

TRABAJO DE FIN DE GRADO



Universidad de Valladolid

Comprensión lectora y rendimiento académico: Repercusiones logopédicas

Autoría: Aaron García Caballero

Dirigido por: María de las Nieves Mendizábal de la Cruz

Grado en Logopedia

Junio, 2018



ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	II
ÍNDICE DE FIGURAS	II
1. Agradecimientos.....	III
2. Resumen / abstract	IV
3. Justificación del Trabajo	1
4. Objetivos	2
5. Metodología	3
5.1. Procedimiento	3
5.2. Análisis de la información.....	3
6. Fundamentación teórica	4
6.1. Leer	4
6.1.1. Procesos que intervienen en la lectura	5
6.1.2. Modelos de lectura	7
6.2. Competencia lectora.....	8
6.3. Comprensión lectora	10
6.3.1. Procesos que intervienen en la comprensión lectora.....	11
6.4. Resolución de la nomenclatura	11
7. Resultados	12
7.1. Variables y predictores del aprendizaje de la comprensión lectora	12
7.2. Variables y predictores del rendimiento académico.....	15
7.3. Limitaciones de la evaluación	17
8. Repercusiones logopédicas	19
8.1. Patologías en las que se presentan dificultades en lectura	19
8.1.1. Dislexia	20
8.1.2. Trastorno específico de lenguaje (TEL).....	22
8.1.3. Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)	22
8.2. Intervención logopédica en comprensión lectora.....	23
8.2.1. Fallos en la construcción de significado global y estrategias compensatorias	28
9. Conclusiones	33
Referencias.....	35
Anexos	
Anexo 1. Árbol de decisión para el bajo rendimiento escolar, DSM-5	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la definición de Competencia lectora según OCDE. Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE, 2018.....	8
Tabla 2. Descriptores de los niveles de rendimiento en Lectura (PISA, 2015).....	8-10
Tabla 3. Variables que intervienen en la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia.....	13
Tabla 4. Variables que intervienen en el rendimiento académico (RA) del alumno. Fuente: elaboración propia a partir de Erazo (2015).....	16
Tabla 5. Tipos de errores que se pueden cometer al leer. Fuente: TALE (cit. en López, 2015:29).....	19
Tabla 6. Intervención en las fases de la lectura. Fuente: elaboración propia a partir de López, 2015; Jiménez-Fernández y Defior, 2014.....	26
Tabla 7. Adaptaciones en el aula. Fuente: López, 2015:97.....	28
Tabla 8. Estrategias compensatorias de los fallos en la construcción global del significado. Fuente: elaboración propia a partir de Jouini, 2005.....	31-32

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema causal de las variables influenciadoras del rendimiento en la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia.....	14
Figura 2. Estructura anatómica correspondiente al proceso de adquisición de lectura. Fuente: López, 2015:48.....	23
Figura 3. Rutas del reconocimiento visual. Fuente: Cuetos, 2017.....	23
Figura 4. Intervención en función de la edad del niño. Fuente: López, 2015:101.....	27

1. Agradecimientos

Me gustaría dar las gracias a todas las personas que han contribuido a mi formación: a mis profesores del grado, especialmente a Nieves Mendizábal de la Cruz, tutora de este trabajo de fin de grado, y a los tutores de prácticas académicas que me han ayudado a comprender un poco mejor esta profesión.

A los miembros del tribunal, por su tiempo.

Asimismo, quiero reconocer el respaldo de mis compañeras durante estos años de universidad: la motivación y dedicación que siempre manifiestan me han ayudado a querer mejorar y dar lo mejor de mí.

Y, por último, quiero agradecer el apoyo y comprensión que mi familia y pareja me han transmitido siempre.

Gracias.

2. Resumen / abstract

INTRODUCCIÓN: La lectura es un proceso afectado en muchas patologías que incumben a la Logopedia de principal incidencia e influencia en los años académicos.

La comprensión lectora (CL), entendida como subproceso de la lectura, es, desde un punto de vista pedagógico, una de las competencias de más elevada repercusión al ser transversal a todas las materias.

OBJETIVOS: Los objetivos de este trabajo son: 1. Definir el concepto “comprensión lectora” y describir su relación con el rendimiento académico. 2. Analizar y delimitar los conceptos “lectura”, “comprensión lectora” y “competencia lectora”.

METODOLOGÍA: Se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica sobre estudios acerca de la variabilidad y predictibilidad de las habilidades lectoras: cómo los subprocesos lectores se relacionan entre sí, así como la influencia que ejerce cada una de las variables en la comprensión lectora.

De igual modo, se describe la aplicabilidad de lo encontrado a la Logopedia: no todos los niños¹ presentan los mismos síntomas ni las mismas patologías.

RESULTADOS: El extenso catálogo de variables encontradas en la revisión se plasma en sendas tablas para las variables que influyen el rendimiento académico (RA) y comprensión lectora (CL). Asimismo, se explica de manera gráfica mediante un diagrama causal cómo afecta cada proceso y variable al resto de ellas en el contexto lector.

CONCLUSIONES: La dificultad para conocer cuánto afecta cada variable a la CL se hace evidente al no existir consenso acerca de lo que CL significa. En consecuencia, los test estandarizados no contienen los mismos ítems.

En síntesis, podemos asegurar la necesidad de una evaluación global de la lectura [al evaluar la CL] ya que existe una correlación entre autor-texto-lector, así como entre los subprocesos de la lectura que el lector realiza: decodificación-comprensión.

Palabras clave: Comprensión lectora, lectura, dislexia, intervención logopédica.

¹ Se utiliza el masculino genérico entendiendo que en este se incluye siempre ambos géneros.

INTRODUCTION: Reading is a process affected in many pathologies that concern the Speech and Language Therapy of main incidence and influence in the academic years.

Reading Comprehension (RC), understood as a subprocess of reading, is, from a pedagogical point of view, one of the competencies with the highest repercussion since it is a transversal objective in every subject.

OBJECTIVES: The objectives of this project are: 1. To define the concept “Reading comprehension” and describe its relationship with the academic performance. 2. Analyze and discriminate the concepts “reading”, “reading comprehension” and “reading literacy”.

METHODOLOGY: A literature review has been carried out on studies about the variability and predictability of reading skills: how the reading subprocesses relate to each other, as well as the influence exerted by each of the variables on RC.

Likewise, the applicability of the findings to speech therapy is described: not all children show the same symptoms or the same pathologies.

RESULTS: The extensive catalog of variables found in the review is shown in tables for the variables that influence academic performance and reading comprehension. Likewise, it is explained graphically by means of a causal diagram how each process affects and variable to the rest of them in the reading context.

CONCLUSIONS: The difficulty to know how much each variable affects RC is evident when there is no consensus about what RC means. Consequently, standardized tests do not contain the same items.

In short, we can ensure the need for a global evaluation of reading [when evaluating RC] since there is a correlation between author-text-reader, as well as between the subprocesses of reading that the reader performs: decoding-comprehension.

Key words: Reading comprehension, reading, dyslexia, speech and language therapy.

3. Justificación del Trabajo

La elección de este tema se debe al interés que me despiertan las dificultades en la lectura. A lo largo de la carrera hemos tratado la dislexia en profundidad entendida como una dificultad de acceso a las palabras -a nivel léxico-. Ahora bien, existen otras alteraciones en otros procesos involucrados en la lectura -en los niveles fonológico, sintáctico y/o semántico-; con este trabajo pretendo responder a la cuestión acerca de qué dificultades se pueden encontrar en estos niveles y sus implicaciones en la Logopedia.

En la actualidad, vivimos en una sociedad de la información en la que los inputs visuales juegan un papel fundamental en la transmisión de conocimiento. En concreto, la modalidad de comunicación verbal no vocal -como es la escritura- tiene a gala ser el principal medio de instrucción a nivel educativo y académico.

Toda la información recibida debemos jerarquizarla y analizarla (no toda la información nos resulta igual de atractiva ni útil) con el fin de incorporarla a nuestros mapas cognitivos. Pero ¿qué ocurre si existe algún problema en la recepción de dicha comunicación?

Las personas con alteraciones del lenguaje (ya sea a nivel oral, escrito o gestual) que no son capaces de realizar una comunicación eficaz presentan dificultades para la integración de los mensajes, así como dificultades para su propia integración personal en la sociedad. Es por ello por lo que parece necesario poner el foco sobre el nivel académico.²

La competencia lingüística se convierte en una destreza transversal presente en todas las áreas del curriculum, una literacidad de disciplina (los géneros históricos) diferenciada de la literacidad avanzada (una carta formal) o literacidad básica (un cuento infantil) (Shanahan & Shanahan, 2008; Lorenzo, 2010).

(Lorenzo, 2016:150)

Desde un punto de vista clínico, como es el que nos concierne como logopedas, el DSM-5³ alude a la relación entre bajo rendimiento escolar y trastornos mentales:

El bajo rendimiento escolar es un aspecto demasiado frecuente y muy inespecífico de la infancia y la adolescencia. Por un lado, los médicos ciertamente no deben asumir que todo mal estudiante padece un trastorno mental subyacente a su escaso rendimiento académico. Por otra parte, es probable que la mayoría de los trastornos mentales (si no todos) que afectan a niños ejerzan una repercusión negativa sobre el rendimiento escolar, y no es infrecuente que las dificultades en la escuela constituyan el motivo de consulta.

(First, 2015:22)

² Es en los colegios donde “aprendemos a leer” y, posteriormente, “leeremos para aprender”.

³ Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la asociación americana de psiquiatría.

Entonces, ¿cuál es el motivo que nos lleva a revisar la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico desde la Logopedia?

La logopedia, de acuerdo con su definición y el perfil de sus competencias, aborda las alteraciones de la comunicación:

La Logopedia es una profesión sanitaria regulada y reconocida [Ley 44/2003 de ordenación de las profesiones sanitarias] que se ocupa de la prevención, detección, evaluación, diagnóstico y tratamiento de todas las alteraciones de la comunicación y de las funciones orales no verbales, tanto en la población infantil como en la edad adulta.

(Consejo General de Colegios de Logopedas, 2014).

Según el Libro Blanco del título de grado en Logopedia (2005) el CPLOL presenta una descripción simple y general de los trastornos en los que interviene el logopeda. Establece que los trastornos conciernen tanto a la palabra y al lenguaje, que son dos de los aspectos más complejos y elaborados de las funciones cerebrales; como a las funciones auditivas, visuales, cognitivas –incluyendo el aprendizaje–; a las funciones oro-mio-funcionales, la respiración, la deglución, la voz o el funcionamiento tubárico. Se trata de trastornos tanto aislados como complejos, en el caso de que diversos trastornos de la comunicación estén imbricados.

Por tanto, las personas tituladas en Logopedia están habilitadas para el tratamiento de los trastornos en la lectura.

