (pp. 127-159). Madrid: Alianza.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Santiesteban, E. y Velázquez, K. M. (2012). La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (1), 103-110.

- Suárez, A.; Moreno, J. M.; Godoy, M. J. y Álabe, M. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe: revista de investigación sobre lectura y escritura*, (1), 10.
- Suárez Yáñez, A. (2004). Dificultades en el aprendizaje. En C. Jiménez Fernández (Coord.) *Pedagogía diferecial: diversidad y equidad* (pp. 289-313). Madrid: Pearson Educación.
- Taboada, A. (2006). La generación de preguntas y la comprensión lectora. *Revista latinoamericana de lectura*, (4), 18-29. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_Taboada.pdf
- Vallés Arándiga, A. (1998). Dificultades de comprensión lectora. En A. Vallés Arándiga (Ed.); *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica* (pp. 130-202). Valencia: Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-61.