4. Objetivos

Los objetivos generales propuestos para este trabajo son:

1. Definir el concepto “comprensión lectora” y describir su relación con el rendimiento académico.
2. Analizar y delimitar los conceptos “lectura”, “comprensión lectora” y “competencia lectora”.

Los objetivos específicos que se persiguen son:

- a. Estudiar las variables que influyen en la comprensión lectora mediante una revisión crítica de estudios actuales sobre predictores de la misma.
- b. Plasmar e inferir las necesidades logopédicas que se derivan de las dificultades en la lectura, así como la actuación que debe llevar a cabo la figura del logopeda.
- c. Conocer y analizar pruebas estandarizadas utilizadas en el proceso de evaluación de la comprensión lectora.
- d. Investigar la actuación llevada a cabo en contextos educativos en los casos de dificultades específicas de aprendizaje.

5. Metodología

5.1. Procedimiento

Entre los meses de septiembre de 2017 y febrero de 2018 se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica a través de las bases de datos *Dialnet* y *SciELO*.

Se han tomado en cuenta fuentes de información primaria a través de internet: *Revistas de psicología y logopedia*; *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*; *Revista de investigación en logopedia*; y la *Revista de Educación*. Asimismo, se ha utilizado información de libros localizados en la biblioteca de la Universidad de Valladolid.

Los descriptores empleados en la búsqueda han sido: *Comprensión lectora*, *Conciencia fonológica*, *Competencia lectora*, *Validez predictiva*, *Dislexia*, *Rendimiento académico*, *Decodificación*, *Lectura*, *Aprendizaje de la lectura* y *Evaluación*.

5.2. Análisis de la información

A través del vaciado de contenidos y significados de los artículos y libros seleccionados se ha obtenido, en primer lugar, un marco teórico que ha servido como piedra angular del trabajo al sentar bases sobre qué entendemos por *leer* en contraposición a *comprensión lectora*.

En segundo lugar, me ha permitido hacer una comparación exhaustiva entre estudios desde el 2005 hasta el 2017 que versaban sobre los procesos que intervienen en la comprensión lectora. Esto, a su vez, me ha llevado a observar las variables que determinan su rendimiento para así obtener unos posibles predictores de la misma con el fin de estudiar cómo se evalúa.

Por último, el primer diseño metodológico de este TFG pretendía evaluar la comprensión lectora de un grupo de niños de un colegio público de Valladolid y realizar una discusión de acuerdo con los datos que se hubiesen obtenido en relación con las investigaciones previas. No obstante, durante la búsqueda de variables se encontró disparidad entre los autores con respecto a lo que significa *competencia lectora*; esto, a su vez, implica que en cada prueba existente para medir la competencia lectora no se evalúan las mismas áreas y que los ítems a aplicar son muy heterogéneos.

Se decidió, por tanto, centrar este punto en integrar todas las variables descritas por los autores consultados en un modelo de lectura propio y, a través de él, explicar qué repercusiones tiene en Logopedia exponiendo en qué patologías podemos encontrar dificultades de comprensión lectora y cómo actuar en esos casos.

6. Fundamentación teórica

La dificultad teórica que repercute en la práctica del presente trabajo radica en la disparidad terminológica existente para cada variable estudiada:

La primera decisión que debemos tomar, al abordar el tema de la evaluación de cualquier aspecto psicológico, es determinar qué deseamos medir y las implicaciones que esto tiene para las conclusiones que derivemos de nuestra valoración. (...) Un primer punto a considerar dentro de estas cuestiones teóricas es la conceptualización de la lectura como un producto o un proceso.

(Moreno y García, 2000:161)

6.1. Leer

Dicha conceptualización depende del modelo teórico que queramos adoptar. Esto es, debatir sobre qué semas componen el significante “leer”: “dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, etc.” (Vallés, 2005:50).

En la bibliografía es fácil encontrar la idea de Vallés sobre el extenso índice de autores que tratan de delimitar lo que “leer” significa: De acuerdo con Arroyo (2009), leer supone el resultado de la interacción entre contexto, lector y texto. Jiménez (2004:5) afirma que leer es decodificar (usar las reglas de conversión grafema-fonema) con el fin de comprender lo leído. Fons (2005:20) lo define como el medio para comprender el texto escrito (citado en Jiménez, 2014: 67); para Defior (1996) es un proceso activo en el que el lector utiliza varios tipos de estrategias en busca del significado y la comprensión del texto, en palabras de Alonso Tapia y Carriedo leer conlleva la construcción de una representación de significado que, a su vez, conduce a la comprensión (citado en Vallés, 2005: 49). La Real academia española tiene varias acepciones para la entrada “leer”, entre las que destacaremos: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” y “Entender o interpretar un texto de determinado modo” (R.A.E., 2001).

En estas definiciones se puede apreciar autores que equiparan leer a decodificar, otros que igualan los términos “leer” y “comprensión lectora”, y algunas aportaciones específicas con respecto al lector, al texto y/o a la actividad en sí, así como a sus fines que hacen que la definición sea más elaborada:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.

(Solé, 1994:18, cit. en Jouini y Saud, 2005:97)

En respuesta a qué entendemos por leer y recapitulando, Vallés (2005:50-51) afirma que la lectura “como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos finales que formarán parte del conocimiento guardado en la memoria a largo plazo (MLP)”. Entenderemos para el desarrollo de este trabajo “leer” como un proceso y, a su vez, un producto que tiene en cuenta el texto, al emisor y sobre todo al lector y los procesos que éste lleva a cabo.

La capacidad que permite a un receptor entender el mensaje escrito, de la forma más objetiva posible, que ha emitido un emisor. Y, por lo tanto, la base de la competencia lectora, en la que el sujeto usaría esta capacidad para relacionarse dentro de la sociedad que le rodea.

(Jiménez, 2014:71)

6.1.1. Procesos que intervienen en la lectura

Las perspectivas investigadora y psicopedagógica han llevado a una distinción de los procesos cognitivos implicados en la lectura en dos bloques: procesos implicados en el reconocimiento o la identificación de la palabra escrita, de nivel inferior, bajo nivel o microprocesos y, por otro lado, procesos que tienen que ver con la comprensión del texto, de alto nivel o macroprocesos.

El conocimiento y comprensión del funcionamiento del sistema cognitivo es la premisa de la que partir para la elaboración de una metodología de enseñanza de estrategias de decodificación y comprensión.

De acuerdo con Rabazo y Moreno, los procesos cognitivos que intervienen en la lectura son (Rabazo y Moreno, 2008:14-30):

- **Procesos de bajo nivel: el reconocimiento de la palabra escrita y acceso al significado.**
 - Los movimientos oculares durante la lectura
Mecanismos perceptivos mediante los que se extrae la información visual del texto: movimientos sacádicos y fijaciones.
 - El análisis visual
El texto, entendido desde una concepción jerárquica (textos-oraciones-cláusulas-palabras-letras-rasgos diferenciadores), conlleva entender este proceso como el identificador de las unidades y su integración en sucesivas unidades superiores desde el punto de vista perceptivo.
 - Las rutas de acceso al léxico
La recuperación del significado de la palabra adecuado al contexto se puede realizar mediante dos vías: directa e indirecta. Son estas vías a las que denominamos rutas de acceso al léxico:

- Léxica, directa o visual

Compara la forma ortográfica de la palabra captada a través de la vía aferente con las representaciones almacenadas en la memoria léxica del lector.
- Fonológica o indirecta

Se hace corresponder un fonema a cada grafema componente de la palabra captada a través de la vía aferente.
- El sistema semántico

Es el conjunto de conocimientos que residen en nuestra memoria acerca de la palabra analizada (con independencia de la vía usada): incluyen los rasgos semánticos que la diferencia del resto de palabras, así como los rasgos que se asemejan y las palabras con las que se puede combinar.
- **Procesos de nivel superior:**
 - El procesamiento sintáctico de la oración.

Es la reconstrucción de las relaciones estructurales entre los constituyentes de cada oración mediante la aplicación de sus conocimientos de gramática. Para llevar a cabo la determinación de las relaciones entre las palabras se deben realizar varias operaciones:

 - Segmentación de cada oración.
 - Asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos constituyentes que componen la oración.
 - Establecimiento de relaciones entre los constituyentes segmentados y etiquetados.
 - Construcción de la estructura correspondiente.
 - Acoplamiento sintáctico-semántico o búsqueda de correspondencias entre papeles sintácticos y papeles temáticos.
 - El procesamiento semántico del texto.

Consiste en la generación de una representación mental coherente con la situación; es un proceso inferencial que, partiendo de un conjunto de oraciones, produce un conjunto de proposiciones explícitas o inferidas y elabora una trama de intenciones a partir de esas ideas o proposiciones. Se llevan a cabo dos operaciones:

 - Extracción de significado.
 - Integración del significado en la memoria del lector.

Cabe destacar, con respecto a esta clasificación de los procesos que intervienen en la lectura, que no se tiene en cuenta el posible input táctil de la palabra: lectura Braille.

Parafraseando a Vallés (2005:55), la vía de acceso al léxico utilizada al realizar lectura mediante Braille es la fonológica, y esto dificultará en gran medida la velocidad lectora.

En resumen,

Cuando los lectores expertos se encuentran con las palabras escritas, en primer lugar actúa un analizador visual-ortográfico, cuya misión es percibir y analizar los rasgos físicos de los estímulos gráficos e identificarlos. Esta información pasa a una memoria sensorial llamada “memoria icónica” e inmediatamente pasa a la “memoria a corto plazo”, donde se llevan a cabo las operaciones destinadas a reconocer las letras y los patrones visuales como palabras. Por último, las palabras son asociadas con los conceptos que representan que se encuentran almacenados en la memoria a largo plazo en un “léxico mental” (inventario fonológico, ortográfico y semántico de todas las palabras que se conocen). La información visual sirve para identificar la palabra como perteneciente al idioma, una vez que ha sido identificada, el sujeto accede a la información asociada con la misma, fundamentalmente a su significado. A la primera de estas etapas se le denomina reconocimiento de la palabra y a la segunda proceso de acceso al léxico (Forster, 1976, 1990; Marslen-Wilson, 1987; Swinney, 1979).

(Guzmán, 1997:26)

6.1.2. Modelos de lectura

De acuerdo con el procesamiento de la información podemos encontrar 3 tipos de modelos explicativos en torno a la lectura: modelo ascendente, modelo descendente y modelo interactivo (Vallés, 2005:49):

- **Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up (primarios, superficiales) o de procesamiento on-line del discurso.**

Se basan en el procesamiento de la lectura a partir de sus segmentos lingüísticos más moleculares, más simples -letras- hasta llegar a los elementos más complejos -texto- (procesamiento semántico).

La previa automatización de las actividades de decodificación (correcta aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema) es condición para que se produzca el procesamiento del texto.

- **Modelo descendente o Botton Down (secundarios o profundos).**

Se basan en las hipótesis que el lector formula sobre el posible significado del texto; es decir, se parte de la aportación de conocimientos previos del lector sobre la lectura y el reconocimiento global de las palabras.

- **Modelo Interactivo o mixto.**

Se combinan los dos postulados anteriores de manera que se da importancia tanto a leer con exactitud (decodificación-acceso fonológico), como al aporte de conocimiento para comprender y activar significados vía ruta léxica.

6.2. Competencia lectora

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), organismo encargado del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), el marco conceptual en el que se evalúa la competencia lectora va evolucionando, así como lo que se entiende por ésta. Estos cambios son achacados a la influencia de estudios y teorías actuales en las que se enfatizan múltiples procesos lingüístico-cognitivos que participan en la lectura, la naturaleza interactiva [participación activa en la sociedad] y teorías del rendimiento como resolución a los problemas de información (OCDE, 2018:3-8).

Veamos la repercusión que dichas teorías han tenido sobre la conceptualización de ‘competencia lectora’:

Tabla 1. Evolución de la definición de Competencia lectora según OCDE. Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE, 2018.

Año	Definición	Cambios
PISA 2000	“La competencia en lectura es la comprensión, el uso y la reflexión sobre los textos escritos, con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad”	
PISA 2009	“La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la reflexión y el compromiso con textos escritos, con el fin de alcanzar objetivos propios, desarrollar el conocimiento y potencial personal y participar en la sociedad”	Se agregó el compromiso con la lectura como parte de la competencia en lectura
PISA 2018	“La competencia en lectura es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”	Se agrega la evaluación de los textos como parte integral de la lectura, y se elimina la palabra “escrita”

De acuerdo con esta evolución y dentro del marco del estudio de la competencia lingüística, la OCDE también plasma los cambios en las definiciones en su manera de evaluar: “La alfabetización [competencia lingüística]⁴ proporciona un análisis impreciso de la capacidad lingüística (...). La investigación educativa actual intenta hallar la cuantificación exacta de competencias o benchmarking” (Lorenzo, 2016:144).

Tabla 2. Descriptores de los niveles de rendimiento en Lectura (PISA, 2015)

Nivel	Descriptores
1b	Las tareas en este nivel requieren que el lector busque un único fragmento de información explícita en una posición destacada en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar para el lector, como una narración o una lista. El texto normalmente proporciona apoyo al lector, como la repetición de la información o la inclusión de imágenes o símbolos conocidos. Hay poca información que compita en el mismo nivel de relevancia. En las tareas que requieren interpretación, el lector puede tener que realizar conexiones simples entre fragmentos adyacentes de información.

⁴ El corchete es aportación propia.

-
- 1a** Las tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos independientes de información explícita para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano, del mundo. Normalmente, la información requerida en el texto está destacada y hay poca, o ninguna, información de la competencia. Se dirige al lector de forma explícita para que identifique los aspectos relevantes en la tarea y en el texto.
- 2** Algunas tareas en este nivel requieren que el lector localice uno o más fragmentos de información, en ocasiones, mediante inferencias, y puede ser necesario cumplir una serie de condiciones. Otros requieren el reconocimiento de la idea principal de un texto, la comprensión de las relaciones, o la interpretación de su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no está destacada y el lector debe realizar inferencias de bajo nivel. Las tareas en este nivel pueden incluir comparaciones o contrastes basadas en una sola característica en el texto. Las tareas reflexivas típicas en este nivel requieren que los lectores realicen una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior y hagan uso de la experiencia y las actitudes personales.
- 3** Las tareas en este nivel requieren que el lector localice y, en algunos casos, reconozca la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Las tareas de interpretación de este nivel requieren que el lector integre varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Tienen que tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay mucha información que compite. También puede haber otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o redactadas en sentido negativo. Las tareas reflexivas en este nivel pueden requerir conexiones, comparaciones y explicaciones o pueden requerir que el lector evalúe una característica del texto. Algunas tareas reflexivas requieren que los lectores demuestren una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento del mundo, cotidiano. Otras tareas no requieren la comprensión de textos detallados, pero requieren que el lector recurra al conocimiento menos común.
- 4** En este nivel, las tareas que implican recuperar información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información implícita. Algunas tareas en este nivel requieren interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto. Otras tareas interpretativas requieren comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido. Las tareas reflexivas en este nivel requieren que los lectores utilicen el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre o evaluar críticamente un texto. Los lectores deben demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.
- 5** En este nivel, las tareas que implican la recuperación de información requieren que el lector localice y organice varios fragmentos de información implícita, que infiera qué información del texto es relevante. Las tareas reflexivas requieren una evaluación crítica o hipótesis, sobre la base de un conocimiento especializado. Las tareas de interpretación y las de reflexión requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma es desconocido. Para todos los aspectos de la lectura, las tareas en este nivel típicamente implican tratar con conceptos que son contrarios a las expectativas.
-

- 6 En este nivel, las tareas generalmente requieren que el lector realice varias inferencias, comparaciones y contrastes que son, a la vez, detallados y precisos. Requieren que demuestre una comprensión completa y detallada de uno o más textos y pueden implicar la integración de la información de más de un texto. Las tareas pueden requerir que el lector se encuentre con ideas desconocidas, en presencia de información contradictoria a primera vista, y que genere categorías abstractas de interpretaciones. Las tareas de reflexionar y evaluar pueden requerir que el lector formule hipótesis sobre o evalúe críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista, y que aplique comprensiones sofisticadas desde más allá del texto. Una condición relevante para las tareas de acceder y recuperar en este nivel es la precisión del análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos.

6.3. Comprensión lectora

En la actualidad, la comprensión lectora es un término cuya definición se ha visto modificada por los avances en la investigación: hasta el siglo XIX “la comprensión no constituía la finalidad de enseñar a leer ya que se perseguía la alfabetización mecánica casi exclusivamente religiosa” (Jiménez, 2014:66); posteriormente, hacia mitad del siglo XX, era entendida como resultado directo de la descodificación (Pérez, 2005:121).

Ya a finales del siglo pasado comienza la generación de teorías explicativas (principalmente existe tres enfoques): enfoque sintético (*bottom up*), modelo analítico (*top down*) y el modelo interactivo (Adams, 1982 citado en Jiménez 2014:66).

Como podemos apreciar, es un proceso de reciente interés para los especialistas. Esto provoca que no exista un consenso con respecto a qué debemos entender por *comprensión lectora*.

Dependiendo del autor que se consulte se describen definiciones que incluyen diferentes variables, así como explicaciones dispares sobre cómo interactúan entre sí los procesos de la lectura para llegar a la comprensión de un texto. La mayoría describe correlación entre los procesos inferiores (desde que se capta el input hasta el acceso a la palabra en el léxico) y los superiores (comprendidos por el nivel sintáctico y léxico).

Como se refleja en el epígrafe 7.1 *Variables y predictores del aprendizaje de la lectura*, aunque existen posturas que defienden la independencia del “saber leer” (decodificación) y el “comprender lo que se ha leído” (comprensión), vamos a entender la lectura como un proceso que engloba ambos y, la comprensión lectora, como el resultado de la decodificación, de los propios procesos que intervienen en la comprensión y de la influencia que de todas las variables citadas en el epígrafe 7.1. puedan causar.

(...) el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura (Langer, 1995) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura.

(Pérez, 2005:123)

6.3.1. Procesos que intervienen en la comprensión lectora

Según el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) basándose en la taxonomía de Barret (Molina García, 1988 citado en Pérez, 2005:123-125), los niveles de la comprensión global que intervienen en la lectura son:

1. **Comprensión literal**

El lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar.

Incluye: reconocimiento, la localización y la identificación de elementos; reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...; reconocimiento de las ideas principales; reconocimiento de las ideas secundarias; reconocimiento de las relaciones causa-efecto; reconocimiento de los rasgos de los personajes; recuerdo de hechos, épocas, lugares...; recuerdo de detalles; recuerdo de las ideas principales; recuerdo de las ideas secundarias; recuerdo de las relaciones causa-efecto; y recuerdo de los rasgos de los personajes.

2. **Reorganización de la información**

Reordenar las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis.

Incluye: clasificaciones, bosquejos, resúmenes y síntesis.

3. **Comprensión inferencial**

El lector ha de unir el texto a su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis.

Incluye: inferencia de detalles adicionales, ideas principales (p. e.: moralejas), ideas secundarias y rasgos de los personajes o características que no se formulan en el texto.

4. **Lectura crítica o juicio valorativo**

Permite la reflexión sobre el contenido del texto.

Incluye: juicio sobre la realidad, sobre la fantasía y juicio de valores.

5. **Apreciación lectora**

Es el impacto psicológico y estético del texto en el lector.

Incluye: inferencias sobre relaciones lógicas (motivos, posibilidades, causas psicológicas y causas físicas) e inferencias restringidas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades léxicas y relaciones entre los elementos de la oración.

6.4. Resolución de la nomenclatura

Algunos autores utilizan indiscriminadamente el uso de los términos ‘comprensión lectora’ (‘Reading comprehension’ en su voz inglesa) y ‘competencia lectora’ (‘Reading literacy’) (Jiménez, 2014:70).

La comprensión lectora es, básicamente, entender lo que se lee. Pero ¿cuál sería la definición mínima y, sin embargo, más completa? Comprender lo que se lee es un hecho implícito en el concepto de leer, acaso deberían existir dos verbos cuyos significados fluyeran paralelos como oír y escuchar o ver y mirar para definir lo que ocurre cuando se lee sin entender, o “leer y saber leer”.

(Molina, 1991:19, cit. en Jiménez, 2014:69)

7. Resultados

7.1. Variables y predictores del aprendizaje de la comprensión lectora

A partir de la bibliografía revisada con respecto a las variables que influyen en el rendimiento de la CL, podemos afirmar que la comprensión se ve afectada tanto por factores intrínsecos a la propia comprensión, como extrínsecos (factores relacionados con el lector, autor, texto y el contexto lector en el que se realice la lectura).

A su vez, si admitimos por axioma la correlación entre los subprocesos que intervienen en la lectura (fonológicos, léxicos, sintácticos y semánticos), la descripción de variables no se puede centrar solo en aquellas que afectan directamente a la CL, sino que, cualquier variable que afecte a cualquier subproceso, va a influir en la CL.

Por tanto, las variables a considerar cuando hablamos de CL serán todas aquellas que afectan al contexto generado entre autor-texto-lector y, en suma, las variables que afecten específicamente a cada subproceso involucrado por parte del lector (figura 1, página 14).

El resultado de la revisión es la tabla 3 (página 13), en la que se describe correlación positiva para la comprensión lectora con las siguientes variables: Nivel de vocabulario/acceso al léxico; memoria de trabajo; decodificación y conciencia fonológica; conocimientos previos; factores emocionales; autor; procesos cognitivos; competencia lingüística; procesos de alto nivel/uso de estrategias compensatorias; condiciones psicofísicas de la situación lectora; texto; sistema ortográfico/transparencia del idioma; velocidad de lectura.

La explicación de las relaciones concretas de cada variable con la CL se ha realizado a través de un diagrama causal (figura 1): partiendo de lo que consideramos “leer” (obtener información de un texto mediante la actuación activa del lector a través del uso de los subprocesos fonológico, léxico, sintáctico y semántico) [en morado], se contextualiza cada variable dentro de cada factor: autor [rojo], lector [negro], texto [azul]; y/o lector [negro]. Asimismo, se indica dónde intervienen las variables intrínsecas al proceso lector mediante flechas.

Tabla 3. Variables que intervienen en la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia.

	Nivel de vocabulario / acceso al léxico	MT	Decodificación y conciencia fonológica	Familia y estimulación precoz / acervo cultural	Conocimientos previos	Factores emocionales	Autor	Procesos cognitivos	Competencia lingüística	Procesos de alto nivel / uso de estrategias	Condiciones psicofísicas de la situación lectora	Texto	Sistema ortográfico / transparencia del idioma	Velocidad de denominación / lectura
Jouini y Saud, 2005					X			X		X		X		
Pérez, 2005			X	X	X		X			X		X		
Vallés, 2005	X	X	X		X	X		X	X	X		X		X
Balbi, Cuadro y Trías, 2009			X						X	X				X
González, Jiménez, Rodríguez y Díaz, 2013	X	X	X					X	X	X			X	X
Navarro y Mora, 2013			X					X						
Jiménez, 2014				X	X	X		X						
Viana, Ribeiro y Santos, 2014	X					X	X	X	X	X	X	X		
Coloma, Sotomayor, de Barbieri y Silva, 2015	X		X						X	X				
Vieiro y Amboage, 2016	X	X	X							X				
De la Calle, Aguilar y Navarro, 2016				X										
González, Cuetos, López y Vilar, 2017	X	X	X										X	X

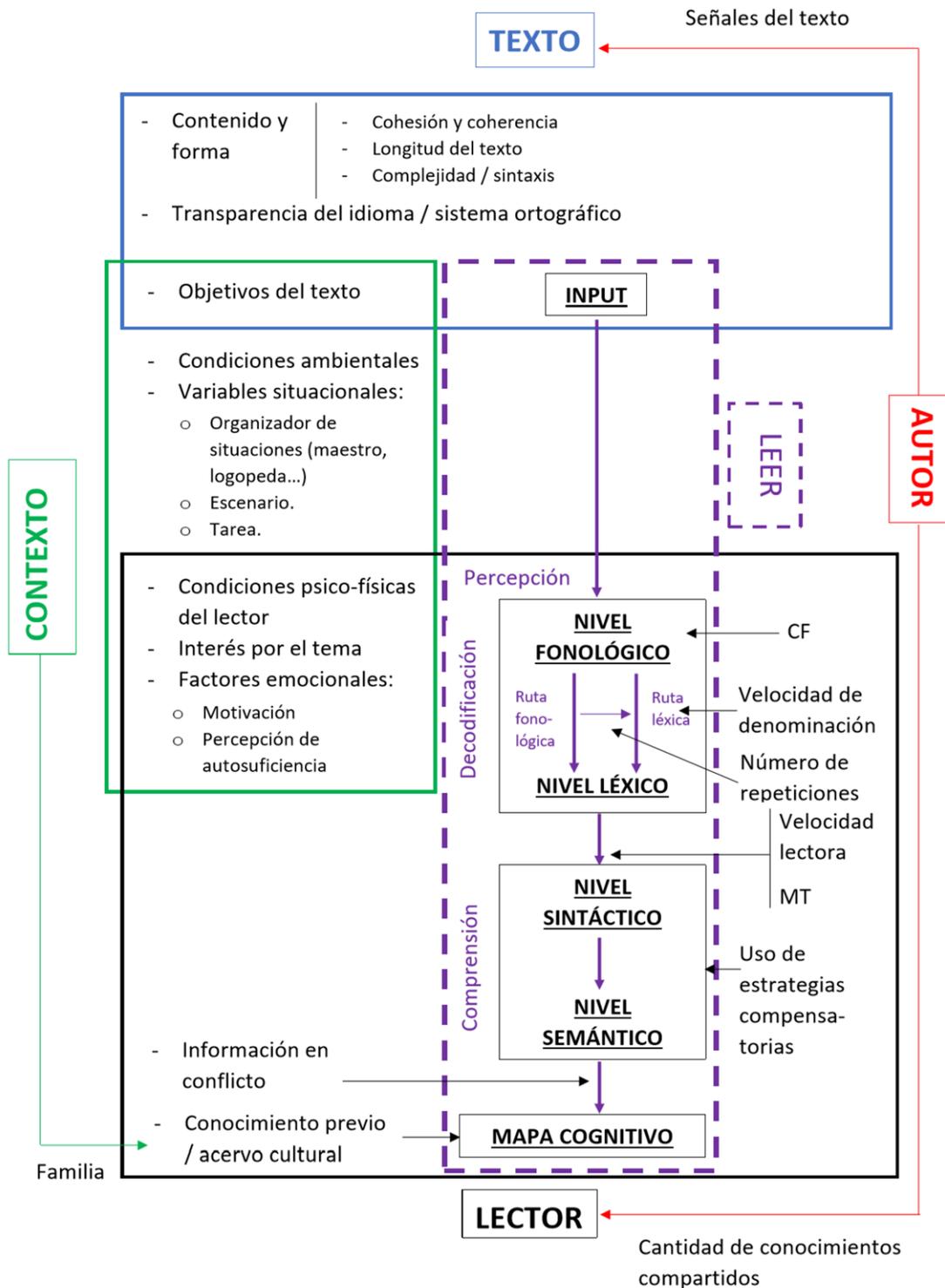


Figura 1. Esquema causal de las variables influenciadoras del rendimiento en la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia.

7.2. Variables y predictores del rendimiento académico

De acuerdo con la revisión de Erazo (2015) y a partir de 9 investigaciones citadas en ella, la tabla 4 recoge todas las variables que han presentado correlación con el R.A. del siguiente modo:

Factores personales:

1. **Trayectoria académica:** calificaciones actuales y previas (etapa preescolar o escuela en el caso de los estudios en secundaria) y adecuación de su edad al curso (promoción de todos los cursos).
2. **Condiciones físicas:** edad, género y dieta rica en proteínas y vitaminas.
3. **Factores cognitivos:** inteligencia y estrategias de aprendizaje (uso del tiempo, frecuencia y hábitos de estudio).
4. **Factores emocionales:** Personalidad, conducta, problemas afectivos, autoestima, motivación hacia la tarea y establecimiento de metas.
5. **Otras:** Ocupación (compaginar estudio y trabajo) y consumo de sustancias psicoactivas.

Factores familiares:

1. **Características de los padres:** nivel socioeconómico: nivel educativo de los padres y poder adquisitivo.
2. **Clima:** integración familiar, vida familiar, clima afectivo y seguridad,
3. **Educación:** prácticas de crianza y relaciones de la familia con la escuela, rutinas y normas, sistemas de premios y castigos, y la práctica de tareas en casa (deberes) que incluye la participación de los padres.

Entorno educativo:

1. **Cuerpo docente:** Los métodos de enseñanza activos, la educación formal que recibe el maestro previo a su incorporación, docentes con mayor capacitación y actualización profesional, la experiencia de los profesores y el conocimiento de los temas de la materia, y el período escolar y la cobertura de currículo.
2. **Recursos materiales:** El acceso a libros de texto y otro material instruccional, la provisión de infraestructura básica como electricidad, agua y mobiliario en la institución, la distancia entre el lugar de residencia y la escuela, y el tamaño del grupo en relación con el tamaño de la escuela.

Cabe destacar con respecto a las frecuencias (número de veces que se ha observado cada variable), como se ve en la tabla 4:

1. 6 de los 9 estudios destacan la influencia de factores emocionales en relación con el R.A., siendo esta la variable de mayor frecuencia.
2. El hecho de no haber ninguna variable con frecuencia 1 nos hace pensar que, al haberse encontrado correlación al menos por dos autores diferentes, la validez de los estudios es mayor y, por tanto, que todas las variables expuestas han sido contrastadas.

Tabla 4. Variables que intervienen en el rendimiento académico (RA) del alumno. Fuente: elaboración propia a partir de Erazo (2015).

	Factores personales					Factores familiares			Entorno educativo	
	Trayectoria académica	Condiciones físicas	Factores cognitivos	Factores emocionales	Otros	Características de los padres	Clima	Educación	Cuerpo docente	Recursos materiales
Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994	x			x				x	x	x
Mella y Ortiz, 1999						x				
Navarro, 2000: 'x' y Navarro, 2003: 'X'	x	X	X	X			X			
Gonzales, 2003			x	x		x				
Carvallo, 2006	x	x	x		x	x	x			
Caso, Niebla y Hernández, 2007				x	x					
Secretaría de Educación de Bogotá (Bondensiek) (2010)	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Gonzales y Rodríguez, 2010	x	x		x		x				

7.3. Limitaciones de la evaluación

A la hora de evaluar la comprensión lectora en español⁵, los especialistas no tienen ningún test de referencia consensuado a aplicar.

La gran variabilidad individual existente para cada sujeto, consecuencia del extenso elenco de factores que entran en juego para que un lector comprenda lo que ha leído, hace que encontrar un test que presente referencias a todos estos factores sea difícil (por no decir que no hay dos test que midan la comprensión lectora a través de los mismos ítems).

De acuerdo con la revisión realizada, la elaboración de un método de evaluación fiable y válido para la CL debería tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En relación con cómo se estructuran los tests de la lectura que incluyen una evaluación de la comprensión lectora:

Estudios evidencian que los trastornos del lenguaje oral que no presentan el perfil clásico de trastorno en la fonología y la decodificación, suelen pasar inadvertidos por el sistema escolar en las etapas tempranas, identificándose de forma tardía en los últimos años de escolaridad, por su mal desempeño en comprensión lectora.

- (Kelso et al. 2007 citado en Balbi, Cuadro y Trías, 2009:159)

En este sentido, debemos tener en cuenta que en la evaluación de la lectura son considerados diversos procesos que constituyen en sí mismos elementos claramente diferenciales en la configuración de las dificultades específicas en este ámbito.

(Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2007 citado en Navarro y Mora, 2013:439).

De todo esto debemos inferir que la evaluación de la comprensión lectora no se debe aislar de la evaluación de la lectura en general; es decir, si queremos evaluar la comprensión lectora, deberemos analizar también su nivel de decodificación para así poder inferir si la causa de su déficit en comprensión proviene de su déficit en los procesos inferiores o por variables intrínsecas de los procesos superiores.

- De igual modo, se han de discernir la comprensión del texto base y de los procesos globales:

Comprender la relación entre dos frases tanto contiguas como alejadas, parafrasear con éxito la información contenida en uno o dos párrafos. Sin embargo esto no supone que alcancen tareas que involucren el modelo de situación, en tareas que exigen la aplicación de las macrorreglas de supresión, integración y generalización, como lo es explicar el tema en tres o cuatro frases como máximo y discernir el título adecuado entre cuatro opciones.

(Balbi, Cuadro y Trías, 2009:159)

⁵ Una de las variables que se ha descrito es la “trasparencia del idioma”. “El sistema ortográfico español tiene 29 grafemas para 25 fonemas” (López, 2015). No obstante, cada código/idioma tiene un número de grafemas diferente al que asignar otro número de fonemas distinto para cada idioma. Esta variación intraidiomática es la que no nos permite generalizar una prueba a cualquier idioma, puesto que en cada sistema la relación arbitraria grafema-fonema es diferente.

- En cuanto a los ítems que presentan los tests, Viana et al. (2014:10) afirma que es equívoco tanto “considerar que las preguntas, por sí solas, enseñan a comprender” como “considerar que el acierto en la respuesta a una determinada pregunta es sinónimo de comprensión de lo que se ha leído”.
 - o Con respecto a la primera premisa, Navarro y Mora (2013:436) afirman que la evaluación dinámica sería, frente a las pruebas convencionales, la manera de suplir este error en la evaluación:
“la ED⁶ trataría de ofrecer información adicional a la ofrecida por pruebas estáticas o convencionales, permitiendo obtener datos no sólo acerca del producto final de la actividad desarrollada, sino también sobre el proceso de aprendizaje que tiene lugar durante su desarrollo, y en qué medida el sujeto se ha beneficiado de la mediación ofrecida (Resing, 2000; Jensen, 2000; Saldaña, 2004)”.
 - o Con respecto a la segunda, en la bibliografía revisada se habla de las *medidas de producto*: “asumir que la comprensión es el resultado de la interacción del lector con el texto y se centran más en el producto final de la lectura que en el proceso seguido por el lector durante la misma” (Pérez, 2005:125).

Para evitar este segundo sesgo, Pérez (2005:126) sugiere que “la combinación de varios tipos de medidas dará una visión más clara de dicha capacidad”: Evocación o recuerdo libre; preguntas de “sondeo”; preguntas abiertas; cuestionarios; ítems de verdadero o falso; preguntas de elección múltiple de alternativas...

⁶ La evaluación dinámica (ED) se define como un “procedimiento de evaluación del proceso de aprendizaje, caracterizado por la interacción entre evaluador y sujeto evaluado, y que a su vez incluye elementos de mediación o intervención en el proceso evaluativo” (Dörfler, Golke y Artelt, 2009; Grigorenko, 2009 citado en Navarro y Mora, 2013:435).

8. Repercusiones logopédicas

8.1. Patologías en las que se presentan dificultades en lectura

Las comorbilidades juegan un papel muy importante en los errores de lectura ya que “la presencia de la comorbilidad condiciona una forma de presentación, pronóstico y abordaje terapéutico distinto para cada proceso comórbido” (López, 2015:67).

La importancia de este punto estriba en la toma de conciencia de que no todos los problemas de lectura pueden ser etiquetados de “dislexia”. Partiendo de la explicación de qué es “dislexia”, veremos cómo existen otras patologías entre cuyos síntomas aparecerán errores al leer (relacionados en mayor o menor medida con la comprensión lectora).

Tabla 5. Tipos de errores que se pueden cometer al leer. Fuente: TALE⁷ (cit. en López, 2015:29)

ASPECTOS CUALITATIVOS	ASPECTOS DE PRECISIÓN LECTORA
1. Silabeo (descomponer la palabra en sílabas).	1. No lectura (ninguna respuesta).
2. Puntuación (no se respetan las pausas según los signos).	2. Vacilación (se detiene, titubea, vacila).
3. Acentuación (acentuación fonéticamente inadecuada de palabras).	3. Repetición (volver a leer una o más veces).
4. Fonética (pronunciación incorrecta relacionada con errores del habla).	4. Rectificación (se da cuenta del error y rectifica).
5. Señalado (indica con el dedo cada palabra).	5. Sustitución de una letra por otra.
6. Omisión de líneas.	6. Sustitución de una palabra por otra.
7. Distancia (entre los ojos y el papel escrito).	7. Rotación (sustitución de letra móvil: p-b, d-b, p-d, q-b, m-w, n-u).
8. Actitud (tensión emocional, rechazo, reacción, comentarios, inseguridad...)	8. Lectura inventada.
	9. Adición de letra, sílaba o palabra.
	10. Omisión de letra, sílaba o palabra.
	11. Inversión silábica (invertir el orden de las letras dentro de una sílaba).

Si bien es cierto que a continuación se exponen listados de síntomas que se pueden encontrar dentro de cada patología, no debemos olvidar que no todos los pacientes los presentarán; para ser más precisos, los manuales o estudios recogen rasgos o síntomas paradigmáticos, resultado de compendiar las características de todos los participantes de sus muestras de estudio.

En palabras de Benedet y generalizable a todas las patologías tratadas en este trabajo:

Y, para terminar, recordemos que no existe “la dislexia”. Tampoco existen “dos dislexias”. Lo que existe es un número infinito de “dislexias”. La dislexia que presenta un niño es (y puede ser muy) diferente de la que presentan otros niños, y cada una requiere una metodología de intervención idiosincrásica.

(Benedet, 2013:187)

⁷ Test de análisis de lectoescritura.

8.1.1. Dislexia

La dislexia ha sido definida por múltiples organismos internacionales (Rello y Rozensztejn, 2016):

- **Definición de la asociación internacional de la dislexia, international dyslexia association (ida):**

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Son inesperadas (discrepantes) en relación a otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que puede afectar el incremento del vocabulario y de la base de conocimientos.

- **Definición de la federación mundial de neurología, world federation of neurology (wfn):**

Un trastorno en niños que, a pesar de (recibir) instrucción educativa convencional, no logran las habilidades lingüísticas de lectura, escritura y ortografía esperadas, en consonancia con sus habilidades intelectuales.

- **Definición del manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, diagnostic and statistical manual of mental disorders (dsm-v), donde la dislexia está incluida dentro de los trastornos específicos del aprendizaje:**

La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica.

Según los criterios diagnósticos del DSM-5 “la *dislexia* es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el conocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica”.

Según Benedet (2013:183), las causas de la enorme incidencia del diagnóstico “dislexia” son:

- **Errores pedagógicos.**

Implementar la lectura por la ruta subléxica es la metodología óptima para su enseñanza. Existen múltiples procedimientos para su adiestramiento.

- **Errores diagnósticos.**

Es necesario llevar a cabo una evaluación neuropsicológica que determine si las alteraciones del lenguaje son debidas a una afectación primaria de las estructuras o funciones cerebrales que sustentan otras funciones cognitivas diferentes del lenguaje.

De acuerdo con las definiciones y las consideraciones del DSM-5 y de Benedit, hemos de entender por “dislexia” un trastorno del neurodesarrollo (trastorno específico del aprendizaje), en el que interviene la genética y la herencia, y que no tiene cura (López, 2015). Es decir, solo podemos tildar de “dislexia” al “resultado directo de la afectación de las estructuras o funciones cerebrales que sustentan exclusivamente las funciones subyacentes a la lectura” (Benedit, 2013:184).

Áreas en la que presentan dificultades (López, 2015:63-64):

- Lectura, con una pobre precisión lectora y/o baja velocidad.
- Ortografía
- Baja memoria fonológica (Beneventi et al., 2010; Wol et al., 2010) que se puede detectar con el span directo del subtest de dígitos WISC-IV.
- Dificultades en la adquisición de las secuencias verbales automáticas.
- Baja velocidad en pruebas de denominación rápida (Denckla y Rudel, 1976; Pennington et al., 2001; Guzman et al., 2004).
- Peores resultados en las pruebas de fluencia fonética que en las de fluencia semántica (Frith et al., 1995).

A su vez, en el estudio de González et al. (2013:33) se describen los procesos cognitivos deficitarios en niños con DEAL (dificultades específicas de aprendizaje en lectura [dislexia]):

- Conciencia fonológica.
- Conciencia fonémica.
- Memoria verbal.
- Percepción del habla.
- Procesamiento ortográfico.
- Formulación de la oración y procesamiento sintáctico.

8.1.2. Trastorno específico de lenguaje (TEL)

En el estudio de Coloma (2015) sobre las relaciones entre habilidades lingüísticas (léxico, conciencia fonológica y discurso narrativo), decodificación y competencia lectora en escolares con TEL, se exhiben dificultades lectoras en habilidades relevantes para el despeño lector (Coloma et al., 2015:2):

- **Léxico:**
 - Presentan dificultades para aprender nuevos términos: su léxico es poco diverso ya que adquieren las primeras palabras más tardíamente que los menores con desarrollo típico.
 - Problemas en la denominación.
 - Problemas en el uso de palabras funcionales.

- **Déficits en conciencia fonológica:**
 - Dificultad para analizar y sintetizar la palabra oral a nivel de sílaba y del fonema; en consecuencia, se verá afectada la mecánica y velocidad lectora.
 - La emergencia de la conciencia fonológica requiere de la adquisición de una masa crítica de vocabulario [se describe una relación de dependencia entre léxico y CF].

- **Discurso narrativo:**
 - Problemas en diferentes ámbitos como estructura textual, coherencia y mecanismos de cohesión.

8.1.3. Trastorno por déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Estos niños no presentan déficits específicos de lectura (salvo si existe comorbilidad con dislexia), sino que sus dificultades son explicadas por la sintomatología propia del TDAH: la lectura requiere de organización de la información y del mantenimiento de un esfuerzo continuado, lo que conlleva a errores de comprensión lectora (López, 2015):

- **Errores debidos a la impulsividad:**
 - Fallos en la interpretación de enunciados.
 - Modificación de palabras (la inventan o la omiten).

- **Errores relacionados con el déficit de atención mantenida:**
 - Pérdida de información relevante del texto (acentuado cuanto más largo sea el texto).

- **Errores debidos al déficit en memoria de trabajo:**
 - Dificultad en la integración de la información a nivel global: olvidan ciertos contenidos y pueden presentar dificultad para asociarlos con la nueva información.

8.2. Intervención logopédica en comprensión lectora

En este epígrafe debemos discutir acerca de qué trabajar cuando intervenimos comprensión lectora. ¿es todo el mundo capaz de aprender a leer? Y, si esto es así, ¿debemos tener en cuenta toda la adquisición de la lectura o centrarnos solo en la comprensión lectora?

La lectura es un proceso que debemos aprender; no obstante, las bases neurológicas necesarias para su adquisición nos son innatas. Esta idea implica, a priori, que a cualquier persona se le puede (re)educar en la habilidad de leer con independencia de presentar alguna alteración.

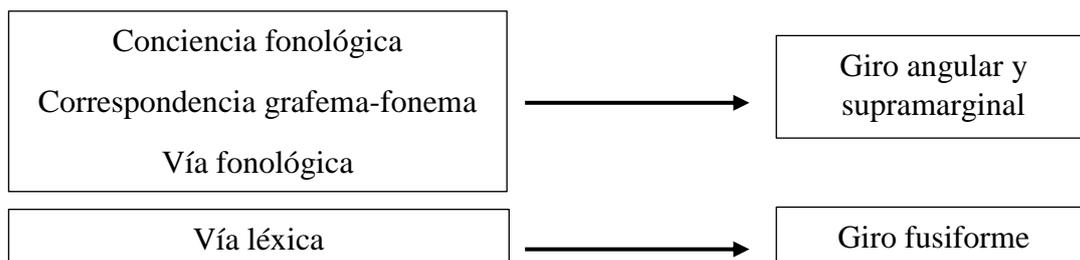


Figura 2. Estructura anatómica correspondiente al proceso de adquisición de lectura. Fuente: López, 2015:48.

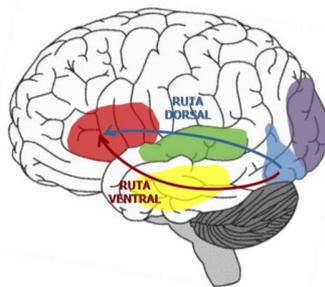


Figura 3. Rutas del reconocimiento visual. Fuente: Cuetos, 2017.

Tanto las bases neurológicas como los almacenes en los que se acopian los diferentes niveles del lenguaje son los mismos en todas las personas, por este motivo podemos ver en tests estandarizados específicos para una patología concreta cómo se evalúan la integridad de dichos almacenes, así como su accesibilidad en lo que a lectura respecta (p. e.: BETA⁸ de Cuetos y González-Nosti, o el test de Boston de Goodglass y Kaplan).

Pese a que se han encontrado discrepancias en la revisión bibliográfica en lo que respecta a la correlación decodificación-comprensión, la mayor parte de los estudios describen relaciones no estadísticamente significativas: “no parece estar clara la relación de interdependencia entre los procesos de alto y bajo nivel (...) los procesos léxicos están más relacionados con la fluidez lectora frente a la comprensión que supondría un nivel de

⁸ Batería para la evaluación de los trastornos afásicos.

análisis superior” (Vieiro y Amboage, 2016:6); “un buen número de estudiantes que no plantean mayores dificultades en procesos de decodificación, muestran en cambio dificultades importantes en habilidades complejas de procesamiento semántico” (Navarro y Mora, 2013:439), “la decodificación y la comprensión lectora están basadas en habilidades diferentes. Así, la conciencia fonológica constituye la base de la descodificación mientras que el vocabulario, la gramática y el discurso narrativo sustentan la comprensión lectora” (Oakihill & Cain, 2012 citado en Coloma, Sotomayor, de Babieri y Silva, 2015:3).

Por otro lado, los estudios en los que sí se encuentra correlación positiva se basan, principalmente, en la *hipótesis de la eficacia verbal* de Perfetti; la cual postula que se “(...) exige una adecuada competencia descodificadora, mediante la que el lector haya consolidado adecuadamente las Reglas de Correspondencia Grafema – Fonema (RCGF) y pueda dedicar los recursos de su memoria de trabajo al proceso comprensivo” (Vallés, 2005:49). Como ejemplos de estudios que se posicionan a favor de la relación positiva encontramos: “la conciencia fonológica es un predictor del futuro rendimiento lector” (De la Calle et al., 2016:35); “la comprensión a la que el lector llega se deriva de sus experiencias previas acumuladas, experiencias que entran en juego, se unen y complementan a medida que descodifica palabras, frases, párrafos e ideas del autor” (Pérez, 2005:123), “ayudar a los alumnos a que sean lectores fluidos (es decir que lean con precisión, velocidad y prosodia) y que descodifiquen de manera automática les permite que puedan dedicar los recursos cognitivos a procesos superiores como la comprensión del texto” (González, Cuetos, López y Vilar, 2017:173), “el hecho de que la comprensión lectora sea producto de la decodificación y la comprensión oral implica que ambas habilidades son necesarias para lograr una lectura comprensiva (Hoover & Gogugh, 1990 citado en Coloma, Sotomayor, de Babieri y Silva, 2015:3).

No obstante, la controversia de los autores sobre cómo se relacionan decodificación y comprensión parece estar actualmente a favor de que ambos componentes pueden ser claramente disociados: “Existen pobres decodificadores y buenos comprendedores (...) pero también existen estudios que demuestran la existencia de buenos decodificadores y malos comprendedores” (Vieiro y Amboage, 2016:7), no debemos olvidar cuál es el enfoque de este trabajo: relacionar la comprensión lectora al rendimiento académico:

Parece bastante razonable argumentar que identificamos un rango de rendimiento donde los procesos de decodificación imponen un claro límite a los procesos de comprensión. (...) parecería que el límite que la decodificación impone a la comprensión y se sostiene en 4º y 5º [de primaria]⁹, es superado en el último año de la escolaridad. (...) A su vez, es razonable inferir que hayan desarrollado estrategias alternativas a su debilidad en decodificación, pudiendo acceder a la comprensión con otras vías: inferir significados por el contexto, identificar la estructura textual, operar con señales retóricas, actualizar su competencia lingüística (Cain, 2006, 2007; Sánchez, 2002; Nation, 2007).

(Balbi, Cuadro y Trías, 2009:158-159)

9 El corchete es aportación propia.

Incluso aun no existiendo una postura clara, casi todos los estudios a los que se hace referencia versan sobre la adquisición “normativa” de la lectura. Este estudio tiene un prisma logopédico y se da por hecho que no se va a intervenir sobre todo el alumnado, sino sobre aquellos niños que presenten alteraciones. En consonancia con lo expresado en el punto anterior (*patologías en las que se presentan dificultades en la lectura*), podemos asegurar que el niño que es mal comprendedor va a tener alterado también algún proceso de decodificación, por lo que la intervención en la comprensión lectora se desarrollará trabajando aquellos aspectos deficitarios: tanto en decodificación como en comprensión.

Con respecto a sobre qué alumnos se deberá intervenir, el reconocimiento de los niños que presentan las patologías ya descritas o cualquiera que curse con problemas de lectura se podría realizar mediante el modelo RTI¹⁰. En él se prioriza la identificación de los alumnos que presentan resultados de aprendizaje pobres permitiéndoles beneficiarse de una intervención basada en evidencias (el propio rendimiento del niño; pudiéndolo considerar por ello un método de evaluación dinámico).

Este modelo se implementa en 3 fases (Jiménez-Fernández y Defior, 2014:51):

- “Tier 1”: Varias veces al año se evalúan las respuestas de los alumnos a las instrucciones pronunciadas en clase. 75% del alumnado se encuentra en esta fase: responde adecuadamente a las instrucciones recibidas.
- “Tier 2”: A todos aquellos alumnos que no presentan una respuesta adecuada se les refuerza con más ayuda en el aula. 20%
- “Tier 3”: Aquellos que ni con apoyo suplen las dificultades necesitarán una intervención intensiva e individualizada. 3-5%

En función de esta clasificación por fases, el perfil del logopeda se vería reflejado en la “Tier 3”.

El modelo RTI propone una intervención cuyos objetivos sean: conciencia fonológica, conocimiento de las letras, fluencia¹¹, vocabulario y comprensión. Para ello, la actuación a realizar se divide en las fases 1) decodificación; 2) destrezas fonológicas; 3) comprensión lectora; 4) intervención en el aula: recomendaciones a los maestros (Jiménez-Fernández y Defior, 2014:52-60). Asimismo, Roca propone una intervención basada en el RTI en 5 etapas: “1) conciencia fonológica; 2) correspondencia grafema-fonema; 3) velocidad lectora (lectura global); 4) entonación, ortografía y expresión escrita; 5) estrategias compensatorias” (citado en López, 2015:100).

En la siguiente tabla vemos, de manera sintética, qué incluye cada fase y cómo trabajarlas.

10 *Response to intervention model*

11 “Habilidad de lectura oral con rapidez, precisión y expresión adecuada” (Jiménez-Fernández y Defior, 2014:52).

Tabla 6. Intervención en las fases de la lectura. Fuente: elaboración propia a partir de López, 2015; Jiménez-Fernández y Defior, 2014.

Fase¹²	Qué es	Cómo trabajarla: Métodos/actividades	Objetivos
Destrezas fonológicas	Conciencia fonológica es la habilidad para detectar y manipular fonemas en sílabas habladas y palabras (se desarrolla alrededor de los 4 o 5 años).	Tareas de análisis fonológico: contar, eliminar e invertir fonemas o sonidos. Tareas de síntesis: mezclar sonidos para formar palabras. Identificar palabras que empiecen/acaben con los mismos sonidos: detectar rimas y aliteraciones.	Trabajar los déficits en el procesamiento fonológico, velocidad de denominación y memoria verbal.
Fonología suprasegmental	Son los rasgos prosódicos: acento, compás y entonación (entre 1º y 3º de primaria).	Dar golpes con los dedos al compás de un metrónomo, diferenciar dos ritmos, detectar la sílaba tónica de las palabras, juegos de manos...	Mejorar los rasgos prosódicos. Facilitar la retención de la información leída en la memoria de trabajo para que pueda ser procesada y comprendida.
Decodificación + velocidad lectora	Uso de las reglas de conversión grafema-fonema (RCGF).	Método de enseñanza multisensorial. Método de lectura repetida / Lectura en la sombra o lectura guiada. Método de tarjetas de palabras.	Automatización en el uso de RCGF. Aumentar precisión lectora. Conocer los signos de puntuación, así como el énfasis y pausas que se han de desempeñar.
Comprensión lectora¹³ / estrategias compensatorias	Entender lo que se ha leído / buscar estrategias para suplir este déficit.	Reforzar técnicas de estudio: dar instrucciones para lograr una lectura eficaz, enseñar a subrayar, a extraer lo importante de cada párrafo, a sintetizar, a hacer esquemas o mapas conceptuales...	Localizar la idea principal y resumir. Mejorar la generación de inferencias. Incrementar el nivel de conocimiento previo y vocabulario oral. Usar preguntas de automonitoreo. Mejorar el procesamiento morfológico.

12 No se ha incluido la intervención en ortografía y expresión escrita, ni en familias (esta última se explica a continuación).

13 La intervención en la comprensión se desarrolla de manera detallada en el siguiente punto.

La adquisición de la lectura sigue las fases descritas en la tabla 6:

En primer lugar, el niño ha de reconocer los sonidos del habla (fonemas). Solamente cuando presente un nivel de vocabulario adecuado¹⁴ y ya sea capaz de detectar los sonidos que conforman las palabras se le enseñará la transcripción gráfica de los sonidos (letras/grafemas). “Es un error frecuente (...) que los niños aprendan el alfabeto mucho antes de tener consciencia de los sonidos. Un niño no aprenderá a leer antes de haber desarrollado adecuadamente la consciencia fonológica, aunque se sepa el alfabeto”. (López, 2015:101-102)

Profundizando en esta idea, nos encontramos con que un niño tampoco desarrollará la capacidad de comprender lo que ha leído si aún no está preparado para ello: que las bases sean innatas en el ser humano no significa que en las áreas cerebrales en las que se desarrollan las funciones cognitivas relacionadas con la lectura se haya realizado un proceso de maduración.

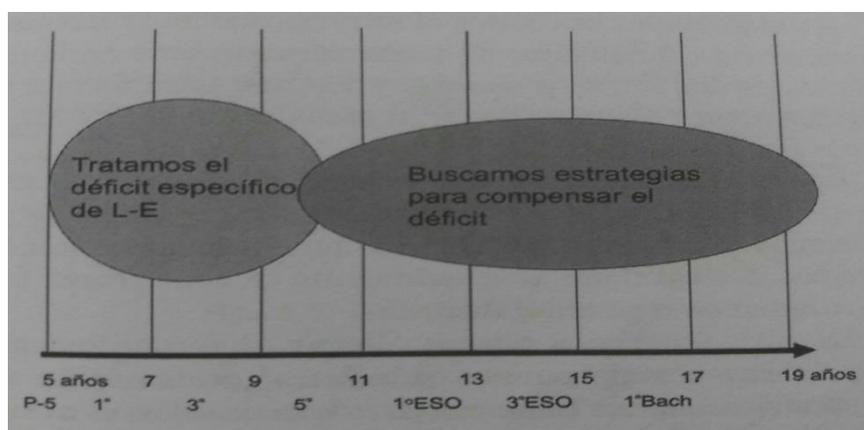


Figura 4. Intervención en función de la edad del niño. Fuente: López, 2015:101.

En suma, debemos advertir que será perjudicial tanto forzar al niño a empezar antes de tiempo, como no realizar una intervención lo más precozmente posible, ya que “sin una intervención suficiente, continua y apropiada no podrán adquirir las habilidades de lectura acorde con las de cualquiera de sus compañeros o incluso, acorde a sus propias capacidades intelectuales” (González, Jiménez, Rodríguez y Díaz, 2013:43).

La importancia de adecuarse a la edad a la hora de intervenir “es de vital importancia antes de que el déficit pueda impedir la integración social y laboral de los adolescentes con dislexia, y con ello aminorar la calidad de vida de estos” (González, Jiménez, Rodríguez y Díaz, 2013:43). Ya no solo para las personas que padezcan dislexia, sino cualquiera que curse con dificultades de aprendizaje/adquisición de la lectura.

¹⁴ “La intervención de la consciencia fonológica debe seguir un “curso de desarrollo,” aprender a manipular elementos más grandes (es decir, las palabras que riman, las sílabas, y el conocimiento a partir del sonido) antes de manipular las unidades más pequeñas (es decir, inicios, rimas y fonemas finales)” (Hindson, Bryne, Fielding-Barnsley, Newman, Hine y Shankweiler, 2005; Schuele y Boudreau, 2008 citado en González et al., 2017:158).

Transversalmente, se trabajará la fonología suprasegmental (los rasgos prosódicos).

Por último, se trabajará la comprensión lectora. “En el terreno de la comprensión lectora, este tránsito marca la frontera entre *aprender a leer a leer para aprender*” (Lorenzo, 2016:147). En el caso de que el niño presente un déficit en esta fase, deberemos definir qué fallos concretos presenta en la construcción de significado y, en consecuencia, enseñarle cuáles son las estrategias inferenciales óptimas para su caso (como veremos a continuación).

Igualmente, la intervención descrita solo se ha centrado en el niño, pero también podemos y debemos como logopedas asesorar a los centros con medidas preventivas. Entre las recomendaciones a los maestros podemos destacar las siguientes:

Tabla 7. Adaptaciones en el aula. Fuente: López, 2015:97.

1. No forzar al alumno a leer en voz alta.
2. Dar más valor al contenido del redactado que a la forma.
3. No penalizar las faltas de ortografía. Pactar unas normas de ortografía básica.
4. Asegurarse que ha entendido correctamente las preguntas de los exámenes.
5. Darle más tiempo para que pueda finalizar los exámenes y tareas.
6. Dar una 2º oportunidad haciéndole una prueba oral. Seguramente le saldrá mejor que por escrito.
7. Delimitar el temario a estudiar. Mejor poco y bien que mucho y mal.
8. Valorar la cantidad de lecturas obligatorias trimestrales.
9. Adaptar la asignatura de lengua extranjera al formato oral.
10. Dar apuntes del profesor u ofrecerle que se los fotocopie de algún compañero.
11. Potenciar el uso de recursos “tecnológicos”: grabadora, ordenador, calculadora, lectores informáticos...
12. Tener en cuenta dónde está sentado y los compañeros que tiene al lado.
13. Resaltar los progresos conseguidos. Reforzar la autoestima.
14. Vigilar los comentarios en los informes escolares.
15. Comentar las notas personalmente con el alumno.

8.2.1. Fallos en la construcción de significado global y estrategias compensatorias

De acuerdo con Jouini (2005:101), los fallos en la construcción del significado global de un texto se deben a:

- **Dificultades para comprender una palabra.**
No la comprende porque es nueva o porque le asigna un significado que no tiene sentido en el contexto.
- **Dificultades para comprender una oración.**
Porque no encuentre ninguna o varias interpretaciones posibles, o bien porque la interpretación que le asigna entra en conflicto con su conocimiento previo.
- **Dificultades para comprender cómo una oración se relaciona con otra.**
Puede no encontrar conexión entre dos oraciones o encontrar varias posibles.
- **Dificultades para comprender cómo encaja el texto completo.**
El alumno puede presentar dificultad para comprender la idea central del texto, para comprender por qué se incluyen algunos episodios o secciones y las motivaciones de uno o más personajes del texto.

Esto pondría de manifiesto la existencia de “tres grandes niveles que son dependientes y que interactúan entre ellos” (Jouini, 2005:101) en el proceso de comprensión lectora:

1. Descodificación.

El lector debe reconocer las palabras y acceder a su diccionario interno para dotarlas de significado.

2. Analizador sintáctico.

El lector debe relacionar las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí.

3. Análisis semántico

El lector debe ser capaz de formar una representación coherente de lo que está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes unidades textuales y poder jerarquizar las ideas del texto a nivel global.

Como podemos apreciar, este autor también recalca la necesidad de desarrollar un nivel adecuado de procesos inferiores al actuar de manera dependiente con los superiores (correlación positiva entre decodificación y comprensión).

En la tabla 6 se hace una somera aproximación a los objetivos que se pretenden conseguir al intervenir en la decodificación y comprensión; sin embargo, no se explica en qué consisten las inferencias ni cómo se enseñan *per se* las estrategias compensatorias:

Comencemos por definir qué son las inferencias.

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía.

(Cassany, Luna y Sanz, 2000:218 citado en Jouini, 2005:103)

Así pues, encontramos información de dos tipos en los textos: “en lo literal, se entregan respuestas textuales o expresas. En lo no literal, las respuestas deben inferirse, deducirse o inducirse” (Jouini, 2005:140).

“Enseñar a nuestros alumnos hacer inferencias, basadas en sus conocimientos previos y lingüísticos, acerca del significado de una palabra extraña, propiedades de objetos, características o rasgos de los personajes, el modo de realizar acciones, causas y efectos de sucesos, entre otras, es el modo de proceder más idóneo (...) para desarrollar su habilidad comprensiva y convertirles en lectores autónomos capaces de superar cualquier obstáculo que dificulta su proceso de comprensión lectora”.

(Jouini, 2005:114)

El niño es capaz de gestionar su capacidad comprensiva gracias a los procesos metacognitivos, ya que “permiten al sujeto reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, monitorizando cualquier error en la comprensión y ajustándolas estrategias utilizadas para corregir interpretaciones no aceptables, controlando la comprensión y la evocación a largo plazo” (Irwin, 1990; Giasson, 2005; Sánchez Miguel, 1998 citado en Viana, Ribeiro y Santos, 2014:14).

Los procesos de gestión engloban (Brown, 1980 citado en Viana et al., 2014:15):

- Saber cuándo comprendemos o no comprendemos;
- Saber qué comprendemos y qué no comprendemos;
- Saber qué necesitamos para comprender;
- Saber que podemos hacer algo cuando no comprendemos.

Partiendo del conocimiento de los fallos en la construcción del significado global arriba explicados, podemos centrar nuestra intervención en la enseñanza de técnicas compensatorias para suplir estos déficits (tabla 8). De este modo, el niño adquirirá recursos suficientes de manera consciente y, con su uso continuado y supervisado, podrá llegar a incorporarlos y automatizarlos.

Por tanto, es importante enseñar a los niños a que comprendan y a que entiendan por qué lo comprenden. “Mediante la enseñanza explícita de mecanismos de autorregulación el alumno mejora sus mecanismos de comprensión. Si los alumnos saben cómo aprenden, las posibilidades de éxito en la lectura aumentarán” (Bronson, 2000 citado en Viana et al., 2014:15).

El conjunto de actividades y estrategias deberá ir destinado a “la enseñanza explícita de la comprensión lectora en cuatro niveles: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización de la información y comprensión crítica” (Viana et al., 2014:15).

Tabla 8. Estrategias compensatorias de los fallos en la construcción global del significado. Fuente: elaboración propia a partir de Jouini, 2005.

Déficit	Objetivos	Qué enseñar
Palabras desconocidas	Distinguir las importantes o relevantes de las que no lo son.	Las <u>palabras relevantes</u> son las que designan conceptos clave en el texto: suelen repetirse varias veces, ocupan lugares eminentes en el texto y pueden estar marcadas con señales distintivas (tipografía, mayúscula, etc). Son importantes porque: definen y describen un fenómeno o un concepto; explican cómo se produce; comparan y contrastan ideas, objetos o sucesos; instruyen sobre cómo hacer o aprender algo; jerarquizan los hechos.
	Determinación de las secuencias textuales	Los <u>conectores, marcadores u organizadores del discurso</u> : sirven para unir oraciones o párrafos, poniendo en relación los contenidos del texto entre sí, o reforzando las relaciones entre autor, lector y texto, o ambas a la vez. Los tipos son: palabras de introducción, de preparación, de inclusión, de comparación, de contraste, de relación causa-efecto
		Las <u>macrorreglas</u> son operaciones para reducciones de información semántica. Son: <ul style="list-style-type: none"> - 1ª supresión (permite eliminar la información accidental, irrelevante o redundante); - 2ª generalización (permite reemplazar varios enunciados por otro que los contenga y de mayor rango generalizador); - 3ª construcción (permite reemplazar una secuencia de proposiciones por una proposición simple que contiene el sentido global de la secuencia).
	Elegir la estrategia idónea para resolver el problema de las palabras desconocidas	<p><u>Análisis contextual</u>: estrategia mediante la cual se infiere o deduce el sentido de una palabra a partir de su lugar o función en el texto. Pasos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar la clase de palabra. - Determinar su función dentro de la oración. - Claves contextuales (¿qué nos dice el contexto acerca de la palabra?, ¿con qué tono lo dice? ...) - Recurrir a la imaginación tratando de evocar el significado. - Comparación (en base de su semejanza con una palabra o concepto ya conocido). - Contraste (cuando llega a definir la nueva palabra al ser muy diferente o contraria a otra palabra del texto). <p><u>Análisis morfológico</u>: fijarse en los recursos que tiene la lengua española para formar nuevas palabras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexión (unión de morfemas o afijos flexivos a una base, raíz o lexema); - Derivación (adjunción de afijos derivativos (prefijos, sufijos) a una base, lexema o raíz de la palabra); - Composición (unión en una misma unidad léxica de más de una base, o de la unión de dos o más palabras)

Tabla 8. (continuación)

<p>Interpretación de una parte, una oración, una secuencia o un fragmento, del texto</p>	<p>Identificar las ideas principales en los textos</p>	<p>Tener claro los siguientes <u>conceptos</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto (escrito con sentido completo); - Párrafo (grupo de oraciones que se relacionan con algún aspecto del tema de lectura); - Tema (de lo que trata todo el texto); e - Idea principal (la información más importante que se dice acerca del tema). <p>Identificar la oración temática es el modo más sencillo para saber qué frase recoge de forma explícita y de modo más completo lo que el autor dice acerca del tema del que habla el texto.</p>
	<p>Determinar los tipos de secuencias textuales o superestructuras</p>	<p>La determinación de la idea principal del texto lleva obligatoriamente a determinar los tipos de secuencias textuales que lo componen, porque los <u>tipos de texto</u> condicionan la interpretación del lector y la elaboración de inferencias. Los tipos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Narración: la información se refiere a contar el desarrollo de unos acontecimientos en el tiempo y espacio. - Descripción: se refiere a propiedades de objetos en el espacio. - Exposición: presenta como conceptos que pueden ser analizados. - Argumentación: proposiciones referentes a la relación entre conceptos, o entre otras proposiciones. - Instrucción: provee instrucciones sobre lo que se debe hacer.
<p>Significado global del texto</p>	<p>Conocer diversos tipos de inferencias</p>	<p>Las <u>inferencias</u> establecen relaciones tanto a nivel sintáctico, proposicional y pragmático entre las diferentes secuencias y elementos textuales para llegar a construir el significado global del texto. Tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acerca de la actitud o intención del autor. - Acerca de los objetivos. - Instrumentales. - Secuenciales. - De antecedentes causales. - De consecuencias causales. - Emocionales. - De estado. - Comparativas - De predicción. - Referenciales.

9. Conclusiones

En este trabajo hemos querido exponer la relevancia de todos los factores que se influyen a la hora de comprender un texto.

Una vez presentados los resultados de los trabajos sobre el tema, las conclusiones a las que llegamos son:

1. **Es difícil determinar el peso de cada variable que afecta al rendimiento de la comprensión lectora.**

De acuerdo con lo expuesto en el epígrafe *Limitaciones del diagnóstico*, debemos entender que para hallar qué y cómo afectan las variables a este proceso tenemos que partir por definir de manera consensuada qué es la comprensión lectora. Aplicado a la Logopedia, esto significa que **no todos los tests tienen en cuenta las mismas variables** ya que no se relacionan con la definición de CL o lectura de la que parten, los ítems son demasiado restrictivos (se evalúa la comprensión de frases aisladas y no de textos), no se evalúa en las edades idóneas, se asume la comprensión como resultado de la interacción lector-texto (decodificación) o bien, considerar “que el acierto en la respuesta a una determinada pregunta es sinónimo de comprensión de lo que se ha leído” (Viana, Ribeiro y Santos, 2014:10); es decir,

2. **El interés logopédico por la comprensión lectora radica en “obtener datos no sólo acerca del producto final de la actividad desarrollada, sino también sobre el proceso de aprendizaje que tiene lugar durante su desarrollo”** (Navarro y Mora, 2013:436). Elegir una evaluación dinámica frente a las pruebas estáticas permitirá intervenir al niño de manera individualizada e idiosincrática al reconocer tanto sus déficits, como las estrategias compensatorias que optimizarán su rendimiento en cada etapa de su vida.

“Estudios evidencian que los trastornos del lenguaje oral que no presentan el perfil clásico de trastorno en la fonología y la decodificación, suelen pasar inadvertidos por el sistema escolar en las etapas tempranas, identificándose de forma tardía en los últimos años de escolaridad, por su mal desempeño en comprensión lectora”.

(Kelso et al., 2007 citado en Balbi, Cuadro y Trías, 2009:159)

Todo esto implica que para la evaluación ni intervención de la comprensión lectora nos podemos centrar solo en los procesos superiores, sino en todos: “Un adecuado nivel de decodificación se muestra necesario, pero no suficiente” (Balbi, Cuadro y Trías, 2009:159)

- 3. Los factores emocionales son ratificados como la variable que más autores considera ligada al rendimiento académico.** A su vez, la mayor parte de los estudios revisados en la bibliografía hacen hincapié sobre la inteligencia emocional y lo que ésta repercute en la lectura en general y en **la comprensión lectora** en particular.

No obstante, y reformulando el primer punto, que sea la que más veces se describa no significa que sea la que mayor predicción presenta.

Y otras preguntas que nos quedan sin contestar y que deberán ser objeto de futuras investigaciones:

- 4. En la bibliografía, la conciencia fonológica es ratificada como la variable de mayor poder predictivo sobre el posterior rendimiento en la lectura y en la comprensión.**

Sin embargo, el estudio de Fariña, Andoni y Carreiras (2017) demuestra que en sordos lectores no se activan códigos fonológicos; asimismo, si atendemos al criterio de que la conciencia fonológica es un requisito sine qua non podemos desarrollar las normas de conversión grafema-fonema y, a su vez, admitimos como cierta la premisa de que la ruta fonológica favorece la ruta léxica y, posteriormente, la velocidad de lectura y la comprensión al destinar menos recursos cognitivos en los niveles de decodificación (hipótesis de la eficacia verbal), ¿cómo se explica la comprensión lectora mediante lectura Braille (ya que los inputs solo se realizan mediante la ruta fonológica)?

De acuerdo con estas evidencias, **¿podemos realmente ratificar la conciencia fonológica como la variable que mejor predice el futuro rendimiento lector?**

- 5. Las patologías que presentan dificultades en la lectura no se limitan solo a la dislexia.**

En el punto 8.1 se describen sólo dislexia, TDAH y TEL. Si bien es cierto que existen otras muchas patologías que podrían haber sido desarrolladas, me he centrado solo en aquellas que tengan una incidencia alta en relación con el RA. Por este motivo, patologías como afasias o demencias no se han tenido en cuenta.

Por otro lado, sí se podrían haber incluido muchas otras basándonos en el criterio de relación con el RA como discapacidad auditiva, situaciones de bilingüismo, retrasos madurativos, diversos síndromes que cursen con dificultad de CL (síndrome de Down...). Sería interesante su estudio como posibles futuras líneas de investigación (en el Anexo 1 se puede ver ampliado el listado de patologías que se podrían desarrollar aquí expuesto).

- González, D., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., y Díaz, A. (2013). Dislexia en adolescentes españoles. *Revista de psicología y Educación*, 8 (2), 31-49. Recuperado de <http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/Dislexia-en-adolescentes-esp%C3%B1oles.pdf>
- González, R., Cuetos, F., López, S., y Vilar, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios sobre Educación*, 32, 155-177. doi: [10.15581/004.32.155-177](https://doi.org/10.15581/004.32.155-177)
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico* (tesis doctoral). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife (España).
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>
- Jiménez, G., y Defior, S. (2014). Developmental dyslexia intervention framework for speech therapists. *Revista de Investigación en Logopedia*, 4 (1), 48-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4716127>
- Jouini, K., y Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas: Revista Electrónica Internacional*, 13, 96-115. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13.pdf>
- López, A. (coord.). (2015). *Dislexia: un enfoque teórico-práctico. Todos estamos implicados*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Lorenzo, F. (2016). Competencia en comunicación lingüística: claves para el avance de la comprensión lectora en las pruebas PISA. *Revista de educación*, (374), 142-160. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2016-374-329
- Moreno, F. J., y García, I. (2000). Dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora. En Joaquín Mora y Antonio Aguilera (Eds.), *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización* (pp. 153-197). Sevilla, España: KRONOS.
- Navarro, J. J., y Mora, J. (2013). Validez predictiva e incremental de un dispositivo de evaluación dinámica sobre el rendimiento y el progreso en lectura. *Anales de psicología*, 29 (2), 435-453. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200015
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 121-138. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf
- Rabazo, M. J., y Moreno, J. M. (2008). Procesos cognitivos que intervienen en la lectura. En Moreno, J. M., Suárez, Á., y Rabazo, M. J. (coords.), *El proceso lectoescriptor. Estudio de casos*, 13-34. Madrid: Editorial EOS.

- Real Academia Española. (2014). Leer. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=N3m3mKb>
- Rello, L., y Rozensztejn, R. (2016). Definición de dislexia: *Change dyslexia*. Recuperado de <https://changedyslexia.org/que-es-la-dislexia/>
- Santiago, J., Tornay, F., Gómez, E. y Elosúa, M. R. (2006). *Procesos psicológicos básicos* (2.a ed.). Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, (11), 49-61. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Viana, F. L., Ribeiro, I., y Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 9-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085473>
- Vieiro, P., y Amboage, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (1), 1-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5521298>

Anexos

Anexo 1. Árbol de decisión para el bajo rendimiento escolar, DSM-5.

Anexo 1. Árbol de decisión para el bajo rendimiento escolar, DSM-5.

